



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA SOUZA PARAISO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA
ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PAUTADA NA ABORDAGEM CRÍTICO-
SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2015

CRISTINA SOUZA PARAISO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA
ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PAUTADA NA ABORDAGEM CRÍTICO-
SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior

Salvador
2015

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Paraiso, Cristina Souza.

O trato com o conhecimento da ginástica na escola [recurso eletrônico] : contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física / Cristina Souza Paraiso. – Dados Eletrônicos. – 2015.

1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

1. Ginástica. 2. Cultura corporal de movimento. 3. Conhecimento. 4. Pedagogia crítica. 5. Educação física – Estudo e ensino. 6. Esportes escolares. I. Santos Junior, Cláudio de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 796.44 - 23. ed.

CRISTINA SOUZA PARAISO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA:
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PAUTADA NA
ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 13 de Julho de 2015.

Cláudio de Lira Santos Júnior – Orientador
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zülke Taffarel – Titular
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

Pedro Rodolpho Jungers Abib – Titular
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Universidade Federal da Bahia

Roseane Soares Almeida – Titular
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Wellington Araújo Silva – Titular
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Carlos Roberto Colavolpe – Suplente
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Emília, pelo exemplo de vida e pela fonte inesgotável de amor que me alimenta diariamente;

Ao meu pai, Pedro, e família (Cláudia, Rafa e Pedro Jorge), pelo carinho e apoio irrestritos;

Aos meus irmãos, Márcia e, em especial, Ricardo, pelo companheirismo de uma vida;

À minha família: primos, primas, tios, tias e todos/as que fazem parte dela, em especial minha dinda, Tia Cal e tias Jana e Marina, pelo incentivo e amor que enchem minha vida de alegria e ternura;

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa LEPEL, pela fundamental contribuição na minha formação acadêmica e humana, buscando desenvolver uma consistente base teórica para responder às demandas sociais;

À Cláudio Lira, orientador e parceiro, pelo aprendizado e compreensão nesse período tão conturbado;

À Celi Taffarel, eterna orientadora e grande referência na luta em defesa do ser humano;

À Roseane Almeida, pela cumplicidade e companheirismo, sob os quais construímos “pirâmides” sólidas;

À Micheli Ortega Escobar, nossa querida Micha, pelo rigor científico, pelas acrobacias ginásticas e pelo carinho cativante;

Aos professores Welington Silva, Pedro Abib e Roberto Colavolpe pelas valiosas contribuições para o trabalho;

À Amália Cruz, parceira de longa data que tanto contribuiu para o desenvolvimento da minha formação;

Aos colegas e parceiros da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), que gentilmente dividiram tarefas e funções de forma que fosse possível finalizar o trabalho, em especial, o professor David Romão e as professoras Priscila Dornelles, Márcia Cozzani e Cintia Cardeal;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA;

À CAPES pelo ano de bolsa no início do curso que me possibilitou retornar a Salvador e dar continuidade na formação/capacitação docente.

À APG/UFBA, pelo aprendizado na luta política em defesa da juventude e da classe trabalhadora;

Aos queridos/as amigos/as que a vida me deu de presente: Érika, Mel, Avelar, Carol, Joelma, Ailton, David, Raquel, Lina, Murilo, Mil, Nana, Flávia, Déa, Lai, Lú Lopes, Lú Tisott, Jaci, Alexandre, Ellen, Áurea, Fernando.

*De cada um, segundo suas capacidades;
a cada um, segundo suas necessidades.*
(Karl Marx, 1975)

PARAISO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola:** contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto o trato com o conhecimento ginástica na escola. O objetivo foi contribuir para o desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica com base na referência marxista, por meio da sistematização, análise e crítica das possibilidades de trato com o conhecimento da ginástica na escola e da sistematização dos desafios a serem enfrentados pelos grupos de pesquisa em Rede. A pergunta científica diz respeito às possibilidades para o trato do conhecimento da ginástica a partir de parâmetros teóricos metodológicos do materialismo histórico dialético enquanto teoria do conhecimento, da pedagogia histórico-crítica enquanto teoria pedagógica e da abordagem do ensino da educação física crítico-superadora enquanto metodologia específica ao trato dos conteúdos da ginástica na formação dos sujeitos. A tese defendida de trabalho é que configuram-se contribuições relevantes e singulares para o desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica, no trabalho de estudos e pesquisas desenvolvidos por Grupos de pesquisa articulados em Rede que tomam, anunciam e utilizam o materialismo histórico dialético e a pedagogia histórico-crítica para fundamentar o trato com o conhecimento da ginástica na escola. A fonte de dados foram os trabalhos de um Grupo de Pesquisa articulado em rede no nordeste do país e que declara, como base da construção teórica da ginástica a referência marxista. Os procedimentos de investigação foram a identificação da produção do Grupo, coleta e análise dos dados e discussão dos resultados a partir da referência teórica marxista que explica como se desenvolve a teoria como categoria da prática. Os resultados do estudo demonstram que a referência teórica do Grupo de pesquisa de base marxista, para construir a teoria geral da ginástica, enfatiza: a) o projeto histórico de superação do capitalismo como horizonte teleológico para orientar o processo de ensino-aprendizagem; b) a teoria pedagógica histórico-crítica como reflexão essencial sobre a natureza e especificidade da educação; (c) função social da escola de socializar o conhecimento sistematizado; (d) a unidade metodológica e o trabalho socialmente útil como princípio educativo; (e) a ginástica enquanto conhecimento clássico do campo da cultura corporal. Concluiu-se que, existe uma possibilidade de essência do desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica subsidiada por uma teoria do conhecimento, educacional e pedagógica de base marxista. Mas, segundo os estudos realizados com o Grupo LEPEL/FACED/UFBA, existem desafios entre os quais se destacam: desenvolver a teoria como categorias da prática o que requer o aprofundamento das investigações tendo como parâmetros teórico-metodológicos o marxismo e a necessidade histórica de superação do modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Ginástica; Cultura Corporal; Abordagem Crítico-Superadora

PARAISO, Cristina Souza. **The deal with the knowledge of gymnastics at school: contributions for an educational proposal guided by the critical-surpassing approach to physical education.** Doctoral Thesis - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2015.

ABSTRACT

The present study aims to deal with gymnastic knowledge in school. The objective was to contribute to the development of the General Theory of Gymnastics based on the Marxist reference, through systematization, analysis and criticism of the possibilities of dealing with the knowledge of gymnastics in the school and of the systematization of the challenges to be faced by the research groups in Network. The scientific question concerns the possibilities for the treatment of the knowledge of the gymnastics from the theoretical methodological parameters of dialectical historical materialism as a theory of knowledge, of the critical-historical pedagogy as pedagogical theory and of the approach of the teaching of critical-overcoming physical education as methodology Specific to the treatment of the contents of the gymnastics in the training of subjects. The thesis defended from work is that relevant and unique contributions to the development of the General Theory of Gymnastics are formed in the work of studies and research developed by Research Groups articulated in Network that take, announce and use dialectical historical materialism and pedagogy Historical-critical to ground the deal with the knowledge of gymnastics in school. The data source was the work of a Research Group articulated in a network in the northeast of the country and that declares, as base of the theoretical construction of the gymnastics the Marxist reference. The investigation procedures were the identification of the production of the Group, collection and analysis of data and discussion of the results from the theoretical Marxist reference that explains how the theory is developed as a category of practice. The results of the study show that the theoretical reference of the Marxist-based Research Group to build the general theory of gymnastics emphasizes: a) the historical project of overcoming capitalism as a teleological horizon to guide the teaching-learning process; B) historical-critical pedagogical theory as an essential reflection on the nature and specificity of education; (C) the social function of the school to socialize systematized knowledge; (D) methodological unity and socially useful work as an educational principle; (E) gymnastics as a classic knowledge of the field of body culture. It was concluded that there is a possibility of the essence of the development of the General Theory of Gymnastics subsidized by a theory of knowledge, educational and pedagogical basis of Marxism. However, according to the studies carried out with the LEPEL / FACED / UFBA Group, there are challenges among which the following stand out: developing theory as categories of practice which requires a deepening of the investigations, having as theoretical and methodological parameters Marxism and the historical necessity of Overcoming the capitalist mode of production.

Keywords: Gymnastics; Body Culture; Critical-Overcoming Approach

PARAISO, Cristina Souza. **Tratar con el conocimiento de la gimnasia en la escuela:** aportes para una propuesta educativa guiada por el enfoque crítico superador a la educación física. Tesis Doctoral - Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2015.

RESUMEN

En este trabajo se estudió el acuerdo con el gimnasio del conocimiento en la escuela. El objetivo es contribuir al desarrollo de la gimnasia teoría general sobre la base de referencia marxista, a través de la sistematización, análisis y crítica de las posibilidades de tratamiento con gimnasio conocimiento en la escuela y la sistematización de los retos que se enfrentan los grupos de investigación red. La pregunta científica se refiere a las posibilidades de la gimnasia conocimiento del acuerdo a partir de parámetros teóricos y metodológicos de la dialéctica del materialismo histórico como una teoría del conocimiento, la pedagogía histórico-crítico como la teoría educativa y enfoque de la enseñanza de la educación física crítico-superadora como una metodología específica las obras de cuestiones de gimnasia en el entrenamiento de los sujetos. La tesis defendida es que estableció contribuciones relevantes y únicos para el desarrollo de la gimnasia Teoría General, el estudio del trabajo y la investigación desarrollada por articulada Grupos Red de Investigación de tomar, anunciar y utilizar el materialismo histórico dialéctico y la pedagogía histórico-crítico para apoyar el acuerdo con el conocimiento de la gimnasia en la escuela. La fuente de datos fue la obra de un grupo de investigación articulada red en el noreste y se declara, en base a la construcción teórica de la referencia marxista gimnasio. Los procedimientos de investigación fueron la producción de la identificación, recolección y análisis de datos y la discusión de los resultados del marco teórico marxista que explica cómo se desarrolla la categoría de teoría y práctica del Grupo. Los resultados del estudio muestran que el marco teórico del grupo de investigación basado en marxista, para construir la teoría general de la gimnasia, hace hincapié en: a) el proyecto histórico de superar el capitalismo como horizonte teleológico para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) la teoría pedagógica histórico-crítico como una reflexión esencial sobre la naturaleza y la especificidad de la educación; (c) la función social del conocimiento socialización escolar sistematizado; (d) la unidad metodológica y el trabajo socialmente útil como principio educativo; (e) el gimnasio mientras que el conocimiento clásico de la esfera de la cultura física. En conclusión, hay una esencia posibilidad de que el desarrollo de la Teoría General Gimnasia subvencionado por una teoría del conocimiento, la base marxista educativa y pedagógica. Pero de acuerdo a los estudios con el Grupo LEPEL/FACED/UFBA, hay desafíos entre los que destacan: desarrollo de las clases teóricas y prácticas que requiere el fortalecimiento de la investigación con los parámetros teóricos y metodológicos marxismo y la necesidad histórica para superar el modo de producción capitalista.

Palabras-clave: Gimnasia; Cultura Cuerpo; Enfoque Crítico-Superador.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARELB/UDEL	Arquivo Referente aos Estudos do Lazer no Brasil/ Universidade Estadual de Londrina
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAAD	Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico
EF	Educação Física
FACED/UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
GEPEFE	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Educação Física
GEPEL/UFES	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer da Universidade Federal de Sergipe
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
LEPEL/UFBA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia
LOEDEFE	Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	TEORIA GERAL DA GINÁSTICA: SOBRE O CONHECIMENTO CLÁSSICO RECONHECIDO COMO CONHECIMENTO DA GINÁSTICA...	21
	2.1 O QUE É A TEORIA GERAL DA GINÁSTICA?.....	22
	2.1.1 Teoria geral da ginástica: a ginástica a partir do século XIX....	34
3	O TRATO DO CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA.....	44
	3.1 O QUE DIZ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O TRATO COM O CONHECIMENTO CLÁSSICO NA ESCOLA.....	44
	3.2 O QUE DIZ A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	59
4	O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: DESAFIOS PARA GRUPOS DE PESQUISA EM REDE.....	73
	4.1 REALIDADE E POSSIBILIDADE PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA.....	73
	4.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: RECONHECENDO POSSIBILIDADES FENOMÊNICAS E DE ESSÊNCIA.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICES.....	108

1 INTRODUÇÃO

A presente tese questiona o trato com o conhecimento da ginástica na escola apresentando possibilidades e desafios aos grupos de pesquisa, considerando a necessidade histórica de superação das atuais condições de vida no modo de produção capitalista dividido em classes sociais e a definição de rumos da formação humana na perspectiva emancipatória.

Para tanto, localizou estudos anteriores que permitiram definir o que é a Teoria Geral da Ginástica, o seu conhecimento clássico e como este conhecimento veio sendo tratado na escola. Localizou também o acúmulo dos estudos desenvolvido por Grupo de Pesquisa para identificar os limites, possibilidades e, principalmente, desafios que os Grupos de Pesquisa deverão enfrentar no próximo período para garantir que o conhecimento clássico da ginástica seja garantido no currículo escolar.

A justificativa desta problemática encontra-se nas explicações ontológicas sobre como nos tornamos seres humanos e como ao longo da história o conhecimento que nos humaniza veio sendo sistematicamente negado à classe trabalhadora. Isto foi verificado tanto num âmbito mais geral, a partir de estudos que analisaram as questões educacionais nos diferentes modos de produção, quanto no específico, pelos fatos frente à negação da ginástica como conhecimento clássico na escola e na formação dos professores.

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. No Brasil, sob forte influência dos métodos ginásticos europeus, foi a ginástica que predominou como conteúdo da Educação Física escolar nesse período. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, surgiram 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.

A partir daí, é o esporte que se institui como conteúdo principal nas aulas de Educação Física na escola, secundarizando todos os outros conhecimentos, inclusive a ginástica.

Estudos realizados por Almeida (2005), Ayoub (2007), Nunomura e Tsukamoto (2009), dentre outros, constataram esse processo de desaparecimento/exclusão da ginástica na escola, por razões que vão desde essa herança militar e da esportivização dos conteúdos na escola às questões referentes à formação de professores, à falta de condições estruturais nas escolas e aos limites determinados pelo próprio modo de produção de vida capitalista.

No âmbito da formação de professores, e mais especificamente no que se refere à formação de professores de Educação Física, a ginástica é um conteúdo curricular presente desde a primeira Escola Superior de Educação Física do Brasil. Os estudos (CESÁRIO, 2001; ALMEIDA, 2005; AYOUB, 2007; FIGUEIREDO, BOTTI, 2010; ALMEIDA et al., 2010; LORENZINI, 2013) demonstram, por sua vez, que a presença da ginástica nos currículos de formação apresenta contradições que comprometem a sua compreensão como totalidade concreta. Nesse sentido, podem ser destacadas como problemáticas do trato com o conhecimento da ginástica: a fragmentação e diluição do conhecimento ginástico no currículo com disciplinas que não se articulam entorno do conhecimento mais geral que as unificam; cisão teoria-prática expressa no currículo; tendência à esportivização pautada numa concepção biologicista do ser humano; trato metodológico da ginástica com ênfase na pedagogia tecnicista, de modo que a técnica predomina sobre o caráter social e político da atividade social; predomínio do conhecimento de “mercado” para atender aos interesses do capital em detrimento às aprendizagens significativas que visem à formação humana numa perspectiva emancipatória.

Outro dado relevante a ser considerado é a produção do conhecimento sobre a ginástica, e em especial, a ginástica escolar. Tomando por base as teses e dissertações, Macias et al. (2010) e Pereira et al. (2012) apresentam as áreas em que há maior concentração de estudo no campo da ginástica. Macias et al. (2010) utilizaram o Banco de Teses da Capes entre os anos de 1990 a 2009 e identificaram que o assunto de maior incidência foi em relação ao treinamento, performance e competição, seguidos da saúde e qualidade de vida. Apenas 10 % dos estudos analisados tratam da prática pedagógica da ginástica. Utilizando outros quatro

bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital da UNICAMP, Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (NUTESES) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, entre os anos de 2000 a 2009, Pereira et al. (2012) concluíram que mais de 60% da produção concentra-se entre fitness, saúde e esporte e apenas 12% está relacionado com a escola. Portanto, embora as autoras tenham constatado um avanço na produção do conhecimento na área nos últimos vinte anos, destacam, por outro lado, a necessidade de ampliação das investigações quanto ao trato pedagógico da ginástica na escola numa perspectiva crítica, para além da concepção tecnicista e esportiva na Educação Física.

Dados de pesquisas em Periódicos da área de Educação Física também apontam para uma produção ainda insipiente sobre ginástica escolar. Os estudos de Silva et al. (2010), por exemplo, indicam que a preocupação em relação à importância da ginástica como conhecimento a ser tratado na Educação Física escolar pode ser percebida por meio da produção de conhecimento sobre essa temática a partir de pesquisas realizadas no final do século XX, início do XXI. O que pode ser considerado como avanço na medida em que passa a ser objeto de investigações, mas ao mesmo tempo um retrocesso na medida em que a ginástica é conteúdo da Educação Física desde a sua origem e apenas nos anos de 1990 essa temática ganha espaço nas produções. Os assuntos mais abordados foram: a ginástica como conhecimento a ser tratado na Educação Física escolar e a importância do trato qualificado na formação inicial de professores, sendo a maioria relacionada com a inquietação da presença e/ou ausência da ginástica no contexto escolar.

Assim, se por um lado é possível constatar avanços no que se refere ao trato da ginástica na Educação Física no âmbito escolar, por outro, é preciso reconhecer ainda a necessidade de desenvolvimento de uma prática pedagógica articulada cientificamente para enfrentar as problemáticas significativas presentes na escola pública, de forma que esse conhecimento, juntamente com todo o acervo da cultura corporal contribua para a elevação da capacidade teórica dos estudantes. A negação da ginástica como conhecimento clássico limita as referências e experiências dos estudantes no que se refere à cultura corporal e, conseqüentemente, limita sua formação enquanto ser social, produtivo e criativo.

A partir dos elementos apresentados, delimitamos e respondemos cientificamente ao seguinte problema de pesquisa: Quais as possibilidades, fenomênicas e de essência, de tratar o conhecimento da ginástica na escola a partir da abordagem crítico-superadora do ensino da educação física, da pedagogia histórico-crítica e da teoria do conhecimento materialista histórico dialética, considerando os trabalhos acadêmicos – monografias, dissertações, teses, artigos, pesquisas, projetos de extensão, ensino de graduação, eventos – dos grupos de pesquisa no nordeste do Brasil articulados em Rede e, quais os desafios a serem enfrentados pelos grupos de pesquisa em Rede, no desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica?

Nesse sentido, o trabalho defende a tese de que o trato com o conhecimento da ginástica pautado na teoria do conhecimento materialista histórico dialética, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem crítico-superadora do ensino da educação física está em desenvolvimento em grupos de pesquisa articulados em Rede no nordeste do Brasil. Esta produção sinaliza possibilidades fenomênicas e de essência para o trato com o conhecimento da ginástica na escola. Mas, tais possibilidades, para se concretizarem e se tornarem realidade, enfrentarão desafios teórico-metodológicos e de condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Entre os desafios teórico-metodológicos, provavelmente, localizaremos a necessidade de avanços no domínio da teoria do conhecimento materialista histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem do ensino da educação física crítico-superadora, bem como, no avanço das condições materiais da existência, o que se expressa nas condições infra estruturais precárias para o desenvolvimento da ginástica nas escolas.

Buscando responder à pergunta científica, o objetivo geral do estudo é contribuir para o desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica com base no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem do ensino da educação física crítico-superadora, por meio da sistematização, análise e crítica das possibilidades de trato com o conhecimento da ginástica na escola e da sistematização dos desafios a serem enfrentados pelos grupos de pesquisa em Rede. Para tanto, apresentou os seguintes objetivos específicos: a) Definir o que é Teoria Geral da Ginástica, delimitando o seu conhecimento clássico e identificando como este conhecimento vem sendo tratado na escola; b) Sistematizar as

possibilidades, fenomênicas e de essência, decorrentes da análise da produção do conhecimento sobre ginástica - monografias, dissertações, teses, artigos, pesquisas, projetos de extensão, ensino de graduação, eventos, para trato com o conhecimento da ginástica na escola; c) Analisar os desafios a serem enfrentados por grupos de pesquisa em Rede para desenvolver a Teoria Geral da Ginástica, em especial no que diz respeito à ginástica na escola.

A base teórica da discussão dos dados é a concepção de teoria do conhecimento materialista histórica dialética, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem do ensino da educação física crítico-superadora. Pautado nessa referência, o presente estudo destaca as categorias realidade, possibilidade como centrais, além da categoria empírica trato com o conhecimento. A partir dos critérios estabelecidos, a fonte de dados da pesquisa foi constituída pelos trabalhos científicos sobre a ginástica na escola produzidos pelo Grupo de Pesquisa LEPEL. Dentre eles, foram considerados para análise documentos como: monografias, dissertações e teses, artigos científicos publicados em revistas e/ou periódicos, trabalho publicado em anais de eventos, projetos de pesquisas, ensino e extensão, relatórios de eventos e atividades científicas.

Os procedimentos investigativos para análise da produção acadêmica foram delimitados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin *apud* Triviños (1987, p.158). O autor destaca que nesse tipo de pesquisa o pesquisador não pode se ater apenas ao *conteúdo manifesto* nos documentos. O pesquisador deve buscar explicações do fenômeno analisado considerando as suas determinações históricas e sociais. Para tanto, foram desenvolvidas as três etapas básicas: a) pré-análise – fase de organização do material; b) descrição analítica – estudo aprofundado do material coletado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Após o levantamento da produção acadêmica dos grupos de pesquisa, todo o material encontrado foi registrado em quadros; c) interpretação inferencial – com base nos materiais sistematizados na etapa anterior, foi realizada a análise dos documentos buscando reconhecer as possibilidades fenomênicas e de essência para o trato com o conhecimento da ginástica na escola, considerando as relações entre o particular, o singular e o geral.

O trabalho está organizado com uma introdução – com a apresentação da problemática da pesquisa e dos seus elementos estruturantes –, três capítulos e uma conclusão.

O capítulo II irá tratar da Teoria Geral da Ginástica, delimitando o seu conhecimento clássico. Ao reconhecer que é necessário estabelecer relações entre o geral, o singular e o particular para compreensão do desenvolvimento histórico da ginástica como uma atividade humana da cultura corporal produzida socialmente, o capítulo buscará articular relações entre os modos de produção da vida, questões educacionais e o desenvolvimento das práticas corporais, em especial, a ginástica.

O capítulo III abordará o trato com o conhecimento da ginástica na escola apontando as contribuições da abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física. Ao reconhecer o trabalho como fundante do ser social, a natureza e a especificidade da educação que se expressam na necessidade de humanização pela apropriação da cultura, a função social da escola na garantia do acesso aos conhecimentos clássicos, a proposição do método didático e o reconhecimento de que o processo de teorização se desenvolve a partir do real concreto, são apresentados três aspectos fundamentais que expressam as contribuições da abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física: 1. A defesa da base teórica marxista para explicar a concepção de sociedade, a concepção de homem, a concepção de educação, a função social da escola; 2. A defesa de que o objeto do currículo é a elevação da capacidade teórica dos estudantes e a proposta de organização dos conteúdos clássicos em ciclos de aprendizagem; 3. A defesa da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física e, dentro dela, a ginástica como conteúdo.

O capítulo IV irá analisar os desafios a serem enfrentados por grupos de pesquisa em rede para desenvolver a teoria geral da ginástica, em especial, no que diz respeito à ginástica na escola. Para tanto, serão tratadas as categorias centrais desse estudo como elementos essenciais para explicação das leis gerais que nos permitem apreender o real, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, e por fim, será exposta a sistematização e análise dos dados coletados apontando possibilidade para o trato com o conhecimento da ginástica a partir das experiências desenvolvidas pelo

Grupo de Pesquisa LEPEL (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) que está organizado em rede no nordeste do país.

As conclusões finais do estudo apontarão que, existe uma possibilidade de essência do desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica subsidiada por uma teoria do conhecimento, educacional e pedagógica de base marxista. Mas, segundo os estudos realizados com o Grupo LEPEL/FACED/UFBA, existem desafios entre os quais se destacam: desenvolver a teoria como categorias da prática, o que requer o aprofundamento das investigações tendo como parâmetros teórico-metodológicos o marxismo, e a necessidade histórica de superação do modo de produção capitalista.

2 TEORIA GERAL DA GINÁSTICA: SOBRE O CONHECIMENTO CLÁSSICO RECONHECIDO COMO CONHECIMENTO DA GINÁSTICA

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.
(SAVIANI, 2012, p. 13)

Os seres humanos, diferente dos outros animais que já nascem com a sua condição de existência dada, precisam se humanizar. Precisam acessar a cultura produzida historicamente para produzir a sua própria natureza humana, e assim, tornar-se humano. Nesse sentido, o acesso à educação é algo essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas na sua totalidade e a escola, como espaço institucionalizado onde o ensino acontece de forma intencional e sistematizado na sociedade capitalista, deve garantir a apropriação desses conhecimentos.

Segundo Saviani (2012) o objeto da educação abrange dois aspectos: a) a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados – referindo-se ao conhecimento a ser tratado e sua necessidade de distinção entre o que é principal e o que é secundário a partir do conceito de “clássico”; e b) a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos).

Portanto, na perspectiva de aprofundar os estudos sobre a ginástica, reconhecendo-a como um conteúdo clássico que precisa ser garantido às crianças e jovens na educação escolar para formação humana dos sujeitos, o presente capítulo tem o objetivo de definir o que é Teoria Geral da Ginástica, delimitando o seu conhecimento clássico e identificando como este conhecimento vem sendo tratado na escola.

2.1 O QUE É A TEORIA GERAL DA GINÁSTICA?

As práticas corporais estão presentes na vida humana desde o surgimento do homem¹. Para compreender o desenvolvimento histórico da ginástica como uma atividade humana da cultura corporal produzida socialmente, é necessário estabelecer relações entre o geral, o singular e o particular. Nesse sentido, o capítulo buscará articular relações entre os modos de produção da vida, questões educacionais e o desenvolvimento das práticas corporais, em especial, a ginástica.

Assim, para tratar da Teoria Geral da Ginástica nos valem, fundamentalmente, de três referências principais que nos possibilitam estabelecer nexos e determinações entre o conteúdo específico que está sendo tratado nesse estudo, no caso a ginástica, e o contexto sócio histórico em que ela está inserida. A primeira é a obra clássica *“Teoria General de la Gimnasia”* dos autores Langlade e Langlade (1970) que aprofunda sobre o processo de surgimento e desenvolvimento da atual ginástica apresentando seus principais movimentos, concepções, referências e suas principais contribuições para a constituição da ginástica tal como é reconhecida hoje. A segunda é a obra de Aníbal Ponce (2010) intitulada *“Educação e Luta de Classes”* em que o autor trata da história da educação desde o período das sociedades primitivas até a contemporânea apontando a necessidade de que os fatos educacionais precisam ser analisados conjuntamente com os fatores sócio econômicos das sociedades as quais pertencem. A terceira é a obra *“História da Educação”* de Mario A. Manacorda (2006) que, a partir dos elementos apresentados para caracterizar os processos educativos desenvolvidos ao longo da história, irá apontar também aspectos fundamentais que nos permitem historicizar a ginástica nos séculos. Para além das referências indicadas serão utilizadas também outras obras e estudos anteriores buscando ampliar as análises realizadas.

De acordo com Langlade e Langlade (1970), para o estudo dos problemas da ginástica é preciso compreender três aspectos: a) A teoria geral; b) A teoria especial (linhas, correntes ou modalidades); e, c) sua didática.

¹ A palavra homem, aqui, deve ser entendida no seu sentido mais ampliado de humanidade, ser humano e não especificamente como gênero masculino.

O conhecimento dos problemas gerais, reconhecendo o passado e suas determinações no presente, são, por sua vez, essenciais para se compreender qualquer proposição atual. Nesse sentido, Langlade e Langlade (1970, p.12) defendem que o conhecimento da Teoria Geral da Ginástica deve estar pautado pelos seguintes objetivos diretos: a) conhecimento histórico, passado e presente, das escolas, sistemas, métodos ou linhas de trabalho que existiram e existem; b) inter-relação doutrinária-técnico-pedagógica de cada uma delas e suas influências nacionais e internacionais – passado/presente; c) atualização, frente a cada forma de trabalho, de sua contribuição para a saúde, a educação e a beleza do homem; d) apresentação global e atualizada dos fatos ginásticos frente à nova sociedade; e) afirmação do conceito de universalização dos problemas e soluções ginásticas; f) avaliação das diferentes formas de encarar o movimento na ginástica de acordo com seus objetivos de trabalho; g) síntese das bases e princípios fundamentais gerais, aplicáveis à toda interpretação ginástica; h) “previsão” da evolução do movimento ginástico, desenvolvendo possibilidades de retificações.

Esses objetivos apontados pelos autores, portanto, indicam que a apropriação do conhecimento da ginástica deve se dar de forma ampliada considerando aspectos desde o desenvolvimento histórico das escolas e linhas ginásticas com as suas especificidades, aos conceitos de universalização dos problemas e soluções ginásticas, até as caracterizações atuais desse conteúdo com a construção de novas possibilidades.

No intuito de aprofundar as reflexões sobre o processo de origem e desenvolvimento da ginástica, recorreremos à história, como matriz científica, para apresentar a seguir, uma síntese sobre as relações entre os períodos históricos caracterizados por um determinado modo de produzir a vida, o processo educativo e a finalidade das atividades corporais estabelecidas para atender às necessidades que cada forma social exige, da pré-história à sociedade capitalista.

As atividades corporais surgem como uma necessidade de sobrevivência e, portanto, acompanham os homens desde o início de sua existência na terra. Momento histórico identificado como comunidade primitiva, pode ser caracterizado por ser uma coletividade pequena, pela propriedade comum da terra, pela união por laços de sangue, por todos os indivíduos serem livres, com direitos iguais, as decisões serem tomadas por um conselho formado por todos os adultos e devido ao

desenvolvimento elementar dos instrumentos de trabalho, a acumulação de bens era impossibilitada – produzia-se apenas o necessário para sobrevivência, ou seja, valor de uso. Ponce (2010, p.18) reconhece esse período como um estágio de desenvolvimento social baixo por ser uma comunidade “escrava da natureza”, ou seja, por não ter ainda desenvolvido os instrumentos que possibilitassem o seu domínio sobre a natureza.

Nesse contexto, o ensino era para vida e por meio da vida: aprendia-se a manejar o arco, caçando. Afirma Ponce (2010, p.21-22),

[...] numa sociedade sem classes, como a comunidade primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível receber e elaborar.

Dessa forma, era “tomando parte das funções da coletividade” que as crianças se educavam e se apropriavam da cultura produzida para garantir a própria sobrevivência. As atividades faziam parte do cotidiano do homem primitivo, que realizavam de forma rudimentar, exercícios utilitários como caça, pesca, lançamento, nado, dentre outros.

Fatores como avanços de técnicas de domesticação de animais, agricultura, produção de excedente, a substituição da propriedade comum da terra pela propriedade privada, surgimento da religião com deuses, o surgimento do Estado, contribuíram para a transformação da comunidade primitiva numa sociedade dividida em classes. Momento histórico em que “[...] *a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das forças físicas*” (PONCE, 2010, p.24). Consolida-se, assim, cada vez mais a separação entre trabalhadores e sábios e o domínio do homem sobre o homem estabelece uma hierarquização social. Constitui-se nesses pilares a sociedade escravocrata.

Conforme apontam os estudos de Manacorda (2006), é do antigo Egito que se têm os registros mais antigos sobre aspectos da civilização e da educação, em especial. Reconhecida, portanto, como “berço da cultura e da instrução” (idem, p. 10), a Antiguidade se identifica com o surgimento da escrita.

No início, a “literatura sapiencial” pautada em ensinamentos morais e comportamentais, evidenciava uma educação que privilegiava a arte de falar, do homem político para manter o domínio sobre as classes inferiores. O ensino se pautava na transmissão oral de geração em geração (tanto na relação entre pais e filhos quanto entre mestres e discípulos). Surge a escola dos escribas com a complexa escrita hieroglífica. A complexificação das relações sociais, com uma divisão do trabalho articulada em vários setores e organizada de forma a hierarquizar as funções no seu interior, exigia uma transmissão cada vez mais organizada das habilidades e noções científicas para o desenvolvimento de cada atividade. Às margens de um grande rio, o antigo Egito desenvolveu, portanto, de forma avançada a agricultura e noções sobre ciências como a geometria, astronomia e matemática. Dessa forma, a progressiva passagem da sabedoria para cultura ou instrução, com a valorização cada vez mais efetiva do livro como instrumento de instrução, impõe cada vez mais a necessidade de sistematização dos processos de ensino, o que conseqüentemente amplia a importância da “casa dos escritos” (ou biblioteca) e da “casa da vida” (ou escola) (MANACORDA, 2006).

Num contexto de constantes guerras, tanto para manter e ampliar o seu domínio territorial quanto para ampliar o número de escravos, a preparação física em vista da guerra era o segundo aspecto da formação dos dirigentes. Portanto, vale ressaltar que assim como a formação intelectual ou educação “oratória”, como aponta o autor, a formação “física” ou preparação de guerreiros eram prerrogativas das classes dominantes.

A natação é um dos exercícios fundamentais daquela educação física que, reservada aos dominantes, se realiza através de um processo sistematicamente organizado. [...] Temos, portanto, uma forma institucionalizada de educação, tanto intelectual (o falar bem) como física (a natação), que tem sua sede na corte ou palácio e é reservada aos príncipes régios e a outros jovens nobres ou elevados entre os nobres. (MANACORDA, 2006, p. 17)

Além da natação, outras atividades “ginástico-esportivas ou militares” foram apresentadas por Manacorda (2006, p. 28), principalmente a partir de documentos iconográficos, como: tiro com arco, corrida, caça às feras (especialmente ao leão, reservada ao faraó), pesca (conhecida como “caça aquática”), dança e equitação por

exemplo. O autor aponta, ainda, indícios de que os egípcios já praticavam também a atividade física como esporte, competições.

Assim como no antigo Egito – considerando as características específicas de cada uma dessas civilizações –, na Grécia também se evidencia a separação dos processos educativos segundo as classes sociais: para as classes governantes uma escola própria que garantisse a manutenção do poder com formação intelectual (política) e formação física (preparação para guerra); para os produtores governados, apenas treinamento no trabalho, sem acesso à escola; e, para as classes excluídas e oprimidas restava a tarefa de garantir as condições materiais de vida das classes citadas anteriormente. Não tinham acesso à instrução ou treinamento, apenas a aculturação imposta pela classe dominante.

A civilização Grega demarca o início da Antiguidade Clássica trazendo o descobrimento do valor humano, da sua individualidade, a preocupação em compreender a relação do homem com o mundo. Ao mesmo tempo, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual refletiu na dicotomização entre “dizer” e “fazer”, como indica Homero, entre a prática e teoria, sobrepondo-se a teoria à prática. É nesse contexto que se desenvolvem a filosofia, as artes, a literatura. Filosofia que, portanto, fragmenta corpo e mente, dualismo que pode ser sintetizado na expressão *“mens sana in corpore sano”*, do filósofo Juvenal. Vale ressaltar que essa concepção fragmentada do sujeito ainda constitui-se como uma das principais referências no trato com as atividades corporais em geral e com a ginástica, em específico, nos dias atuais.

Na nova sociedade dividida em classes, Ponce (2010, p. 49) destaca que a desvinculação das classes superiores do trabalho produtivo, gerou o “ócio” e, assim, a necessidade do auxílio de uma nova instituição: *“a escola que ensina a ler e a escrever”*. É a partir desse momento que as letras são incorporadas à educação dos nobres. Nasce a escola de escrita ou escola do alfabeto, como afirma Manacorda (2006). Uma estrutura educacional passa, então, a se tornar uma necessidade para as classes superiores e a ginástica surge como elemento essencial desse processo. Assim, a música – como aculturação ao patrimônio ideal, questões da moral e religião – e a ginástica – como preparação de guerreiros – tornam-se base da educação dos cidadãos. O ideal pedagógico das classes superiores era

[...] *Assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas*, eis o fim supremo da educação, rigidamente disciplinada por meio da prática da ginástica e austeramente controlada pelos éforos, os cinco magistrados que exerciam, por delegação da nobreza, um poder quase absoluto. (PONCE, 2010, p. 41).

Às classes inferiores não lhes era permitido nenhum tipo de atividade ginástica. Para manter o controle sob a rebeldia da classe submissa, fomentava-se a embriaguez para embrutecê-los e as emboscadas para assassinar os mais rebeldes. Ainda numa sociedade patriarcal, às mulheres era concedido o acesso às atividades ginásticas apenas para que fossem “preparadas” para gerar guerreiros fortes.

Manacorda (2006) afirma que a escola evoluiu graças às contribuições financeiras de particulares, de cidades ou de soberanos, e aos poucos se tornaria uma escola do Estado. A forma típica da escola grega nessa época era o ginásio, “centro de cultura física e intelectual”. Além da prática de exercícios físicos nus, torna-se também espaço de exercitações culturais. Nesse processo, vão se configurando especializações ginásticas (luta, corrida) e essas competições específicas assumem um caráter ampliado com a realização das Olimpíadas em 776 a.C. A inclusão progressiva de jogos para a juventude, pressupõe, portanto, uma preparação “escolar sistemática e institucionalizada” de toda juventude.

Dessa forma, a ginástica era reconhecida como "arte de exercitar o corpo nu" e englobava atividades em geral 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, 2004).

Com a decadência da Grécia e a ascensão do Império Romano, as atividades ginásticas deixaram 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, já que “a agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar” (PONCE, 2010, p. 62).

O desprezo do trabalho como uma atividade própria dos escravos gerava uma necessidade de mantê-los submissos. Para tanto, utilizava-se do terror ou ainda, para os mais rebeldes, garantiam-lhes o acesso às atividades ginásticas com o objetivo de educá-los como gladiadores para proporcionar “valiosos espetáculos”. A política do “*pão e circo*”² é um exemplo disso.

Apresentando detalhadamente os elementos que favoreceram o surgimento de uma nova conjuntura³ nesse período, Ponce (2010, p.78) aponta o surgimento de uma nova política estatal, que no ano de 362 fez surgir pela primeira vez na história da humanidade: o ensino a cargo do Estado. Assim, a necessidade das classes dominantes de preparar funcionários para o Estado foi a finalidade que justificou a preocupação do Estado em ensinar. Dentre o corpo de mestres e professores de Roma – aritmética, língua e literatura grega, geometria, etc – estavam os professores de ginástica. Fato que constata a grande importância dada a essas atividades, já apresentando, nesse momento, a necessidade de um ensino diferenciado e específico.

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 montaria. Aparelhos esses, que podem ser considerados como a origem de alguns dos equipamentos utilizados hoje para a prática das atividades ginásticas.

Com a produção escrava não atendendo mais as necessidades de produção, a exploração do homem pelo homem assume uma nova configuração. O novo regime econômico é fundado, não mais sobre o trabalho do escravo, mas do servo que supõe “[...] um laço contratual de vassalagem entre homens que têm poderes e necessidades diferentes.” (PONCE, 2010, p.85).

Assim, a Igreja Católica passa a ser um organismo distinto do Estado, utilizando a religião como um dos sistemas de dominação das classes superiores. O domínio da Igreja foi, portanto, se ampliando tanto, que assim como os grandes

² “Os imperadores angariavam a simpatia popular, distribuindo rações diárias de trigo e alienando a plebe com esses artifícios “esportivos”, de inspiração ideológica”, para manter a dominação. (OLIVEIRA, 2004, p. 31)

³ Esses fatores não serão caracterizados por não serem objeto central da discussão nesse trabalho. Ver Ponce (2010).

senhores feudais, tornou-se grande proprietária de terras, guerreira, e fundamentalmente “*poderosas instituições bancárias de crédito rural*” (PONCE, 2010, p.89), o que garantiu sua hegemonia por séculos.

O teocentrismo é difundido pela Igreja almejando a formação do homem repleto de crenças e dogmas religiosos, encorajado à conquista da vida celestial. Os ideais clássicos passam a ser negados em lugar de uma nova cultura escolástica. Os exercícios físicos formavam, assim, a base da preparação militar dos jovens soldados, que imbuídos pelo espírito religioso que pairava sobre a sociedade feudal, lutavam pelas cruzadas organizadas pela Igreja. Esta, ao mesmo tempo, reprimia a prática de atividades corporais, de um modo geral.

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)⁴

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).

⁴ 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).

Determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida as escolas monásticas eram de duas categorias: uma destinada à plebe e outra para os futuros monges. Em relação à primeira, a finalidade “[...] *não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas.*” Já a segunda, com as exigências da economia rural, a “instrução era superior” (PONCE, 2010, p.91-92). O autor afirma ainda que a preocupação com o acúmulo de riquezas pela violência e pelo saque era tão grande que o acesso à instrução e a cultura eram desprezados. Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades ginásticas na sociedade feudal é quase que exclusivamente para preparação de soldados. No entanto, a antiga educação guerreira torna-se educação cavaleiresca, que continua sendo exclusividade da nobreza, mas que assume também aspectos intelectuais como a formação de uma conduta moralmente austera, na qual a honra “é a glória de um cavaleiro” (MANACORDA, 2006, p. 160). São sete as artes cavaleiresca apresentadas pelo autor: nadar, cavalgar, lançar o dardo, esgrimir, caçar, compor versos e jogar xadrez. Com o avanço da ciência e da técnica de guerra são incorporadas outras habilidades como atirar com arma de pólvora, aprendizagem de artes da corte como a política, a diplomacia, o cerimonial e as leis.

Já na baixa Idade Média, período em que a burguesia ganhou força, surgiram centros urbanos e houve uma atividade cultural e educativa significativa. É nesse período que surgem as universidades reconhecidas como importantes contribuições da época. De uma forma geral, eram compostas por quatro campos distintos de ensino: artes liberais, medicina, jurisprudência e a teologia.

O grande fracionamento das terras dos senhores feudais aumentando os riscos e dificultando seu controle, o avanço do comércio transformando as cidades de fortalezas em centros comerciais, o aumento das revoltas de camponeses e burgueses por reformas que atendessem aos seus interesses exigindo outra forma de instrução, a ascensão da burguesia como nova classe social, são alguns dos fatores que impulsionavam cada vez mais o surgimento de um novo regime econômico, mesmo sob forte tentativa de resistência da Igreja.

Outro fator importante a ser destacado nesse contexto é o avanço da ciência, e seu impacto inclusive, no que se refere ao desenvolvimento das práticas corporais.

Um exemplo apresentado tanto por Ponce (2010) quanto por Manacorda (2006) é o surgimento das armas de fogo.

As armas de fogo não só transformaram os métodos de guerra, como também apressaram a queda da vassalagem. [...] Até então, a ciência da guerra se resumia a manter-se montado. Mas, agora, as coisas tinham mudado por completo: para fabricar pólvora e armas de fogo necessitava-se de dinheiro e de indústrias. Mas ambas essas coisas estavam nas mãos da burguesia, que, por esse motivo, apontava as suas baterias em direção às muralhas dos castelos imponentes. Quando estes começaram a cair, a nobreza perdeu a sua hegemonia; declinou também a “educação cavaleiresca”, no momento em que os torneios passaram a ser inúteis. (PONCE, 2010, p.112)

Até o momento em que a “ciência da guerra se resumia a manter-se montado” a ginástica servia para garantir a formação guerreira apropriada a essa necessidade. Por isso, a construção de equipamentos – como cavalos de madeira –, a forte preparação física para suportar o peso das armaduras e as grandes distâncias a serem percorridas e a habilidade de montaria, por exemplo, eram elementos fundamentais para serem trabalhados. A partir do momento em que essa “ciência da guerra” se transforma, os exercícios ginásticos para esse fim também perdem o seu sentido e precisarão ser reconfigurados. É nesse contexto histórico que se demarca historicamente o fim da educação cavaleiresca.

O Renascimento, portanto, como período de transição entre a decadente sociedade feudal e a emergente sociedade capitalista, foi o período histórico que, de acordo com Langlade e Langlade (1970), trouxe “as mais profundas contribuições” em relação a nossa cultura atual, contribuições para a constituição da ginástica como conhecemos hoje. Os autores consideram, 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. As escolas Renascentistas incluíram a Educação Física no programa de educação com atividades como: saltos, esgrimas, jogos com bolas, equitação, dentre outros. (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 21).

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. Assim, traz um novo entendimento e uma nova filosofia sobre os exercícios físicos.

Vale destacar aqui, pelo menos três referências que tiveram grande influência no desenvolvimento da ginástica pedagógica a partir dos anos setecentos: Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Basedow (1723-1790) e I. Pestalozzi (1746-1827). Como representante da classe burguesa, Rousseau defendia claramente uma educação diferenciada para elite sem preocupar-se com a educação das massas. Nessa perspectiva, defendia que o fortalecimento do corpo era condição necessária para o desenvolvimento da força e de possibilidades do homem e que a exercitação do corpo preparava o homem para vida.

Partindo das ideias de Rousseau, o educador alemão Basedow fundou a primeira escola, após avanço da cultura helênica, que incluiu a ginástica no currículo no mesmo plano das disciplinas consideradas como “intelectuais”. Inicialmente eram praticadas atividades de equitação, volteio, natação, esgrima, dança e jogos, sendo incorporadas, posteriormente, outras exercitações como correr, saltar, arremessar, transportar, trepar (RAMOS, 1982, p.185).

Também sob influência de Rousseau, Pestalozzi diferenciou-se pelo seu filantropismo e pela sua capacidade de materialização dos princípios formulados pelo filósofo. Segundo Manacorda (2006, p.261), “seu exemplo concreto e suas instituições de psicologia infantil e de didática constituíram um dos pontos de partida de toda a nova pedagogia e de todo o novo engajamento educativo dos Oitocentos.” 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). Considerava, portanto, inegável a utilidade da ginástica para o corpo, mas igualmente relevante era o “*proveito moral que dela se tira*” (PESTALOZZI *apud* MANACORDA, 2006, p. 265).

Os autores Langlade e Langlade (1970), entretanto, chamam atenção de que ainda 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, o que hoje são conhecidos como atletismo, por exemplo.

É do início do século XIX que Langlade e Langlade (1970) identificam a origem da atual ginástica. O surgimento do capitalismo como novo modo de produção da vida gerou uma nova forma de organização da sociedade e, conseqüentemente, novas necessidades a serem atendidas. Ponce (2010, p.126) aponta como principal característica desse processo de constituição da grande indústria “[...] Quando a máquina de fiar substituiu o fuso, e o tear mecânico, o manual, a produção deixou de ser uma série de atos individuais, para se converter numa série de atos coletivos”. A burguesia passa, portanto, a assumir um papel de classe revolucionária defendendo novos métodos de educação pautados na ciência e na razão, a garantia dos direitos individuais, a liberdade de comércio, de crenças e de propriedade. No entanto, esse discurso que inicialmente aparentava ser em defesa de uma sociedade justa e igualitária para todos, posteriormente se revelou com uma “justiça”, “igualdade”, “razão” e “liberdade” burguesas. O que significava a manutenção da sociedade de classes e, dessa forma, a manutenção da exploração do homem pelo homem.

Esse novo contexto econômico passa, assim, a determinar novas necessidades para o desenvolvimento das atividades corporais de forma que atendessem aos novos interesses vigentes. Com o aumento das horas de trabalho – inclusive, em posições exaustivas –, uma maior especialização das atividades, ampliação do tempo de estudo institucionalizado mantendo uma imobilidade dos alunos durante toda jornada escolar, 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 citados a seguir – foi sistematizada a Educação Física e a atual ginástica como elemento fundamental.

2.1.1 Teoria Geral da Ginástica: a ginástica a partir do século XIX

No campo da educação, e mais especificamente no que diz respeito à instrução institucionalizada, podem ser sintetizadas, segundo Manacorda (2006, p. 269) as seguintes conquistas da burguesia revolucionária durante o século XVIII: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho.

Essas conquistas, no entanto, compõem uma das grandes contradições burguesas no plano pedagógico que vai ganhar maior expressão no século XIX: de um lado, a necessidade emergente de instruir as massas para garantir o avanço da produção, já que o desenvolvimento da ciência e das técnicas de trabalho exigia uma qualificação diferenciada para a formação da nova mão de obra; e, de outro, o “temor” de que o acesso à instrução para a classe excluída contribuísse para o questionamento da sua própria condição de submissão. Para resolver esse entrave, Ponce (2010, p.149) afirma que em essência o que a burguesia passou a exigir no campo da educação foi “Uma educação *primária* para as massas, uma educação *superior* para os técnicos [...]”. Assim, em outras condições sócio históricas, volta a aparecer a diferença, necessária, para formação de trabalhadores não especializados, trabalhadores especializados e trabalhadores altamente especializados.

Diante dessa nova configuração educacional, Manacorda (2006, p. 288) destaca, nos anos de 1800, o “renascimento da educação física”. Diferente da referência da educação cavaleiresca que havia prevalecido até o momento, são retomados ideais da Grécia antiga e a Educação Física, junto à instrução intelectual e tecnológica, passa a ser reconhecida como parte essencial da formação do homem. É nesta perspectiva de construção de um novo homem que a Educação Física passa a ser a disciplina necessária em todos os espaços: no campo, na fábrica, na família, na escola. Segundo Soares (2004, p. 5-6), “A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital.”

[...] 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)

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 fisiologia, anatomia, mecânica e higiene. Nesse sentido, a transição da ginástica existente até então, para a ginástica sistematizada é consolidada surgindo o que Soares (2004) chamou de ginástica científica.

Para tanto, além de garantir os princípios de ordem e disciplina, era necessário também romper com seu núcleo primordial. Segundo Soares (2004), o núcleo primordial da ginástica apresentava como característica dominante o campo dos divertimentos. Com a retomada dos valores clássicos e a ressignificação das práticas corporais no período Renascentista, as atividades populares desenvolvidas nas ruas, feiras, circos foram ganhando cada vez mais destaque na sociedade. Atividades cotidianas de livre expressão artística, acrobática, funambulescas, que tinham o corpo como espetáculo, proporcionavam o despertar de diferentes sentimentos, o encantamento, a magia, os desafios aos riscos. No entanto, com a consolidação da sociedade burguesa, esses valores de liberdade, de ausência de utilidade passam a ser considerados “perigosos” para ideia de disciplina, controle e ordem da nova sociedade. A atividade física desenvolvida fora do mundo do trabalho deveria ser útil ao trabalho, com o máximo de precisão e rendimento.

As atividades livres e lúdicas, dessa forma, são substituídas por “séries de exercícios físicos” e a ginástica científica, portanto, é que se oferece como espetáculo “controlado” e “institucionalizado”, pois passa também a ser realizado dentro de instituições próprias. Assim, configura-se a ginástica científica como desafio à construção de um novo homem, de uma sociedade modernizada, disciplinada, moralizada, saudável e produtiva.

Esse desafio, por sua vez, vai ser expresso nas diferentes exercitações ginásticas sistematizadas no continente europeu a partir das escolas e movimentos ginásticos. Segundo Langlade e Langlade (1970), o desenvolvimento da atual ginástica pode ser reconhecido a partir de três períodos principais: de 1800 a 1900, com as Escolas Ginásticas, entre 1900 e 1939 com os Movimentos Ginásticos e a partir de 1939 com o período de “influências recíprocas e universalização”.

Assim, os autores destacam quatro formas diferentes de tratar os exercícios físicos a partir do século XIX e três delas ligadas diretamente à ginástica: 1. Escola Inglesa – abarcando os jogos e as atividades atléticas e desportos, tendo Thomas Arnold (1795-1842) como principal referência⁵; 2. Escola Alemã com Guts Muths (1759-1839) e Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) que se amplia posteriormente com o Movimento do Centro (Alemanha, Áustria e Suíça); 3. Escola Francesa com o Coronel Amóros (1770-1848) como referência para constituição do Movimento do Oeste; 4. Escola Sueca tendo Pedro Enrique Ling (1776-1839) como criador da ginástica sueca e sua reestruturação com o Movimento do Norte.

Com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a Teoria Geral da Ginástica, serão tratadas a seguir as principais referências e contribuições de cada uma dessas Escolas e Movimentos para a constituição da atual ginástica.

A Educação Física na Alemanha, principalmente a partir de 1760 sob a influência de Rousseau e Basedow, começa a desenvolver características próprias. Baseados nessas novas proposições pedagógicas, outros dois educadores se destacaram no âmbito da sistematização da ginástica alemã: Guts Muths e Friedrich Jahn. Guts Muths, considerado por Langlade e Langlade (1970) como o “pai da ginástica pedagógica”, defendia o ser humano como uma unidade física e espiritual e que a ginástica pedagógica deveria ser praticada diariamente, ao ar livre e para todos. Em sua principal obra, *Ginástica para a Juventude*, indicava a busca da beleza e da agilidade. Segundo Ramos (1982), distinguia em seu método os exercícios considerados propriamente ginásticos (salto, corrida, arremesso, equitação, balanceamento, trepar, natação), os trabalhos manuais e os jogos para a juventude. Por outro lado, Jahn, tendo Guts Muths como referência, sistematizou os

⁵ Por não tratar da ginástica, objeto desse estudo, essa corrente não será aprofundada. Contudo, é necessário destacar que os autores Langlade e Langlade (1970) reconhecem a grande influência que essa corrente assumiu no âmbito das práticas corporais e da ginástica em específico, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com o avanço do processo de esportivização dos conteúdos.

seus princípios, mas conferiu-lhes outro caráter: patriótico e militar. Para os homens eram desenvolvidos exercícios de força, energia, pujança e a utilização de aparelhos. Já para as mulheres, no ambiente doméstico, eram recomendadas atividades calmas e moderadas, predominando a graça. Sua principal obra foi *Die Deutsche Turnkunst (A Arte Ginástica Alemã)* na qual apresentou toda a estrutura de seu método. Segundo Ramos (1982, p.188) os exercícios ginásticos foram agrupados em 17 famílias: marchar, correr, saltar, tomar impulso (no cavalete e no cavalo), equilibrar, exercícios de barra, exercícios de paralela, trepar, arremessar, puxar, empurrar, levantar, transportar, esticar, lutar braço a braço, saltar arco e pular corda. A valorização dos saltos artísticos sobre o solo e a ginástica de aparelhos nas exercitações desenvolvidas por Jahn, fundamentaram o que hoje conhecemos como Ginástica Artística.

Portanto, nesse contexto desenvolveram-se na Alemanha duas modalidades opostas em objetivos, procedimentos técnicos e metodológicos que entraram 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 foi apropriado por Jahn, que substituiu o termo “Gymnastik” por “Turnkunst” – que significava “arte da destreza” – para acentuar o caráter nacional do seu sistema. Não se pode negar o desenvolvimento do caráter pedagógico e científico da ginástica na Alemanha. Entretanto, por razões históricas e políticas a ginástica alemã reforçou o caráter militar. Perspectiva que predominou até a primeira Guerra Mundial.

Como seguidor de Guts Muths, vale destacar também o trabalho desenvolvido por Adolph Spiess (1810-1858) com a ginástica escolar alemã. Sua principal obra foi *Ginástica para as Escolas* em que defendia o excursionismo, a natação, a esgrima e o canto. Era um ensino voltado para educar as crianças para serem disciplinadas e obedientes com a preparação física necessária para o futuro serviço ao exército, além do seu caráter higienista.

A partir do século XX, com o avanço dos estudos e das experiências já desenvolvidas com base na Escola Alemã, o Movimento do Centro surge com novas concepções sobre a ginástica englobando países como Alemanha, Suíça e Áustria. Langlade e Langlade (1970) destacam dois tipos de manifestações nesse período: as manifestações artístico-rítmico-pedagógicas e as manifestações técnico-pedagógicas. Nas manifestações artístico-rítmico-pedagógicas o principal destaque

é a Ginástica Moderna apresentada por Rudolf Bode com a “finalidade de pensar o corpo como expressão e a gestualidade humana de uma perspectiva não utilitária” (SOARES, s/d p.11). A Ginástica Moderna toma como base os trabalhos dos coreógrafos Noverre e Delsarte, de Isadora Duncan com a dança natural, de Emile Jacques Dalcroze com a educação rítmica e de Rudolf von Laban e Mary Wigmann com o expressionismo. Como continuadores pode-se apresentar Heinrich Medau com a ginástica orgânica e a inserção de aparelhos manuais (arcos, bolas, cordas, etc.), Hannebuth ampliando os estudos das manifestações rítmicas ao campo da ginástica masculina, e Alberto Dallo na perspectiva do movimento. A Ginástica Moderna era um movimento feminino preocupado com contribuições artísticas e responsável pela criação da atual Ginástica Rítmica. No que se refere às manifestações técnico-pedagógicas destaca-se a Ginástica Natural Austríaca ou Ginástica Escolar com os pedagogos Karl Gaulhofer e Margareth Streicher a partir da retomada dos ideais de Guts Muths. O método tinha por finalidade uma autoeducação pela ação, o desenvolvimento integral do homem: não só da força física, mas também da moral e do espiritual, não só do biológico, mas também do pedagógico. Tornou-se uma das principais referências difundidas em todo mundo na Educação Física escolar, principalmente na América do Sul.

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 Pestalozzi, 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 e sendo ministrada por suboficiais do exército. Amóros,

[...] com base na anatomia, mecânica, fisiologia, canto, filosofia e tecnologia ginástica, cria um conjunto racional de exercícios que compreendem os saltos, os arremessos, as corridas, o trepar, o lançar e o pegar, as danças pírricas, o canto, os jogos, a esgrima, a natação, e a equitação. Tem por objetivo a formação de homens fortes, destros, disciplinados e patrióticos, além de criar um forte sentido espetacular e de aplicação. (SOARES, s/d, p.8)

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 que, 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 Tissié (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”⁶. (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 274). Este método, segundo Langlade e Langlade (1970), 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

⁶ “Não é, portanto, mais que a codificação, a adaptação e a gradação dos procedimentos e meios utilizados pelos seres humanos em seu estado natural para adquirir o seu pleno desenvolvimento.” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 274, traduzido pela autora).

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 mecânico cualquiera, com la mayor economía posible en el gasto de fuerza muscular⁷.” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p. 261-262).

Em 1820, tomando estudos anteriores como referência, como o de Guts Muts, por exemplo, Ling sistematizou 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

⁷ “[...] o conjunto de meios destinados para ensinar o homem a executar um trabalho mecânico qualquer, com a maior economia possível do gasto de força muscular.” (LANGLADE; LANGLADE, 1970, p.261-262, traduzido pela autora).

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.

Podem-se destacar como principais contribuições as seguintes referências: 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, resalta 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).

Ao considerar as particularidades de cada Movimento Ginástico é importante também constatar que de forma geral eles possuem finalidades comuns, como:

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)

Portanto, como necessidade para formação da nova força de trabalho da sociedade que está a se construir, os Movimentos Ginásticos intervêm diretamente no modo de vida dos sujeitos, sem, contudo, alterar suas condições de vida e de trabalho, mas buscando mantê-los obedientes e produtivos (para classe burguesa).

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 Lingiada, em Estocolmo, na 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. As Lingiadas 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 ideia de realizar um festival internacional de ginástica (SOUZA, 1997, p.39).

A Segunda Lingiada ocorreu em 1949, no contexto de pós Segunda Guerra Mundial, e teve como característica marcante a influência esportiva no campo da ginástica. Essa tendência da esportivização vai tornando-se cada vez mais hegemônica e o conceito de “Escolas Ginásticas” vai cedendo lugar ao de “linhas” ou “correntes” ginásticas e o campo de conhecimento da ginástica vai se consolidando.

Ao denominarem a partir de então as expressões ginásticas como “linhas”, Langlade e Langlade (1970, p.299) passam a desenvolver seus estudos considerando as “zonas” ou “órbitas culturais”. Nesse sentido, são sistematizadas cinco contribuições gímnicas principais que expressam a realidade desse período a partir de 1939, são elas: a Ginástica Moderna, a Ginástica Natural Austríaca e a Ginástica Internacional na órbita cultural alemã; a Ginástica Neo-sueca na órbita cultural escandinava e o Método Natural de Herbert na órbita cultural francesa.

Segundo os autores, essas “linhas” ginásticas apresentam como objetivos predominantes: a Ginástica neo-sueca e a Ginástica escolar Austríaca – objetivo estrutural (formação e compensação); o Método Natural de G. Herbert – objetivo funcional e utilitário; a Ginástica Internacional – objetivo de desenvolver a performance; e a “Ginástica Moderna” – objetivo da educação motriz e rítmica (LANGLADE, LANGLADE, 1970, p. 420).

Embora, seja necessário reconhecer que o desenvolvimento das “linhas” não ocorre da mesma forma que o período anterior dos Movimentos, a realidade constatada por Langlade e Langlade (1970, p. 299) é que não existem contribuições

originais na área da ginástica a partir de 1939 que determinem o nascimento de uma nova “linha” ou “corrente”. Podem ser reconhecidas algumas novas variantes, podem ser reconhecidas influências de outras atividades no desenvolvimento da ginástica como o esporte de competição, o movimento artístico (com música e a dança), aspectos da cultura oriental, como a yoga, mas que não se configuram em uma nova “corrente”.

Portanto, apresentadas as bases que constituem a ginástica na perspectiva da sua origem e desenvolvimento histórico, não como um conhecimento isolado, mas considerando suas determinações nos diferentes modos de produção da vida e práticas educacionais, das suas manifestações técnico-pedagógicas, científicas e artísticas, dos seus conteúdos clássicos e das suas expressões atuais, essa tese defende que é necessário que a Teoria Geral da Ginástica seja desenvolvida a partir de uma teoria do conhecimento, uma teoria pedagógica e uma abordagem metodológica para o trato com o conhecimento específico. Teoria geral que explica o que é a sociedade, como nos tornamos seres humanos, como nos apropriamos do conhecimento e como nessa sociedade que está estruturada em classes tem rumo a formação humana numa constante disputa entre concepções antagônicas. Dessa forma, fundamentada no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem do ensino da educação física crítico-superadora, a Teoria Geral da Ginástica foi delimitada e reconhecida como elemento fundamental para compreensão das problemáticas gímnicas e como um conhecimento sistematizado a ser pedagogicamente tratado no projeto de escolarização da classe trabalhadora.

3 O TRATO DO CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSIÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA

Antes de tratar sobre as contribuições da abordagem crítico-superadora para o ensino da ginástica na escola é fundamental situá-la a partir da base teórica que a sustenta: o marxismo. Nesse sentido, considerando que nas proposições pedagógicas devem estar presentes nexos e determinações entre projeto histórico, projeto de escolarização e práxis pedagógica, para tratar uma dada proposição para o ensino da ginástica na escola tomaremos a teoria do conhecimento do materialismo-histórico-dialético e a teoria pedagógica histórico-crítica como referência.

3.1 O QUE DIZ A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE O TRATO COM O CONHECIMENTO CLÁSSICO NA ESCOLA

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica fundamentada no materialismo histórico dialético que surge no Brasil no final da década de 1970 a partir da necessidade posta ao movimento pedagógico de apontar alternativas à pedagogia dominante. Localiza-se, portanto, no campo das pedagogias contra-hegemônicas, de orientação socialista, articulada, na luta de classes, aos interesses da classe trabalhadora, tendo o pedagogo Dermeval Saviani⁸ como principal teórico.

⁸ Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Em 1986 obteve o título de livre-docente; em 1990 foi aprovado no Concurso Público de Professor Adjunto de História da Educação da UNICAMP; e em 1993 foi aprovado no Concurso Público de Professor Titular de História da Educação da UNICAMP. Atualmente é pesquisa e desenvolvimento, ensino da Universidade Estadual de Campinas e professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas. É Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação. (Texto retirado do Currículo Lattes do CNPq, no endereço eletrônico: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780404P8>)

Para melhor compreensão da pedagogia histórico-crítica, iniciaremos o debate situando, de forma breve, o contexto histórico de sua formação.

A década de 1970 foi um período marcado pelo desenvolvimento das análises críticas da educação. Segundo Saviani (2012), no âmbito internacional surgem as teorias crítico-reprodutivistas como tentativa de explicar o fracasso da grande mobilização marcada pela rebelião dos jovens na década de 1960 que buscava mudar as bases sociais a partir de uma revolução cultural. Com base em referências marxistas⁹, essas teorias passaram a questionar a real força que a cultura teria para transformar a sociedade, chegando à conclusão de que não é a cultura que determina a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade que determina a cultura. Portanto, não havia outra alternativa ao movimento se não o fracasso já que não era possível uma revolução social por via da revolução cultural. Nessa perspectiva, Saviani (2005) aponta três teorias principais que tiveram um maior grau de elaboração e de maior repercussão: a) Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, desenvolvida por P. Bourdieu e J.-C. Passeron; b) Teoria da escola como aparelho ideológico do estado, apresentada por Althusser; c) Teoria da escola dualista, desenvolvida por C. Baudelot e R. Establet¹⁰. De uma forma geral, essas teorias faziam uma crítica contundente ao caráter reprodutivista da escola que tinha a função de reproduzir a cultura da classe dominante.

Nesse mesmo momento em que eram difundidas na Europa, essas teorias começam também a circular no Brasil, principalmente nos cursos de pós-graduação, como forma de resistência à política educacional implementada pelo regime militar. Serviam como “armas” na luta contra a perpetuação das relações de dominação vigentes. Contudo, à medida que essa realidade foi sendo modificada, diante do avanço das lutas e da própria inviabilidade crescente da ditadura após a crise do “milagre econômico”, os limites dessas teorias foram se acentuando:

[...] o regime militar elabora a estratégia da distensão lenta, gradual e segura que começa a ser implementada com a posse de Geisel, em 1974. E os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a evidenciar-se, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo

⁹ Vale ressaltar aqui o destaque que Saviani (2012, p.113) faz sobre Bourdieu e Passeron reconhecendo que embora esses autores considerem as contribuições de Marx, sua principal orientação está fundamentada em Weber.

¹⁰ Para aprofundar a discussão sobre as teorias crítico-reprodutivistas em específico, ver a obra “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani.

educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. (SAVIANI, 2012, p. 114).

Apesar de fazerem uma forte crítica da realidade, as teorias crítico-reprodutivistas não apresentavam saídas, não apresentavam propostas de intervenção para transformação das questões educacionais. Por um lado, isso se justifica, pois ao demonstrar a função educacional de reprodução das relações sociais vigentes, reconhecem o problema como imutável. Além disso, por se tratar de “teorias sobre a educação” o objetivo é compreender e explicar o fenômeno educativo e não orientar a prática educativa. Mas por outro lado, a necessidade de enfrentar a situação apontando alternativas para a realidade existente, ampliou cada vez mais a discussão sobre os limites e, fundamentalmente, a busca pela superação dessas teorias.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2010, p. 413)

Portanto, como forma de questionamento e alternativa à pedagogia oficial, as pedagogias contra-hegemônicas surgiram como tentativa de elaboração de proposições que buscassem orientar a prática educativa numa perspectiva transformadora. Em geral, essas proposições foram delimitadas por Saviani (2010) em dois grupos¹¹: a) as pedagogias centradas no saber popular e na autonomia de suas organizações – que se inspiravam na concepção libertadora formulada por Paulo Freire, “pedagogias da educação popular” e nas ideias libertárias presentes na tradição anarquista, “pedagogias da prática”; b) as pedagogias cuja centralidade é a educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento

¹¹ Para aprofundar o tema sobre as pedagogias contra-hegemônicas ver a obra “História das ideias pedagógicas no Brasil” de Dermeval Saviani.

sistematizado – a orientação teórica predominante era o marxismo, embora apresentassem diferentes aproximações: favorável ou contrária à concepção liberal, por exemplo. Aqui podem ser destacadas, respectivamente, a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo e a “pedagogia histórico-crítica”, a qual será aprofundada com a explicitação dos seus fundamentos.

Saviani (2012) define o ano de 1979 como marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. É a partir desse momento que o esforço que vinha sendo realizado de forma individual para discutir a educação com base na dialética-materialista-histórica, assume um caráter coletivo com a organização do campo educacional por meio de associações, eventos e programas de pós-graduação. Na busca de alternativas à orientação oficial, apontava-se a necessidade de elaboração de uma teoria pedagógica que fosse crítica, que levasse em conta os determinantes sociais da educação, mas não reprodutivista.

O avanço dos estudos e discussões se configurou com a sistematização do texto “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara” publicado na revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1982, que posteriormente compôs o livro “Escola e Democracia” escrito por Saviani em 1983. Nesse texto podem ser reconhecidas, inicialmente, as referências básicas para a construção de uma pedagogia revolucionária, o que viria a se chamar de pedagogia histórico-crítica em 1984.

Sobre a terminologia, vale destacar que diante da resistência encontrada ao termo “pedagogia revolucionária” por dizer respeito diretamente à mudança da base social, e por outro lado à nomenclatura “pedagogia dialética” por gerar diferentes interpretações, inclusive o seu possível entendimento numa perspectiva idealista, foi adotada em definitivo a denominação “pedagogia histórico-crítica”. Segundo Saviani (2012, p.119), é crítica como as teorias crítico-reprodutivistas, mas diferente delas, não é reprodutivista, é enraizada na história. Isso significa dizer que apreende o “movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições”. Assim, a expressão pedagogia histórico-crítica representa o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Compreender a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Para tratar mais especificamente do projeto educativo proposto por essa teoria pedagógica é necessária apresentar alguns elementos que evidenciem a compreensão de educação e de homem na sua relação com o trabalho.

Compreendendo a ação humana como uma construção histórica e a categoria trabalho como central, por ser fundante do ser social, falar em educação a partir da concepção histórico-crítica 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”.

O trabalho, portanto, é o que caracteriza a natureza humana, construindo-a histórica e socialmente. Segundo Saviani (2012, p.11), “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”. Nesse sentido, o trabalho humano pode ser material – garantia da subsistência – ou não material – produção de ideia, conceitos, valores. Nesse último, encontra-se a educação, onde o produto não se separa do seu ato de produção, ou seja, o ato de consumo se concretiza no mesmo momento da sua produção.

Esses produtos gerados pelo trabalho não material, por sua vez, precisam ser assimilados pelos indivíduos para a sua constituição enquanto sujeitos humanos. Isso significa que a natureza humana não é dada ao homem. Ela precisa ser produzida historicamente. Nesse ato está, portanto, a especificidade da educação defendida pela pedagogia histórico-crítica. O homem não nasce saltando, correndo, fazendo ginástica, ele aprende a desenvolver essas habilidades a partir do momento em que tem acesso e se apropria desse conhecimento.

Retomando o que já foi apresentado de forma mais detalhada no primeiro capítulo desse trabalho, podemos reconhecer no processo histórico de desenvolvimento da educação as diferentes formas com que se efetivou nas diferentes condições materiais de existência. O processo educativo que na

sociedade comunal acontecia coletivamente, coincidindo com o próprio ato de produção da vida, assume, a partir da nova organização social dividida em classes, uma divisão também no conhecimento. A realidade ao tornar-se cada vez mais complexa, passa a exigir um espaço específico para transmissão e apropriação do conhecimento, já que as relações sociais presentes, não mais garantiam a formação do sujeito singular.

Surge, então, a necessidade de institucionalização da educação. O ensino formal cria situações, tempos e espaços, próprios para o seu exercício. Criam-se as escolas. Inicialmente a educação escolar se constitui de maneira secundária. Contudo, com o advento da sociedade burguesa, num contexto de “uma crescente industrialização da agricultura e uma progressiva urbanização do campo”, a necessidade da formação da nova força de trabalho exigiu o acesso da população ao conhecimento sistemático, o que vai se caracterizar com a universalização da escola básica. Nesse momento histórico Saviani (2012, p.82-83) afirma que “vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante”.

Marx (1983, p.17), nos seus estudos, demonstra que é a partir do mais desenvolvido que se compreende e explica o menos desenvolvido.

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A Economia burguesa fornece a chave da Economia da Antiguidade etc.

Ao reconhecer, portanto, na sociedade atual a escola como a forma dominante e principal de educação, para se compreender a educação, necessariamente, é preciso compreender a escola. Compreender a escola como o local privilegiado onde o ensino acontece de forma sistemática e intencional na sociedade capitalista. Nesse sentido, é na atual realidade escolar que se enraíza a

pedagogia histórico-crítica, com o objetivo de fornecer uma orientação pedagógica para prática educativa numa perspectiva de transformação das relações sociais visando a superação da sociedade de classes.

É com base nessa referência que apontamos o papel crucial da escola para o processo de humanização dos indivíduos: propiciar o acesso ao conhecimento científico. Saviani (2012, p. 08-09) apresenta três tarefas para a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais da transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Nessa reflexão está expresso o objeto da educação que se articula em dois aspectos: identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e a organização dos meios adequados para que o indivíduo singular realize para si a humanidade produzida historicamente. Assim, cabe à escola o papel de garantir a transmissão e apropriação de um saber metódico, científico, elaborado, sistematizado. Não se trata, portanto, “de qualquer forma de saber”, ou seja, do saber espontâneo, “natural”, não-intencional produzido nas outras instâncias da vida social (SAVIANI, 2012, p. 07). Do ponto de vista da educação, não interessa ater-se ao saber em si mesmo. Interessa, sim, a necessidade de sua assimilação para que o homem se torne homem. O saber que interessa à educação é o que emerge do processo de ensino-aprendizagem, do trabalho educativo. Para isso, a educação precisa partir do saber objetivo produzido historicamente. “[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”” (SAVIANI, 2012, p.17). Significa dizer que

[...] a Pedagogia Histórico-crítica entende a educação escolar como uma atividade mediadora entre o saber cotidiano e o saber não-cotidiano (HELLER, 2002; DUARTE, 1993), isto é, entre o conhecimento resultante das objetivações em-si (a linguagem, os costumes e os utensílios) próprias da vida cotidiana e as objetivações para-si (ciência, filosofia, política, ética, moral e arte). Compete à escola realizar o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos das objetivações para-si. Daí que, além da apropriação dos aspectos essenciais do saber científico, à escola compete também promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc. (GIARDINETTO, 2010, p. 757)

Dessa forma, se cabe à escola realizar o processo de ensino aprendizagem dos aspectos essenciais do saber científico, como distinguir o que é principal do que é secundário? Com base na pedagogia histórico-crítica o conceito de “clássico” é fundamental para tratar essa questão. Mas, então, o que seria um conteúdo clássico? Para responder a essa pergunta iremos recorrer aos estudos na área da literatura sob a referência do autor Italo Calvino (1993) e na área pedagógica de Dermeval Saviani (2005, 2010, 2012).

O termo “clássico” assumiu diferentes significados ao longo do tempo até chegar a essa concepção de conteúdo clássico usada nas escolas atualmente. Essa expressão é derivada da palavra latina *classicus* e referia-se ao cidadão pertencente às classes mais elevadas de Roma. Sua origem estaria na classificação censitária feita pelo rei romano Sêrvio Túlio (entre 578 e 535 a.C), que dividiu a população em cinco classes de renda, sendo considerados clássicos os cidadãos mais ricos, aqueles que constituíam a primeira classe.

No século II d.C. o gramático latino Aulo Gêlio passou a utilizar o termo “clássico” em referência ao escritor considerado como modelo no seu ofício devido às suas grandes qualidades literárias. Esse escritor era chamado de *classicus scriptor*. Desde então, o termo se estendeu tanto aos autores greco-latinos como aos autores da própria época considerados como exemplares, como referências para os demais. Assim, “clássico” indicando modelo exemplar cristalizou-se como tradição, como modelo gramatical e semântico, como um conjunto de regras que se aproxima da perfeição.

Com a constituição da sociedade burguesa a partir do século XIX, surgiram movimentos literários e artísticos da vanguarda europeia que passaram a confrontar a cultura tradicional constituída até então, buscando construir uma arte diferente,

com novas referências, capaz de expressar a nova realidade. Esse movimento contribuiu para desfazer a rigidez conservadora que envolvia a ideia de uma obra clássica. Cada vez mais no século XX, observou-se o afastamento de “clássico” da perspectiva de algo modelar, imutável, perfeito, para o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, atualmente. Por exemplo, como defende Saviani na pedagogia histórico-crítica:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012, p.13).

Embora não tenha como objetivo abordar esse debate na perspectiva do trato pedagógico com o conteúdo clássico na escola, Italo Calvino, na sua obra *“Por que ler os clássicos”* (1993), apresenta, no campo da literatura, contribuições importantes para ajudar na delimitação do que poderiam ser considerados clássicos hoje. Dentre as definições apresentadas pelo autor, podem-se destacar, em síntese: obras com reconhecido valor histórico ou documental; algo a que não se pode ser indiferente por expressar a historicidade concreta da existência humana de uma determinada época; são as obras que carregam consigo as leituras que as precederam e que ao mesmo tempo deixam suas “marcas” nas culturas que atravessaram; “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, que não possui um tempo determinado de vida, que ultrapassam o seu tempo histórico, que “persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”.

Se por um lado Calvino (1993) defende que a leitura de obras clássicas não deva ser realizada por dever ou obrigação, mas por amor, por outro o autor reconhece que esse amor precisa ser construído historicamente e isso só se dá com o acesso, ao longo da vida, ao que chamou de “educação clássica”. Para tanto, destaca o papel crucial da escola que tem por “obrigação” garantir a todos a apropriação dos clássicos e os instrumentos necessários para que os indivíduos singulares possam fazer as suas escolhas: “[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação

aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos" (CALVINO, 1993, p. 12-13).

O autor é enfático ao ressaltar a importância do acesso aos clássicos para nos reconhecermos enquanto seres humanos no curso da história: "os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]" (CALVINO, 1993, p.16). Aqui, poderíamos acrescentar: contribuindo, assim, para nos instrumentalizar e com as ferramentas necessárias, construir, no horizonte histórico, relações sociais de produção que eliminem a exploração do homem pelo homem.

Retomando, desse modo, a discussão na perspectiva pedagógica, Saviani (2012) apresenta o conceito de "clássico" como referência para delimitar os elementos culturais que devem ser assimilados, os conteúdos considerados imprescindíveis à tarefa escolar. Para tanto, trata de explicitar, inicialmente, os equívocos presentes nas compreensões que apontam seu conceito a partir da identidade ao que é "tradicional" e da oposição ao que é "moderno".

Vê-se, então, que o termo "clássico" não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, "ao modo de hoje". Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez, que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.31).

Ao questionar a concepção de "clássico" delimitada pelo seu caráter temporal como sinônimo de algo antiquado, obsoleto, superado, em oposição, portanto, àquilo que é atual e considerado como desenvolvido, Saviani aponta as noções de permanência e referência como fundamentais para definir esse conceito.

Noções de permanência dizem respeito à compreensão de “clássico” como algo que se firmou no tempo, como a produção gerada em diferentes contextos sociais que mantem sua validade explicativa. Giardinetto (2010), em seus estudos sobre o conceito de saber escolar “clássico” em Dermeval Saviani, aponta, como destaque do autor, o caráter universal dos conceitos escolares reconhecido nesse processo histórico de formação do gênero humano.

A universalidade do saber é o fio condutor que está implícito ao processo de sistematização do conhecimento, processo síntese das várias formas de produção desse conhecimento. A dimensão educativa possível é a socialização daquilo que diferentes contextos produziram através de um “núcleo” em comum. (GIARDINETTO, 2010, p.758)

Assim, esses elementos nucleares que dão identidade ao ser humano, que ultrapassam o momento da sua produção, são os “clássicos” que devem servir de referência para que as novas gerações se apropriem da cultura produzida, social e historicamente – condição, essa, necessária à formação humana. Dessa forma, o conteúdo “clássico” torna-se um parâmetro para delimitar o que é essencial, o que é fundamental a ser apropriado no processo educativo. Sem essa referência, o sentido da escola, por exemplo, acaba sendo invertido: as questões acidentais acabam sendo tratadas como principais e os aspectos centrais da escola passam para o plano secundário (SAVIANI, 2012, p. 87). Aqui, tratamos do segundo aspecto apontado por Saviani para definição de “clássico”: a noção de referência.

Em que pesem as diferenças, fica evidente a importância do acesso aos clássicos para formação humana, defendida tanto por Calvino (1993), quanto por Saviani (2012). É com base nessa definição de “clássico” que a pedagogia histórico-crítica vai defender como papel da escola: realizar o processo de ensino aprendizagem dos aspectos essenciais do saber científico, os quais permitem ao ser humano fazer generalizações. Significa, por exemplo, desenvolver a capacidade de identificar nas formas ginásticas, suas características fundamentais, possibilitando assim ao sujeito, criar novas manifestações gímnicas.

Conforme apontado anteriormente, ao apresentar as três tarefas para a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar, é importante esclarecer

que a defesa do saber escolar como saber científico, sistematizado, elaborado, não nega de forma alguma outras formas de saber. Para aprofundar essa questão Saviani (2012, p.67) chama atenção para a diferença entre produção do saber e elaboração do saber. A primeira é produzida socialmente no interior das relações sociais. Já a segunda “implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”, o que exige o domínio de instrumentos de elaboração e sistematização. Dessa forma, o saber objetivo é aquele produzido historicamente e essas formas assistemáticas do saber não podem ser desconsideradas pela escola, pois são exatamente os pontos de partida para a apropriação das formas mais complexas, expressas com o saber escolar.

Com efeito, o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2012, p. 54)

Destarte, além do saber sistematizado é preciso que a escola proporcione as condições para que esse processo de transmissão-assimilação se concretize e o sujeito domine com propriedade o conhecimento nas suas diversas dimensões e determinações. Nesse sentido, em contraposição aos métodos tradicionais e liberais a pedagogia histórico-crítica organizou uma proposta metodológica para contribuir com o processo de sistematização e apropriação do conhecimento. O método didático está organizado em cinco momentos: 1) a prática social, 2) a problematização, 3) a instrumentalização, 4) a catarse, e 5) o retorno à prática social. A prática social é, portanto, sempre o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Para tratar do método didático serão destacadas como principais referências as obras de Saviani (2005) e Marsiglia (2011).

Como ponto de partida, a prática social é comum a professores e estudantes. Todavia, é fundamental reconhecer ao mesmo tempo, que ambos encontram-se em graus distintos de compreensão dessa mesma realidade. Os professores apresentam uma “síntese precária”, pois apesar de terem um conhecimento sistematizado sobre a realidade, ainda é algo limitado por não ser possível, nesse

momento inicial, conhecer os níveis de compreensão dos seus educandos. Elemento necessário para adequação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os estudantes encontram-se numa compreensão “sincrética”, fragmentada. Embora tenham conhecimentos e experiências adquiridas ao longo da vida, carecem dos instrumentos necessários para estabelecer as articulações, identificar as relações que compõem a totalidade (SAVIANI, 2005; MARSIGLIA, 2011). Nesse sentido, podemos reconhecer no próprio método que é essencial no processo educativo que seja levada em consideração a realidade social do estudante, as experiências adquiridas. No entanto, esses são aspectos que compõem o processo. Não podem ser considerados como objetivo a ser atingido, ou estaremos esfacelando a função da escola, no sentido da emancipação humana.

No segundo momento do método a problematização caracteriza-se por constatar as principais questões postas pela prática social. A prática social é alvo da problematização onde os problemas da realidade são evidenciados e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos necessários para resolvê-los. Nessa etapa, a partir do material levantado no momento anterior, o professor já deve ter o planejamento organizado com clareza dos objetivos a serem atingidos. A apropriação de ferramentas culturais necessárias à solução dos problemas que têm referência na prática social faz parte do terceiro momento, a instrumentalização. Aqui, não se trata de compreender a instrumentalização no seu caráter tecnicista. Trata-se, fundamentalmente, de permitir que a classe trabalhadora avance ao nível da elaboração do saber, para além da sua produção.

O quarto momento, a catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social que se ascendeu a partir da problematização e da instrumentalização. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos da transformação social. Segundo os autores, esse é o momento culminante do processo educativo, em que se modifica a relação do sujeito com o conhecimento, passando do sincretismo inicial do primeiro momento, para uma compreensão sintética da realidade. Portanto, é o momento em que a aprendizagem efetiva acontece.

O ponto de chegada e quinto momento do processo educativo é o retorno à prática social. Essa prática social, porém, não é a mesma que a inicial, mas sim, a

prática social inicial modificada. É o momento em que os estudantes demonstram a capacidade de construção de uma nova síntese sobre a realidade, resultante da aprendizagem obtida na prática educativa, o que proporciona um salto qualitativo na própria elaboração do pensamento – indo do empírico ao científico.

Ainda sobre o método didático, é importante ressaltar que não se tratam de etapas isoladas que acontecem de forma fragmentada. Embora sejam momentos distintos, são momentos que compõem uma mesma totalidade. São momentos que existem de maneira interdependente, que precisam estar necessariamente articulados sempre que o objetivo for ensinar algo. Assim, dentro da perspectiva teórica apresentada, vale também salientar que essa proposta metodológica não deve ser entendida de forma segregada dos seus fundamentos teóricos. Marsiglia (2011, p.27) afirma que “não é concebível utilizar essa metodologia para a manutenção da ordem vigente”.

Retirar, portanto, da pedagogia histórico-crítica o seu caráter de classe, como uma proposição que valoriza o conhecimento fora de uma perspectiva transformadora, significa necessariamente negá-la. Ao considerar que vivemos numa sociedade de classes, é fundamental reconhecermos que falar em acesso aos clássicos, por si só, é insuficiente. O acesso ao conhecimento clássico precisa estar vinculado aos interesses populares, à consciência de classe para si, e na perspectiva da classe trabalhadora, contribuir para revolução social.

[...] o caráter de classe da pedagogia histórico-crítica está explícito. Aliás, na minha exposição eu enfatizei este ponto, quando lembrei que a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção. (SAVIANI, 2012, p. 72).

O princípio mais geral da socialização dos meios de produção, exposto pelo autor no trecho acima, refere-se a uma das bandeiras de luta centrais do socialismo, já que na sociedade capitalista os meios de produção são propriedade privada da classe dominante. Contudo, numa sociedade contraditória como a que vivemos, a própria dinâmica do capital não pode levar essa questão às últimas consequências, pois para garantir a produção, o trabalhador precisa ter algum tipo de saber. Nesse

sentido, o “problema” é resolvido na medida em que é “oferecida” à classe trabalhadora a apropriação de um conhecimento mínimo, referente, especificamente, à tarefa que irá desenvolver no processo produtivo. O conhecimento que envolve todo o conjunto do processo lhe é negado, sendo exclusividade da classe dominante (SAVIANI, 2012, p. 66-67).

É nesse contexto que a escola capitalista é estruturada, incorporando essa contradição mais geral da sociedade: negar x acessar. Como meio de produção, o saber elaborado é propriedade privada da elite burguesa. Isso significa dizer, portanto, que o conhecimento reconhecido como conhecimento necessário à classe trabalhadora é aquele que assegure a própria hegemonia da classe dominante. Entretanto, diferente das teorias crítico-reprodutivistas que consideram, nas suas análises, a determinação social sobre a cultura como “via de mão única” e, dessa forma, a escola apenas como uma instituição reprodutora da ordem social vigente, a pedagogia histórico-crítica identifica as possibilidades existentes para o avanço da classe trabalhadora na luta de classes. Ao partir da concepção materialista histórica dialética, reconhece que se por um lado a escola está organizada para garantir os interesses hegemônicos, por outro, contraditoriamente, constitui-se também como espaço fundamental para construção de uma cultura de resistência.

Desse modo, se a escola não garantir o acesso à classe trabalhadora ao saber elaborado, esta não se apropriará dos instrumentos necessários para compreender a realidade concreta e contraditória, na sua totalidade, e não se reconhecerá como sujeito histórico capaz de intervir e transformar essa realidade. A defesa pela socialização do conhecimento clássico, por conseguinte, assume em última instância, a defesa pela superação da condição de exploração a que a classe dominada está submetida. Segundo Saviani (2005, p.55), a apropriação dos conteúdos clássicos tem que ser uma prioridade da escola porque “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.” Nesse sentido, é premente a luta por uma educação de qualidade, a luta por uma escola que garanta aos trabalhadores a apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história de forma de sejam destruídas as relações alienadas geradas na sociedade capitalista. Destarte, a pedagogia histórico-crítica demonstra ser uma teoria pedagógica que contribui dentro dessa perspectiva.

3.2 O QUE DIZ A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A conjuntura de crise no Brasil no período do final de 1970 e início de 1980 expressou, no campo educacional, o esgotamento das capacidades explicativas e de transformação das teorias hegemônicas. Conforme apresentado no tópico anterior, a necessidade de enfrentar a situação e responder concretamente às demandas postas pela realidade exigia a superação dessas teorias. Assim, avançam as análises críticas da educação e surgem as pedagogias contra-hegemônicas como tentativa de elaboração de proposições que buscassem orientar a prática educativa numa perspectiva transformadora. Essas referências, por sua vez, serviram como base fundamental para o desenvolvimento de novas proposições pedagógicas na área da Educação Física que buscavam se contrapor à concepção dominante.

Emergida nesse contexto de “reabertura política” no país e fundamentando-se nas teorias críticas, em especial, no materialismo histórico dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, a abordagem crítico-superadora do ensino da educação física foi sistematizada tendo como marco a obra intitulada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, escrita por um Coletivo de Autores¹² no ano de 1992. O desafio da transformação, posto pela realidade concreta, e o avanço das formulações críticas associados ao compromisso político dos autores expresso nos estudos, pesquisas, debates, seminários e experiências pedagógicas realizadas nas escolas públicas, possibilitaram a construção de uma *nova síntese* na área da Educação Física, como apontaram os próprios autores. Essa *nova síntese*, portanto, sistematizada como proposta teórico-metodológica da área, apresentou-se como enfrentamento ao paradigma dominante da aptidão física defendendo a cultura corporal como objeto de estudo.

É importante destacar que desde a sua publicação até os dias atuais, a obra do Coletivo de Autores (1992), assim como a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física, tornaram-se importante referência para subsidiar o

¹² O Coletivo de Autores é composto pelos professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

trabalho docente numa perspectiva emancipatória. Este fato pode ser constatado por meio da significativa presença desse material como referência nos cursos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física, na elaboração de propostas pedagógicas curriculares tanto na escola básica como no ensino superior, como referência indicada em concursos públicos, na elaboração de livros didáticos e políticas públicas, dentre outros.

Dentre as diversas contribuições apresentadas por essa abordagem ao longo desses anos, de uma maneira geral, destacaremos três aspectos fundamentais, a saber: 1. A defesa da base teórica marxista para explicar a concepção de sociedade, a concepção de homem, a concepção de educação, a função social da escola e como conhecemos e apropriamos as objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas e determinadas historicamente; 2. A defesa de que o objeto do currículo é a elevação da capacidade teórica dos estudantes e a proposta de organização dos conteúdos clássicos em ciclos de aprendizagem visando atingir esse objetivo; 3. A defesa da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física e, dentro dela, a ginástica como conteúdo.

Em relação ao primeiro aspecto, tem que se destacar inicialmente o ineditismo de uma proposta teórico-metodológica sistematizada na área da Educação Física fundamentada na teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético tendo como horizonte histórico o projeto socialista. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 49), ao introduzir o segundo capítulo sobre a construção de uma *nova síntese*, o objetivo é “oferecer aos professores de Educação Física um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente comprometida com o processo de transformação social”. A Educação Física deve possibilitar a apreensão da realidade na sua essência para além das suas representações, contribuindo para que o indivíduo se reconheça como sujeito histórico capaz de intervir e transformar essa realidade. Portanto, não basta tratar a Educação Física em si mesma. É imprescindível tratá-la como parte de uma totalidade concreta, produzida e determinada historicamente pela base material da existência. Tratar a Educação Física, a partir desse entendimento, significa reconhecer seus nexos, relações e determinações com a escola, a educação e a sociedade em que está inserida.

É tomando por referência essa base teórica que a abordagem crítico-superadora vai defender que para tratar do ensino da Educação Física numa perspectiva crítica, é necessário explicar a concepção de sociedade, de projeto histórico, a concepção de homem, de educação, a função social da escola. Nesse sentido, mostrou-se necessário o aprofundamento sobre os fundamentos da psicologia histórico-cultural¹³ para explicar como o homem se torna homem, como o homem conhece e se apropria das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas; e da teoria pedagógica histórico-crítica para explicar, por exemplo, a concepção de educação a partir do conceito de trabalho não material, a função social da escola que deve garantir à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento clássico e os meios adequados que possibilitem o ensino. Taffarel (2015), em entrevista publicada na Revista *Germinal* em 2015, ao ser questionada sobre as relações entre a Educação Física e a teoria pedagógica histórico-crítica afirma que:

No início da década de 1990, apresentávamos como resultante de um processo de análise histórica, da conjuntura e necessidades atuais da classe trabalhadora, uma nova síntese em termos de proposição teórico-metodológica para o Ensino da Educação Física. Buscamos nos situar dentro das pedagogias críticas de base marxista e apresentamos uma metodologia para o ensino de Educação Física fundamentada em uma perspectiva marxista. Defendíamos o projeto histórico socialista e a concepção de ser humano conforme formulada pelos autores do leste europeu que nos chegavam às mãos por Cuba, relacionadas à Escola de Vigotski. Buscávamos na Educação Física o que estava sendo buscado na Educação: as bases para outra referência pedagógica e encontramos em comum a referência marxista e a teoria histórico-cultural. (TAFFAREL, 2015, p. 266)

¹³ As aproximações entre a abordagem crítico-superadora e a psicologia histórico-cultural foram cada vez mais se consolidando ao longo dos anos. Taffarel, uma das autoras do Coletivo de Autores (1992), avalia que “Em 1992, apresentamos, portanto, uma síntese avançadíssima para a época, de uma metodologia do ensino da Educação Física, formulada com base em uma Teoria Pedagógica socialista e com elementos, mesmo que débeis da Teoria Histórico-Cultural, não com o vigor e a força que apresenta na atualidade, mas com os elementos que nos eram possíveis apresentar à época.” (TAFFAREL, 2015, p. 266-267). Embora na referida obra essa base teórica não esteja sistematizada de forma aprofundada, inclusive por não ser este o objetivo do livro, é importante reconhecer o avanço significativo da fundamentação teórica da proposição crítico-superadora com base na teoria histórico-social nos dias atuais. Dentre outros pesquisadores que têm se debruçado sobre esse debate, podemos destacar pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa da Rede LEPEL que têm envidado esforços para qualificar e aprofundar essas formulações nas atividades desenvolvidas de ensino (disciplinas na graduação e pós-graduação), pesquisa (artigos científicos, monografias, dissertações e teses) e extensão (cursos, eventos, festivais).

Dessa forma, a abordagem crítico-superadora busca a contribuição da Educação Física para a construção de outro projeto de escolarização que se confronte com o projeto hegemônico voltado para manutenção do modo de produção capitalista. Projeto de escolarização que tenha a formação humana como central e não a formação para o mercado de trabalho. Conforme aponta a teoria histórico-social, não nascemos seres humanos, mas nos tornamos seres humanos na medida em que nos apropriamos da cultura historicamente produzida. Como, na sociedade em que impera os interesses do capital a forma escolar da educação tornou-se dominante, concentra-se aí, a necessidade vital de um projeto de escolarização que viabilize “o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.31).

Esse processo de humanização chamado por Saviani (2012) de construção da segunda natureza¹⁴ é papel central da escola que deveria garantir à classe trabalhadora o acesso aos conteúdos clássicos de forma que possibilite uma instrumentalização crítica para compreensão da realidade visando sua transformação. É pautado nesse princípio da natureza social do homem que a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física estrutura uma proposição para organização do processo de ensino aprendizagem.

Assim como para a psicologia histórico-cultural, tanto quanto para a pedagogia histórico-crítica, a afirmação do princípio teórico da natureza social do homem, que confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, é também fundamental para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem visando elevar o pensamento teórico dos estudantes. (TAFFAREL, 2015, p.267).

A defesa da elevação da capacidade teórica dos estudantes como objeto do currículo e a proposta de organização dos conteúdos clássicos em ciclos de aprendizagem é o segundo aspecto a ser tratado.

¹⁴ “Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.” (SAVIANI, 2012, p. 13).

Buscando se contrapor as concepções tradicionais de currículo como “rol de disciplinas” ou como “todas as experiências realizadas na escola”, a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física fundamenta-se na concepção de currículo defendida pela pedagogia histórico-crítica: “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2012, p. 17). Função essa que, estando comprometida com os interesses da classe trabalhadora, deve garantir a transmissão e a apropriação do conhecimento objetivo e universal, ou seja, aquilo que é o núcleo clássico da escola (MARSIGLIA, 2011, p.28).

A “reflexão do aluno” como objeto do currículo presente no Coletivo de Autores (1992, p.27), já apontava a necessidade de desenvolvimento do pensamento teórico como condição para compreender a realidade. Com o avanço dos estudos no campo da psicologia histórico-cultural, a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física vem aprofundando e ampliando esse debate sobre a centralidade da educação escolar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que significa possibilitar a elevação da capacidade teórica dos estudantes.

Portanto, o acesso à cultura elaborada e a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo é que vão permitindo que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as características de tudo o que nos rodeia. Estas características uma vez constatadas, organizadas, sistematizadas, nos permitem conceituar algo. Ou seja, nos permite o desenvolvimento do pensamento teórico sendo este o objeto do currículo escolar, conforme já expressávamos em 1992 na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (comumente conhecido por COLETIVO DE AUTORES). (TAFFAREL, 2014, p.07).

Articulados ao que defende a pedagogia histórico-crítica, os estudos de Martins (2011, 2013) no âmbito da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento do psiquismo vêm apontar o papel crucial da educação escolar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A hipótese comprovada no trabalho é de que

[...] no cerne do preceito vigotskiano segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação

dos comportamentos complexos culturalmente instituídos – com a formação das funções psíquicas superiores –, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. (MARTINS, 2013, p. 07)

Ao destacar a tese defendida por Vigotski sobre a natureza social do psiquismo humano, Martins (2011, 2013) ratifica que o desenvolvimento do psiquismo humano não pode se dá de forma “natural” ou espontânea. A autora afirma a necessidade do ensino sistematizado pautado na transmissão dos conhecimentos clássicos, visto que não são quaisquer aprendizagens que o promovem. Modelos pedagógicos que privilegiam, por exemplo, um tipo de conhecimento utilitário e pragmático e que secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos, comprometem a formação das funções psíquicas superiores, pois essas “funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem” (MARTINS, 2013, p. 276). Ainda segundo a autora, é exatamente nessa tarefa que consiste o objetivo central da transmissão dos conhecimentos clássicos.

Portanto, esses conhecimentos historicamente sistematizados devem estar articulados às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, ou seja, das funções psíquicas superiores. Negar aos sujeitos a apropriação desse saber elaborado e as condições objetivas para o desenvolvimento do pensamento é privá-los de conhecer a realidade, é privá-los da sua própria condição humana. Garantir que o indivíduo singular se aproprie das objetivações produzidas pelo gênero humano deve ser a tarefa a ser cumprida pela escola.

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. (MARTINS, 2013, p. 303-304)

Sobre o desenvolvimento do psiquismo humano a autora demonstra nos seus estudos que o mesmo identifica-se com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem cumpre a tarefa de orientar o homem na realidade

concreta. Esse processo, por sua vez, constitui-se a partir de profundas transformações estruturais e funcionais do aparato psíquico, que superam por incorporação as *funções psíquicas elementares* em direção ao desenvolvimento de *funções psíquicas superiores*. Desse modo, ao reconhecer o desenvolvimento do pensamento como um processo de desenvolvimento cultural, histórico e socialmente condicionado, Martins (2013, p.215) destaca que o núcleo dessa evolução é a formação de conceitos, que “sintetiza em suas diferentes formas o movimento evolutivo do pensamento”.

O domínio do pensamento por conceitos expressa a formação do real concreto como concreto no pensamento, ou seja, a realidade objetiva refletida sob a forma de conceitos se institui como conteúdo da consciência. A formação do pensamento em conceitos é, pois, o meio mais adequado para se conhecer a realidade por permitir conhecer a essência do fenômeno na sua totalidade de relações e determinações. Valendo-se da obra de Vigotski, Martins (2013, p. 284), ressalta ainda que “sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades.”

Assim, se desejamos superar a formação de pseudoconceitos que nos impedem de entender a realidade e construir sua transformação, será necessário defender a escolar e o ato de ensinar. Cabe à educação escolar potencializar o processo de formação de conceitos garantindo ao estudante a apropriação do conhecimento da realidade. O currículo escolar, expresso no trabalho pedagógico pautado no ensino de conceitos científicos e aliado aos interesses da classe trabalhadora, irá contribuir sobremaneira para a elevação da capacidade teórica dos estudantes no sentido de uma formação omnilateral.

Ao tratarmos do currículo como conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola, além do saber elaborado é também necessário que sejam criadas as condições para que ocorra essa transmissão e assimilação dos conteúdos clássicos. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.30), na dinâmica curricular, o trato com o conhecimento corresponderia a essa necessidade. Para a abordagem crítico superadora do ensino da Educação Física, o trato com o conhecimento indica uma direção científica quanto à seleção, organização e sistematização dos conteúdos a serem ensinados.

Nessa perspectiva, ao reconhecer a Educação Física como disciplina legitimada no currículo escolar, destaca seis princípios curriculares que norteiam o trato com o conhecimento: 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. Para Saviani (2005), a relevância dos conteúdos “representa o dado nuclear da educação escolar”, visto que, sem a presença de conteúdos significativos, a aprendizagem esvazia-se; b) *adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno* – adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e a prática social do aluno, de forma que possibilite a apropriação do conhecimento em níveis cada vez mais complexos; c) *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* – confronto à ideia 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 ideia 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” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33). Esse princípio fundamenta a proposta de organização do conhecimento a partir de ciclos de escolarização; e) *provisoriedade do conhecimento* – rompe com a ideia 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; f) contemporaneidade – atualização do conhecimento, inserir o estudante no processo de aprendizagem diante do conhecimento na sua forma mais desenvolvida no mundo contemporâneo.

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.

O método de ensino toma como referência o método didático, sistematizado pela pedagogia histórico-crítica e a proposição para organização do conhecimento no tempo pedagógico escolar está pautada nos ciclos de escolarização. Nela, o

conteúdo não pode estar destacado de forma isolada. Precisa sempre estar articulado ao par dialético conteúdo/método que é modulado pelo par objetivo/avaliação.

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)

Como processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, os ciclos possibilitam que os conteúdos sejam sistematizados e organizados num determinado tempo pedagógico necessário a sua apropriação. A aprendizagem acontece a partir de sucessivas aproximações aos objetos. Essa proposta curricular de organização do pensamento sobre o conhecimento está estruturada em quatro ciclos¹⁵.

O primeiro é o ciclo da organização da identidade dos dados da realidade, que compreende o período da pré-escola ao 3º ano do ensino fundamental. 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. É o momento em que prevalecem as referências sensoriais em relação ao conhecimento. O salto qualitativo pode ser reconhecido quando o estudante passa a categorizar, classificar e associar os objetos (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

¹⁵ Considerando os avanços dos estudos sobre a abordagem crítico-superadora, na medida do aprofundamento da base teórica pautada no materialismo histórico dialético, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica e diante também da nova legislação vigente da obrigatoriedade de 9 anos no ensino básico, a proposição dos ciclos de aprendizagem também tem sido atualizada. Para aprofundar as questões sobre a proposta de organização do conhecimento nos ciclos ver Coletivo de Autores (1992), Taffarel (2014), Lorenzini (2013) – que amplia o debate sobre o conteúdo ginástica nos ciclos – e Martins (2011, 2013) que trata das relações entre a escola, o desenvolvimento do psiquismo e a periodização da aprendizagem.

O segundo ciclo é o de iniciação à sistematização do conhecimento e relaciona-se com o 4º e 5º ano do ensino fundamental. O aluno começa a construir relações no pensamento daquilo que constatou no real. Começa a tomar consciência da sua capacidade de abstração da realidade procurando estabelecer generalizações.

O terceiro ciclo é o momento de ampliação da sistematização do conhecimento. Reestruturado por Taffarel (2014, p. 20), passa a ser considerado entre o 6º e o 9º ano. Momento em que o aluno toma consciência da atividade teórica e emerge a elaboração dos conceitos. O salto qualitativo se caracteriza ao reorganizar a identificação dos dados da realidade por meio do pensamento teórico.

O quarto ciclo é o de aprofundamento da sistematização do conhecimento, que compreende o ensino médio. O aluno começa a perceber, compreender e explicar a regularidade presente nos objetos. Segundo Taffarel (2014, p. 20) “É aí, portanto, quando o estudante vai atingir a sua mais elevada capacidade teórica expressa na imaginação, criatividade e, principalmente, na auto-organização.”

Dessa forma, é pautada na base teórica marxista para explicar a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola e de currículo que a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física se sustenta para apresentar uma nova proposição teórico-metodológica para a área. Aqui delimitamos o terceiro aspecto a ser tratado no texto: a defesa da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física e, dentro dela, a ginástica como conteúdo.

No contexto da década de 1970 em que a pedagogia tecnicista predominava no âmbito educacional, a Educação Física passa a se fundamentar no objetivo de desenvolver a aptidão física. O esporte assume o papel determinante como conteúdo da Educação Física escolar com base nos princípios da produtividade, eficiência, racionalidade e seletividade. Foi na perspectiva de enfrentamento desse paradigma hegemônico que orientava o projeto de escolarização no país que a abordagem crítico-superadora foi sistematizada apresentando a cultura corporal como objeto de estudo.

A Educação Física é defendida como disciplina escolar que trata “[...] pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.

18). O estudo da cultura corporal visa, por sua vez, apreender a gênese, o desenvolvimento e as necessidades estabelecidas historicamente, ampliando as possibilidades de compreensão, explicação e intervenção dos sujeitos na realidade contraditória e complexa. Destarte, a ginástica, juntamente com os jogos, o esporte, a dança, e outras manifestações culturais, são reconhecidos como elementos constitutivos da cultura corporal.

Por cultura corporal, Taffarel e Escobar (2006) definem:

[...] o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos 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 objetivo, 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).

Entendendo cultura na concepção marxista de produção histórica humana a partir do trabalho, a cultura corporal é uma das dimensões de toda cultura do homem. É o acervo de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente determinado que é valorizado em si mesmo por ser consumido no seu próprio ato de produção para atender a determinadas necessidades humanas. Assim, a cultura corporal, como objeto de estudo da disciplina escolar Educação Física, segundo Escobar (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 128), tem o objetivo fundamental de “[...] explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes.”

Essa perspectiva de classe, como já dito anteriormente, é um elemento central para se compreender a proposição crítico-superadora para o ensino da

Educação Física. Significa dizer que essa abordagem 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. Compreendendo que as objetivações da cultura corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros, Taffarel (2014) ressalta essa área de conhecimento não só como fundamental, mas necessária ao processo de formação humana.

Dentre os conteúdos da cultura corporal, destacaremos mais especificamente a ginástica por ser objeto desse estudo.

Já vimos anteriormente que a ginástica surge de necessidades concretas do homem para manter-se vivo e que o seu desenvolvimento é determinado pela base material da existência humana. Assim, ao longo da história a ginástica assume diferentes sentidos e significados. A Educação Física como disciplina curricular na escola é implementada no final do século XVIII e início do século XIX tendo a ginástica como conteúdo primordial. Portanto, não se pode tratar da origem da Educação Física sem ter a ginástica como principal referência. Não se pode tratar da Educação Física desconsiderando a ginástica como um conteúdo clássico da área.

Ao reconhecer a legitimidade da ginástica nos programas de Educação Física, o Coletivo de Autores (1992) a entende 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)

A ginástica deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento sobre a realidade concreta a partir dessa dimensão do real. O seu conteúdo clássico, que abrange desde as formas de exercitações tradicionais às atuais, deve permitir também aos estudantes dar sentidos próprio às suas exercitações ginásticas. Dessa forma, a abordagem crítico-superadora, na obra “Metodologia do ensino da Educação Física”, apresenta cinco fundamentos da

ginástica que por serem atividades que traduzem significados de ações historicamente desenvolvidas e culturalmente elaboradas, devem estar presentes em todos os ciclos¹⁶ em níveis crescentes de complexidade. São eles: *equilibrar* – permanecer ou deslocar-se numa superfície limitada, vencendo a ação da gravidade; *saltar* – desprender-se da ação da gravidade, manter-se no ar e cair sem machucar-se; *rolar/girar* – dar voltas sobre os eixos do próprio corpo; *balançar/embalar* – impulsionar-se e dar ao corpo um movimento de "vaivém"; e *tregar* – subir em suspensão pelos braços, com ou sem ajuda das pernas, em superfícies verticais ou inclinadas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.77-78).

Ainda no que se refere aos conteúdos, Taffarel (2014) inicialmente destaca três elementos regulares comuns no ensino dos conteúdos para garantir uma consistente base teórica na escola: 1) a gênese e historicidade do conhecimento específico; 2) as atividades principais que possibilitam a aprendizagem dos elementos básicos daquele objeto; 3) a organização para partir, problematizar, objetivar uma nova prática qualitativamente diferenciada. Em seguida, considerando algumas propostas curriculares apresenta como conteúdos clássicos da ginástica:

Atividades corporais que possibilitem enfrentar os desafios da ginástica e lhe atribuir diferentes sentidos e significados de acordo com as necessidades humanas - saltar, equilibrar, tregar, rolar/girar, balançar/embalar -, com aparelhos, sem aparelhos, de solo, no ar, e fazê-lo com um elevado sentido estético e sentido socialmente útil – educativo, saúde, de rendimento. Elementos básicos da ginástica, elementos de ligação, fundamentos da ginástica. Atividades ginásticas que possibilitem ampliação das referências sobre suas bases e fundamentos, modalidades de ginástica, suas finalidades, como por exemplo: apoio e giros – equilibrar, saltar, girar, embalar/balançar, suspender. Ginástica Geral, Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Acrobática, Circense, Aeróbica, Compensatória, Laboral, de trampolim, macro ginástica, matroginástica, com fins estéticos, de treinamento, compensatórios, postural, entre outras. (TAFFAREL, 2014, p.05)

Considerando conhecimento clássico a partir da referência trabalhada, esses conteúdos devem contribuir para apreensão da realidade, para elevação da capacidade teórica dos estudantes, para o processo de humanização dos indivíduos.

¹⁶ Para aprofundar a discussão sobre o trato da ginástica nos ciclos de aprendizagem além do Coletivo de Autores (1992), ver tese de doutorado de Ana Rita Lorenzini (2013).

Assim, os conhecimentos da ginástica, juntamente com outros conhecimentos escolares, deverão contribuir para que o estudante possa constatar, interpretar, compreender, explicar, intervir de maneira crítica e autônoma na realidade social em que vive (COLETIVO DE AUTORES, 1992), orientado por um projeto histórico que supere as contradições do mundo capitalista, tendo como horizonte teleológico a formação omnilateral.

Nesse sentido, buscando estabelecer os nexos necessários entre uma teoria do conhecimento, uma teoria pedagógica e uma proposição teórico-metodológica para o ensino da ginástica na escola, foram apresentados fundamentos centrais para o trato com o conhecimento da ginástica pautados na teoria do conhecimento do materialismo-histórico-dialético, na teoria pedagógica histórico-crítica e na abordagem crítico superadora do ensino da Educação Física. A construção dessa unidade teórico-metodológica, por sua vez, ainda é um desafio a ser enfrentado na escola por todas as disciplinas específicas.

4 O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: DESAFIOS PARA GRUPOS DE PESQUISA EM REDE

O presente capítulo tem o objetivo de analisar os desafios a serem enfrentados por grupos de pesquisa em rede para desenvolver a teoria geral da ginástica, em especial, no que diz respeito à ginástica na escola. Para tanto, serão tratadas das categorias centrais desse estudo como elementos essenciais para explicação das leis gerais que nos permitem apreender o real, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, e por fim, será exposta a sistematização e análise dos dados coletados apontando possibilidade para o trato com o conhecimento da ginástica a partir das experiências desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa LEPEL (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) que está organizado em rede no nordeste do país.

4.1 REALIDADE E POSSIBILIDADE PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA

O materialismo histórico dialético toma a ciência como referência para explicar a realidade. Isso significa reconhecer que o mundo é cognoscível, ou seja, que há a possibilidade do conhecimento, de conhecer a essência das coisas. O processo de apreensão do mundo, no entanto, não se dá de maneira imediata, instantânea, decorre da atividade prática do homem em seu processo de produção e reprodução da vida, constituindo-se elementos desta apropriação os sentidos objetivos e subjetivos que são efetivados historicamente pela práxis humana. Essa práxis, portanto, como fundamento do conhecimento, é o critério de verdade.

Vale ressaltar aqui, o caráter relativo ou provisório do conhecimento. Isso se refere à sua determinação histórica de acordo com os avanços ou limites das condições concretas. A produção humana expressa um determinado estágio de desenvolvimento da humanidade e, dessa forma, aquilo que se tem como verdade hoje, pode ser superado posteriormente a partir do avanço das explicações científicas sobre os dados da realidade.

Conforme destacado anteriormente, a realidade não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dada em forma imediatamente sensível a possibilidade de reconhecer algumas de suas propriedades secundárias. É o desenvolvimento da atividade humana consciente, como produto do trabalho, que possibilita ao homem a capacidade de refletir sobre a realidade objetiva, de desvendar as leis que regem o universo, de conhecer a “coisa em si”. Segundo Marx (1983), se a aparência e a essência dos fenômenos coincidissem não necessitaríamos da ciência. Assim, para apreensão da realidade, tal qual ela é, independente de nossa consciência sobre ela, é preciso captar suas propriedades essenciais. Esse movimento, por sua vez, requer o desenvolvimento de formas superiores do pensamento que são os conceitos e as categorias.

De acordo com Triviños (1987), pode-se definir conceito como uma representação abstrata e geral referente às propriedades essenciais de um fenômeno ou de um conjunto de fenômenos. Já as categorias são formas de pensamento que refletem as propriedades essenciais e comuns a todos os fenômenos. As categorias filosóficas, portanto, representam um nível superior de conceito, de conhecimento teórico. Ainda sobre as categorias, Cheptulin (1982, p. 01) afirma que:

O materialismo dialético estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens. As formas essenciais da interpretação filosófica, do reflexo das propriedades e das conexões universais da realidade e das leis do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento são as categorias e as leis da dialética. Como elementos necessários da teoria filosófica, elas têm uma função ideológica, gnosiológica e metodológica.

As categorias representam as imagens ideais que refletem os aspectos e os laços correspondentes das coisas materiais. Elas se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social. O marxismo considera que essas imagens são o resultado da atividade criadora do homem, no decorrer da qual, diferencia-se o geral do singular. Esse nível de desenvolvimento do conhecimento, que permite reconhecer o que é essencial e o que é secundário, é fundamental para evolução da humanidade.

As categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento e da prática sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática. Familiarizar os homens com as categorias e as leis da dialética, fazê-los assimilar sua essência, nada mais é do que os iniciar na cultura humana e alargar seus horizontes. (CHEPTULIN, 1982, p.140)

Dessa forma, apontamos que a apropriação das leis e categorias da dialética tem um papel importante na elevação do nível cultural do homem. É por meio delas que o homem é capaz de apreender a essência do fenômeno e, assim, ter as “ferramentas” necessárias para resolver as problemáticas sociais existentes, direcionando à sociedade que se quer construir. Sobre esse último aspecto, vale advertir que estamos considerando a posição de classe como elemento central para determinar o projeto histórico a ser defendido.

Reafirmando a luta em defesa da classe trabalhadora e buscando aprofundar a compreensão da realidade a partir do método do materialismo histórico dialético, o presente estudo destaca as categorias realidade e possibilidade como centrais nesse trabalho.

Ao fazer referência e privilegiar as categorias realidade e possibilidade, o fazemos considerando o seguinte pressuposto apresentado por Cheptulin (1982, p.335): “[...] se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições”.

Nessa perspectiva, a pesquisa buscou identificar as condições reais em que se encontra o trato com o conhecimento da ginástica na escola a partir da produção acadêmica, para reconhecer o que isso representa nesse momento histórico e identificar possibilidades para um outro momento, em outras relações.

A categoria realidade, portanto, pode ser entendida como aquilo que existe realmente e que será identificado, sistematizado, organizado e analisado através da produção do conhecimento científico localizado na rede de um grupo de pesquisa com produção significativa. Já a categoria possibilidade caracteriza-se pelo que pode ser produzido quando as condições são propícias. Segundo Cheptulin (1982, p. 338), “[...] por possibilidade, entendemos as formações materiais, propriedades, estados, que não existem na realidade, mas que podem manifestar-se, em decorrência da capacidade

das coisas materiais (da matéria) de passar umas nas outras”. Realizando-se, a possibilidade transforma-se em realidade, sendo a realidade, portanto, uma possibilidade já realizada e a possibilidade, uma realidade em potencial.

Todavia, não é em qualquer momento que a possibilidade transforma-se em realidade. Esse processo tornar-se-á possível apenas em condições determinadas, o que seria considerar a necessidade de um conjunto de fatores. Nesse caso, ao reconhecermos que a possibilidade só se transforma em realidade em condições determinadas, é possível intervir no curso objetivo dos acontecimentos, criando as condições exigidas, acelerar ou conter sua transformação em realidade.

O trabalho humano é a ação que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades. Cheptulin (1982) nos aponta para a atividade prática dos homens, baseadas na utilização consciente da transformação da possibilidade em realidade, possibilidade que tem diferentes aspectos e determinados alcances na prática. Apresenta-nos, assim as possibilidades concretas e as abstratas.

Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes; a possibilidade abstrata é uma possibilidade para cuja realização não há, no momento presente, condições necessárias. Para que essa última se realize, a formação material que a contém deve transpor vários estágios de desenvolvimento. (CHEPTULIN, 1982, p. 342).

Ainda considerando as particularidades desse processo de transformação da possibilidade em realidade, o autor destaca que as possibilidades podem ser agrupadas em: *reversíveis ou irreversíveis* – quando, realizando-se a possibilidade em realidade, torna-se possível ou não essa realidade (re)transformar-se na mesma realidade inicial; *excludentes ou coexistentes* – quando a realização de uma possibilidade implique ou não na exclusão de outras possibilidades; e, *de fenômeno ou de essência*

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com sua transformação em uma outra coisa, é denominada de possibilidade de essência. (CHEPTULIN, 1982, p. 344).

Podemos aqui exemplificar com a questão da constituição do conhecimento da ginástica. Até o século XIX a realidade da ginástica era sua compreensão como atividades corporais em geral. A partir do surgimento de uma nova forma social de organizar a vida, a capitalista, ou seja, dadas as condições materiais necessárias, a ginástica passa a assumir uma nova configuração com o respaldo científico, seus movimentos controlados, sua sistematização específica para atingir os objetivos necessários, transformando assim sua essência. Desse momento em diante o que houve foi a incorporação de novas referências, a criação de diversas modalidades, surgem diferentes concepções para o trato com o conhecimento gímnico na escola, contudo, essas são possibilidades fenomênicas, pois não alteraram os elementos essenciais da ginástica.

O reconhecimento das possibilidades concretas e abstratas, reversíveis ou irreversíveis, excludentes ou coexistentes, de fenômeno e de essência, estão em relação direta com a atividade prática humana e são de grande importância para assegurar uma orientação adequada das vias e dos meios de se concretizar os resultados almejados, tanto a curto, como a longo prazo. É fundamental o entendimento de que com a transformação da possibilidade em realidade, a possibilidade não desaparece como tal. As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro, surgem novas possibilidades.

No que se refere à categoria contradição, Cheptulin (1982) a reconhece como uma categoria de análise que nos permite apreender, além dos antagonismos e anacronismos, o desenvolvimento dos elementos internos que entram em conflito e a sua superação. É, portanto, uma lei do desenvolvimento do conhecimento na perspectiva dialética materialista histórica. Qualquer objeto em estudo exige, para o seu entendimento, que se reconheça a formação material em que se dá o seu aparecimento e o seu desenvolvimento, ou seja, que se reconheça a fonte do desenvolvimento, da força motora que permite o avanço de um estágio ao outro. Esta fonte de desenvolvimento, esta força motora é a própria contradição. Dessa forma, todo o conhecimento em seu desenvolvimento necessita ser desvelado em suas contradições, ou seja, em seus aspectos e tendências contrárias próprias de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva.

É com esse entendimento das categorias realidade, possibilidade e contradição que o quadro teórico de referência está configurado, considerando-se o processo de trabalho, a produção e a apropriação do conhecimento científico na sociedade em geral, na escola e na sala de aula.

Com base nessa referência e no problema da pesquisa, foram considerados os seguintes critérios para delimitação da fonte de dados: a) grupos de pesquisa articulados em rede no nordeste do país; b) grupos que tenham produção do conhecimento pautada na abordagem crítico-superadora do ensino da educação física, na pedagogia histórico-crítica e na teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético; c) grupos que tenham inserção em Programas de Pós-Graduação; d) grupos de pesquisa que possuam produção no campo da ginástica, em específico, no âmbito escolar.

Diante dos critérios estabelecidos, a fonte de dados da pesquisa foi constituída pelos trabalhos científicos sobre a ginástica na escola produzidos pelo Grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA. Dentre eles, foram considerados para análise documentos como: monografias, dissertações e teses, artigos científicos publicados em revistas e/ou periódicos, trabalho publicado em anais de eventos, projetos de pesquisas, ensino e extensão, relatórios de eventos e atividades científicas.

Os procedimentos investigativos para análise da produção acadêmica foram delimitados a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin *apud* Triviños (1987, p.158). O autor destaca que nesse tipo de pesquisa o pesquisador não pode se ater apenas ao *conteúdo manifesto* nos documentos. Os dados constatados na investigação precisam ser apresentados conforme foram encontrados, contudo, é necessário que o pesquisador aprofunde sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que os documentos possuem. Isso significa dizer que não há neutralidade científica. O pesquisador deve buscar explicações do fenômeno analisado considerando as suas determinações históricas e sociais. Na perspectiva materialista dos estudos abordando o emprego da análise de conteúdo, modo de produção e classes sociais, por exemplo, são categorias centrais a serem consideradas.

No que se refere às etapas no processo da análise de conteúdo, foram desenvolvidas as três etapas básicas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

- 1) Pré-análise – fase de organização do material. A partir do problema de pesquisa, foi feito o levantamento do material por meio de buscas na internet, solicitação por email aos coordenadores dos grupos e visitas aos grupos de pesquisa.
- 2) Descrição analítica – estudo aprofundado do material coletado orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Após o levantamento da produção acadêmica dos grupos de pesquisa, todo o material encontrado foi registrado em quadros. O universo de análise contou com 109 documentos entre teses, dissertações, monografias, artigos, projetos de pesquisa e extensão, relatórios, programas de disciplinas na graduação e pós-graduação. Num segundo momento, foram consideradas para uma análise mais aprofundada 15 produções, sendo uma dissertação, duas teses, seis capítulos de livro e seis artigos científicos publicados em revistas e/ou periódicos, por se tratarem de produções com um grau mais elaborado de desenvolvimento. O estudo dessas produções foi balizado considerando as categorias teóricas: realidade e possibilidade e a categoria empírica: trato com o conhecimento.
- 3) Interpretação inferencial – com base nos materiais sistematizados na etapa anterior, foi realizada a análise dos documentos buscando reconhecer as possibilidades fenomênicas e de essência para o trato com o conhecimento da ginástica na escola, considerando as relações entre o particular, o singular e o geral.

A seguir, serão descritos, de forma detalhada, os dados coletados sobre a experiência pedagógica no trato com o conhecimento da ginástica que nos possibilitou levantar elementos de outras possibilidades no trato com o conhecimento, a partir da referência do projeto histórico superador ao modo do capital organizar a vida e, em especial, na escola.

4.2 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS: RECONHECENDO POSSIBILIDADES FENOMÊNICAS E DE ESSÊNCIA

Vimos nos capítulos anteriores a necessidade humana de desenvolver o conhecimento científico como ferramenta para compreensão do mundo e, fundamentalmente, para sua transformação. É nessa perspectiva que situa-se o Grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA¹⁷. Fundamentado na teoria do conhecimento do materialismo histórico dialético, na psicologia histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na proposição crítico-superadora do ensino da educação física, se propõe a produzir conhecimento científico tendo como horizonte histórico a construção de uma nova sociedade que tenha o ser humano como parâmetro.

Para o desenvolvimento das pesquisas toma-se a realidade como ponto de partida e de chegada, considerando esse último num patamar qualitativamente elevado em relação ao inicial. Estudos anteriores e as próprias experiências desenvolvidas demonstram, portanto, uma realidade repleta de contradições que limitam o desenvolvimento humano numa perspectiva omnilateral. Podemos destacar, por exemplo: a dicotomia entre teoria-prática; a ênfase em pesquisas de cunho positivista, idealistas; a inconsistente base teórica na formação; a despolitização da prática; a falta de autodeterminação, tanto dos estudantes e professores ligados ao sistema de ensino formal, quanto das pessoas ligadas a movimentos sociais; a inconsistência das políticas públicas e a inexistência de um sistema nacional de esporte e lazer que privilegie as amplas massas de estudantes e de trabalhadores, dentre outras. Essas contradições são expressões da contradição maior que rege o modo capitalista de produção com uma sociedade fundida em classes e a apropriação privada da produção social.

Desta forma destacaremos os principais aspectos relacionados com a realidade e as possibilidades em relação à seleção e ao trato com o conhecimento

¹⁷ A caracterização do Grupo nesse trabalho tomou como referência as informações registradas nas produções: escritas (monografias, dissertações, teses, artigos, projetos de pesquisa e extensão, livros, relatórios científicos de eventos, projetos, atividades de intercâmbio, atas de reuniões, etc), imagéticas (registros fotográficos), audiovisuais (vídeos) e artísticas (apresentações nos festivais) elaboradas nesse período, além das próprias experiências desenvolvidas como membro do Grupo.

que possibilitem superar os limites historicamente postos no que se refere ao acesso à Cultura Corporal na escola, em especial à ginástica.

A realidade apresentada impôs ao Grupo a necessidade do enfrentamento dessas contradições de forma a pautar um trabalho coletivo, interdisciplinar que permitisse a construção de proposições teóricas, a partir de categorias da prática, que indicasse possibilidades de transformação concreta da realidade.

Assim, o Grupo LEPEL (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer) surgiu no ano de 2000 na UFBA buscando desenvolver articuladamente atividades de ensino, pesquisa e extensão, integrando docentes e estudantes de graduação e pós-graduação e comunidade em torno de problemáticas sociais significativas. Insere-se na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tendo como objeto de estudo a Cultura Corporal. É importante reconhecer, no entanto, suas origens a partir das experiências desenvolvidas por pesquisadores e estudantes na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) no grupo de pesquisa denominado “A escola do Recife” – LOEDEFE – Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esporte.

O Grupo LEPEL está inserido do Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do CNPq¹⁸ e articula-se a partir uma pesquisa matricial que, segundo Taffarel et al. (2009, p.23) significa

[...] planejamento estratégico que nos remete a uma matriz lógico-histórica de problemas com três patamares de unificação: a) o metodológico comum a todos os participantes; b) a problemática totalizada, vista de conjunto e radical, globalizada, única, representando o mesmo desafio de tratamento e solução; c) a permeação de teorias e práticas envolvidas, partindo de um diálogo crítico e criativo com a realidade e de temas vitais, de relevância social, tratados em equipe e submetidos à Rede de articulação dos pesquisadores.

A pesquisa matricial do grupo é intitulada: “Projeto Integrado de Pesquisa: problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de Educação Física & Esporte abordadas através de pesquisa matricial – LEPEL/FACED/UFBA” (2000). No eixo da

¹⁸ Informação disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2484039016815522.

formação de professores estão inseridas três grandes pesquisas: 1. na área da Educação do Campo (Curso de Licenciatura em Educação do Campo, PRONERA, Projeto Escola Ativa, construção dos cadernos didáticos e as Atividades Curriculares em Comunidade); 2. Projeto da Rede CEDES – Formação de Militantes Culturais, financiado pelo MEC; e, 3. Pesquisa sobre o currículo para formação de professores de Educação Física (apoiado pelo CNPq e em parceria com o DAAD). No eixo da produção do conhecimento pode-se destacar as parcerias com a UEL/ARELB com os estudos sobre o lazer e a UNICAMP na discussão sobre epistemologia. No âmbito das políticas públicas o Grupo ressalta o trabalho sobre as Diretrizes para a Educação Física da educação básica no estado da Bahia, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, o Projeto Nacional Diagnóstico do Esporte no Brasil, financiado pelo Ministério do Esporte e desenvolvido em parceria com outras cinco instituições: UFRGS, UFRJ, UFG, UFAM, UFS, e o Projeto da Rede CEDES – Mutirões e círculos de esporte e lazer, financiado pelo MEC. Sobre o eixo do trabalho pedagógico articulam-se as pesquisas sobre a intensificação do trabalho docente, em parceria com a UFSCar, e as pesquisas sobre os conteúdos da Cultura Corporal, das quais fazemos um destaque especial para o “Projeto Ginástica: Alegria na Escola”, por ser, a ginástica, objeto desse estudo.

A partir desses quatro eixos centrais de intervenção: trabalho pedagógico, produção do conhecimento, formação de professores e políticas públicas – na cidade e no campo – os documentos pesquisados apontam para a delimitação das seguintes ações: 1. Orientações acadêmicas na graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); 2. Formação continuada de professores de Educação Física: educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino superior, por meio de cursos, eventos, materiais didáticos e treinamentos específicos; 3. Veiculação de conhecimentos técnico-científicos por meios convencionais e não convencionais, com tecnologias comunicacionais e informacionais; 4. Realização e participação em eventos técnicos científicos; 5. Ações pedagógicas – atividades curriculares em comunidades – com equipes multidisciplinares; 6. Elaboração de diretrizes para políticas públicas, formação de professores, educação básica, política nacional de esporte e lazer, na cidade e no campo; 7. Formação de militância cultural para o desenvolvimento de projetos e programas para o esporte e lazer; 8. Desenvolvimento de proposições superadoras, teórico-metodológicas para a

organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento, objetivos-avaliação, tempos-espacos, equipamentos-materiais; 9. Realização de intercâmbios científicos e tecnológicos, oportunizando a ampliação do acesso e do debate do conhecimento científico; 10. Socialização do conhecimento científico com a publicação de livros e periódicos a partir da produção coletiva de pesquisadores; 11. Promoção de intercâmbios institucionais¹⁹.

Portanto, é a partir da constatação de uma matriz de problemas, com o reconhecimento da necessidade de enfrentamento coletivo, que o Grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA ampliou a sua intervenção com a construção e consolidação da REDE LEPEL presente em seis instituições públicas atualmente: LEPEL/UFBA, LEPEL/UEFS, GEPEL/UFS, LEPEL/UFAL, LEPEL/UFRPE, LEPEL/UFPB (e mais um grupo em construção na UNEB/Jacobina) nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os grupos se localizam em cinco estados nordestinos: Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba.

Para além da REDE LEPEL, é importante destacar que o Grupo estabelece uma rede de intercâmbio acadêmico com pesquisadores e outros grupos de pesquisa no país e no exterior. Considerando o Grupo LEPEL/FACED/UFBA como polo articulador, destaca-se: Rede Local: *Ômega* – pesquisadores admitidos nos cursos e programas da UFBA, grupos e organizações locais e agentes diretos dos estudos e pesquisas (lócus e sujeitos dos estudos); Rede Estadual: *GAMA* – pesquisadores/professores de instituições estaduais e federais da Bahia²⁰; Rede Regional – *Delta* – pesquisadores de instituições regionais/nordeste; Rede Nacional: *Beta* – apoio de pesquisadores e instituições nacionais de renome²¹; Rede Internacional: *Alfa* – apoio de pesquisadores internacionais²².

¹⁹ Dados disponíveis na página do Grupo LEPEL: www.lepel.ufba.br

²⁰ Como exemplo da articulação da Rede no âmbito estadual foram encontradas: UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) com o Grupo GEPEFE e o Convênio com a Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

²¹ Entre os pesquisadores de renome nacional destacam-se o professor Dr. Silvio Gamboa (UNICAMP); a professora Dra. Rossana Valeria de Souza e Silva (UFU); o professor Dr. Elenor Kunz (UFSC); o professor Dr. Dermeval Saviani (HISTEDBR/UNICAMP), o professor Dr. João dos Reis (UFSCar).

²² Entre as instituições e pesquisadores do exterior destacam-se nas ações acadêmicas os professores Dr. Jürgen Dieckert - Oldenburg/Alemanha; Reiner Hildebrandt-Stramnann - Vechta-Alemanha (pelo convênio com o DAAD - Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico); José Machado Pais - Lisboa/Portugal; Jesus Trasanco - UPR (Universidade de Pinar del Rio/Cuba).

Os dados constatados na pesquisa desenvolvida por Gamboa (2013) sobre a produção do conhecimento científico em Educação Física no Nordeste do Brasil demonstram que o Grupo é responsável por uma significativa parcela de formação de mestres e doutores em instituições públicas nordestinas e também por uma contribuição significativa na produção científica na área²³.

Considerando, portanto, essa contextualização mais geral no que se refere à caracterização do Grupo de Pesquisa LEPEL, iremos, a seguir, aprofundar a reflexão sobre a produção científica que o grupo vem desenvolvendo sobre a ginástica.

Inserida à pesquisa matricial do Grupo que trata das problemáticas significativas na área da Educação Física e Esporte, está a pesquisa matricial de ginástica, intitulada “Projeto de Ensino e Pesquisa – Ginástica: Alegria na escola - o conhecimento da Ginástica, a formação dos professores, a política pública, a prática pedagógica e as proposições superadoras na escola pública” (TAFFAREL, 2001)²⁴. A pesquisa tem como objetivo central realizar estudos sobre problemáticas significativas da ginástica na formação de professores, no trabalho pedagógico, na produção de conhecimento e nas políticas públicas, contribuindo com a construção da teoria a partir de categorias da prática nos projetos de escolarização e nas proposições superadoras para organização do conhecimento nos currículos (TAFFAREL, 2001).

São três as questões que direcionam a pesquisa: a) qual é o conhecimento reconhecido como conhecimento do campo da ginástica, qual a sua base filosófica e epistemológica e como é tratado na formação dos professores?; b) como a ginástica vem sendo desenvolvida nas escolas públicas nas aulas de Educação Física? c) quais as proposições superadoras para organizar o conhecimento da ginástica na escola nos ciclos de ensino?

²³ O estudo aponta que apenas a profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel é responsável por 24% da produção do conhecimento da área em Pernambuco e, 60% na Bahia. É a maior produção conjunta de conhecimentos da área nestes dois estados nordestinos (GAMBOA, 2013).

²⁴ Essa pesquisa tem inserção no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio), no ensino superior (graduação e pós-graduação) e nos movimentos sociais organizados. Conta também com a participação de estudantes, professores e funcionários das escolas públicas, da universidade e da comunidade em geral.

O ponto de partida para responder às questões apresentadas é, portanto, a prática social. Para tratar das possibilidades, como categoria do método dialético entendida como uma realidade ainda não materializada, a categoria da realidade, como possibilidade já concretizada, é elementar. Assim, para indicar possibilidades para o trato com o conhecimento da ginástica na escola, os estudos desenvolvidos pelo Grupo buscam apropriar-se da realidade concreta a partir do conhecimento já existente, numa perspectiva crítica, e das próprias experiências em desenvolvimento no campo da ginástica.

Ao considerar as contradições presentes no modo de produção capitalista como condições determinantes para a atual organização e estruturação da instituição escolar e do seu trabalho pedagógico, os estudos realizados pelo Grupo assumem essa premissa como necessidade para compreensão da ginástica na sua totalidade. Significa que para reconhecer o fenômeno na sua essência é preciso, a partir da matriz histórica, estabelecer nexos e relações entre o geral, o particular e o singular. Entre o modo de produção da vida, a escola e a ginástica, por exemplo.

O conjunto dos trabalhos, portanto, reconhece a ginástica ao longo do processo histórico assumindo diferentes sentidos e significados: desde a preparação guerreira, militar, higienista, até a formação humana. No Brasil, sob a forte influência dos métodos ginásticos europeus, a ginástica é inserida no âmbito escolar no século XIX, como conteúdo prioritário da Educação Física. Determinada pela condição material hegemônica, visava a preparação física a partir de uma concepção fragmentada, a-histórica e a-crítica, fundamentada pela ciência positivista, priorizando a técnica de movimentos e fragmentando o conhecimento. Lorenzini (2013, p. 228) aponta que “[...] os métodos ginásticos modernos não educaram as ações, as emoções e sentimentos e não contribuíram para a elevação do pensamento sobre o conhecimento escolarizado”. Justifica essa fragilidade devido à ginástica ter sido enquadrada com rigor, com disciplina imposta, por meio da submissão ao modo de produção visando à padronização, eficiência e precisão esportiva baseada na reprodução das técnicas. Dessa forma, o desenvolvimento dos métodos de condicionamento físico contribuiu ainda mais para a dissociação da técnica das dimensões culturais, políticas, destituindo a apropriação do conhecimento da ginástica de sentidos social, histórico e cultural.

Desse contexto de inserção da ginástica na escola, os estudos vêm demonstrando o avanço do seu movimento contrário, ou seja, a exclusão do conhecimento ginástico no âmbito escolar. Sobre esse aspecto podemos destacar a tese de doutorado de Almeida (2005) intitulada “A ginástica na escola e na formação de professores” que trata de forma aprofundada da contradição inclusão/exclusão do conteúdo ginástica na escola.

A autora inicia a exposição do seu estudo problematizando a “agonia” dos conteúdos específicos que são negligenciados, negados, silenciados na escola. A partir da análise realizada Almeida (2005, p. 81-89) aponta os seguintes indicadores para explicar o problema: a) tendência à “esportivização” que fixa normas de movimento e determina o “sexismo” das provas; b) a estrutura física e material das escolas que 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; g) o processo de mercadorização da ginástica, cada vez mais presente na sociedade atual que transforma valor de uso em valor de troca; h) as determinações da reestruturação do mundo do trabalho que, por mediações, condiciona o trato com os conteúdos específicos na escola, em especial a ginástica.

Vale destacar que os dados apresentados de forma genérica sobre a negação da ginástica nas escolas públicas brasileiras foram constatados no Estado da Bahia nas investigações desenvolvidas por meio de observações em uma amostra de escolas públicas da rede estadual de ensino, situadas no entorno da UFBA, da análise de programas e currículos e de dados publicados pela SUDEB – Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica – do Estado da Bahia.

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).

É nessa perspectiva que o conjunto dos trabalhos defende a ginástica como conteúdo da cultura corporal produzida socialmente e acumulada historicamente, constituindo-se como um conhecimento científico sistematizado, cujo objeto são as exercitações corporais, com determinado significado social e sentido particular ao sujeito, que deve ser garantido a todos.

No intuito de contribuir para que o acesso ao conhecimento científico, em especial à ginástica, seja garantido à classe trabalhadora, os grupos de pesquisa da Rede LEPEL buscam desenvolver diversas atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão²⁵.

Como atividades de ensino podem ser destacadas aulas ministradas em disciplinas dos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física (Ginástica Escolar, Ginástica I, II, III, Metodologia do Ensino da Ginástica Geral), no curso de Licenciatura em Educação do Campo (Metodologia do Ensino da Educação Física: o trato com o conhecimento da ginástica), disciplinas no curso de especialização (Organização do Trabalho Pedagógico – os conteúdos específicos da Educação Física: Ginástica), disciplinas na pós-graduação (Metodologia do Ensino e da pesquisa no campo da Cultura Corporal, Pedagogia Socialista e Currículo) em oficinas de ginástica com estudantes da graduação e da escola pública e na

²⁵ Informações disponíveis no quadro “Banco de dados sobre ginástica – Rede LEPEL”, nos apêndices do trabalho.

disciplina educação física no ensino básico. Ações relacionadas com atividades de ensino em Programas como o PIBID e a elaboração de materiais didáticos para o ensino das disciplinas também podem ser ressaltadas.

Como atividades de pesquisa são salientadas as monografias de trabalho de conclusão de curso de graduação, as monografias de curso de especialização, a dissertação de mestrado, as teses de doutorado, os capítulos de livros, os artigos científicos publicados em revistas e periódicos, os trabalhos apresentados/publicados em anais de eventos científicos, as orientações de iniciação científica, os projetos de pesquisa, oferecimento do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer.

Como atividades de extensão podem ser destacados cursos/projetos de formação continuada de professores de Educação Física da rede pública de ensino tanto na esfera municipal quanto na esfera estadual (na Bahia e em outros estados), convênios institucionais, participação em eventos acadêmicos com produção científica na área, promoção e organização de eventos científicos no âmbito local, regional, nacional e internacional (cursos, seminários, congressos, oficinas, simpósios), realização de Festivais da Cultura Corporal, desenvolvimento de projetos de extensão.

Dentre os diversos projetos desenvolvidos pelo Grupo, destacamos o Projeto - “*Ginástica: Alegria na escola*”, como uma possibilidade significativa apresentada pelo coletivo para dar respostas às problemáticas existentes no campo da ginástica. A caracterização do projeto tomará como base o conjunto dos trabalhos já produzidos pelo Grupo como Taffarel *et al.* (2001), Almeida (2005), Cruz (2006), Martins (2006), Paraiso (2006, 2010), D’Agostini *et al.* (2006, 2007), Pereira (2007), Lima (2008), Nonato e Taffarel (2009), Escobar e Taffarel (2009), Rodrigues (2011), Bezerra (2011), Almeida (2011), Almeida *et al* (2012), Lorenzini (2013).

Os estudos sobre ginástica na Rede LEPEL se iniciaram no ano de 2000 com a constituição do Grupo na UFBA. Nos primeiros quatro anos as atividades tinham um vínculo mais direcionado com a disciplina EDC 237- Ginástica Escolar²⁶, articuladas com atividades de pesquisa (iniciação científica, tese, projetos) e

²⁶ Disciplina curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA (currículo antigo). Ver: Almeida (2005).

extensão (curso, congresso). O acúmulo das experiências desenvolvidas nesse período permitiu, em 2005, a implementação do projeto-piloto denominado “*Ginástica: Alegria na Escola*” baseado na teoria pedagógica de Georges Snyders da alegria na escola, nas contribuições de Pistrak referentes aos fundamentos da escola do trabalho, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física na escola.

O nome do projeto é, portanto, fundamentado na referência materialista defendida por Snyders (1988). Os temas presentes na obra “*Alegria na escola*” destacam que a escola tem que desenvolver um programa de vida, sendo a alegria um elemento estratégico e essencial nesse processo. Mas não é uma alegria qualquer, descomprometida. É a alegria de dominar o conhecimento. É a alegria de criar, de desenvolver as potencialidades humanas comprometida com a transformação da sociedade. O autor defende que não dá para estabelecer o ensino sem considerar a luta de classe. Tem que se desenvolver uma teoria que responda aos desafios da realidade e apresente, portanto, no marco histórico o rompimento com a sociedade capitalista.

Para consolidação do projeto os estudos apontam três ações: a) a assinatura do convênio institucional entre o LEPEL/UFBA e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Coordenadoria de Educação Física – a partir do ano de 2005, que possibilitou a ampliação do projeto de forma significativa com a realização do trabalho de formação continuada com os professores da rede pública de ensino por meio de cursos, palestras, eventos, curso de especialização, festivais; b) colaboração de professores especialistas como Micheli Ortega Escobar (UFPE/UFBA), Jurgen Dieckert (Universidade de Oldenburg/Alemanha), Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig/Alemanha), Marco Antônio Bortoleto (UNICAMP), entre outros que contribuíram no avanço no trato de questões sobre a formação humana, proposta “escola móvel”, sobre atividades circenses, o trabalho pedagógico, tempo e espaços pedagógicos, materiais e equipamentos, aspectos técnicos do conhecimento; c) a consolidação da própria Rede LEPEL que ampliou a abrangência das ações do projeto para região nordeste com a realização cursos, eventos, festivais, publicação de livros, publicação de livros didáticos para a educação básica e realização de convênios com institucionais com prefeituras e

estados (como a LEPEL/UFAL com a Prefeitura Municipal de Arapiraca, a LEPEL/UFPB com a Prefeitura Municipal de João Pessoa).

No que se refere ao eixo das políticas públicas, além dos convênios firmados com secretarias de educação municipais e estaduais para qualificação da formação continuada dos professores da rede pública, o Grupo destacou o Prêmio Petrobras de Esporte Educacional²⁷ recebido no ano de 2014 pelo projeto intitulado “Das escolas de ginástica à ginástica alegria na escola”, como possibilidade de concretização de políticas públicas na perspectiva da democratização das práticas corporais. O projeto concorreu na categoria “Escolas Públicas” e foi coordenado pelas professoras Josiane Cristina Clímaco e Márcia Lúcia dos Santos, professoras do Colégio Estadual Marcilio Dias e supervisoras do PIBID Educação Física UFBA.

Outra possibilidade identificada a partir das produções e experiências desenvolvidas pela Rede LEPEL para o trato com o conhecimento na escola, em específico o trato da ginástica, na perspectiva da formação omnilateral, são os festivais. Os festivais são outras formas em que se pode organizar o trabalho pedagógico no que se refere a objetivo/avaliação, conteúdo/método, espaço e tempo pedagógico, materiais e equipamentos. Constitui-se como parte do processo de ensino aprendizagem em que os sujeitos envolvidos apresentam uma sistematização do trabalho desenvolvido durante o semestre/ano. Caracteriza-se por envolver um grande contingente de pessoas, como participantes ativos ou espectadores sendo integrantes da escola, da universidade e da comunidade.

Os festivais de ginástica acontecem anualmente sob a coordenação do LEPEL/UFBA desde o ano 2001 com a participação de professores e estudantes da educação básica, do ensino superior e da comunidade. Como atividade articulada à pesquisa matricial de ginástica do Grupo, os festivais aconteciam, inicialmente, como atividades da disciplina de graduação Ginástica Escolar. Como “festa espetáculo”, o festival é motivo de prazer e grande alegria gerada pela atividade central que, nesse caso, é a exposição do conhecimento da ginástica adquirido pelos alunos de escolas públicas e/ou comunidade do entrono da UFBA, a partir das aulas ministradas pelos acadêmicos da disciplina. São estimuladas no processo: atitudes de cooperação e confiança, reconhecidas no trabalho desenvolvido em

²⁷ Resultado disponível em: <http://premioesporte.petrobras.com.br/novidade/uma-tecnologia-social-merece-ser-conhecida-e-premiada/>

grupos e nas diversas formas de ajuda e segurança; o desenvolvimento da auto-organização e autodeterminação, em que os sujeitos envolvidos participam desde a estrutura até às apresentações; o trabalho coletivo buscando concretizar formas democráticas de trabalho que desestimulem práticas de segregação sexista, racista ou de hipervalorização de condições físicas atléticas; o debate e reflexão das experiências desenvolvidas, por meio de painéis e apresentações artísticas.

A partir do ano de 2005, com a implementação do projeto piloto “Ginástica: alegria na escola” e a ampliação da intervenção no âmbito da formação inicial à formação continuada de professores, o Festival passa a compor também as atividades da Secretaria de Educação do Estado da Bahia na Coordenadoria de Educação Física, sendo denominado a partir de então como “Festival de Cultura Corporal: Ginástica alegria escola”. Os estudos apontam para um salto qualitativo nesse momento considerando: a quantidade significativa de adesão e participação (mais de setecentas pessoas inscritas – incluindo estudantes e professores de escolas públicas de Salvador, grupos de ginástica, escola de circo, estudantes de professores de Universidade Federais do nordeste como a UFBA, UEFS, UNEB, UFRB, UFAL, UFS, UFRPE, UFPB, grupos de teatro e dança, movimentos sociais organizados); a ampliação e diversidade das formas e conteúdos ginásticos; diversidade no uso de material; o enfrentamento das questões de gênero; a aproximação de interpretações contemporâneas das expressões ginásticas; as relações inter-geracionais no contexto do festival; a relação entre tradição e inovação; a integração universidade-escola, local/regional. É importante destacar que esses aspectos estão articulados a perspectiva de um projeto histórico que orienta a formação inicial e continuada de professores para dar respostas às problemáticas identificadas e expostas anteriormente. Nesse processo, o festival se apresenta como momento catártico coletivo. Momento da criatividade é o momento culminante do processo educativo, em que se modifica a relação do sujeito com o conhecimento, passando do sincretismo inicial do primeiro momento, para uma compreensão sintética da realidade.

Atualmente os festivais estão sendo articulados com seminários interativos (momento de encerramento, avaliação do processo de formação continuada do ano em questão) qualificando assim o debate no que se refere à teoria do conhecimento materialista histórico dialética para explicação da realidade, à pedagogia histórico-

crítica sobre o papel da escola e a formação humana e a abordagem crítico-superadora e o trato com os conteúdos específicos da cultura corporal. Vale destacar também, que a partir do ano de 2012, os festivais vêm sendo realizados em outros núcleos da Rede LEPEL como o “Festival de Cultura Corporal LEPEL/UFPB” – em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa –, o “Festival de Cultura Corporal de Pernambuco/UFRPE” e o Seminário da LEPEL-PE” e o Festival “Ginasticando e Aprendendo na Escola” LEPEL/UFAL – em parceria com a Prefeitura Municipal de Arapiraca.

Portanto, mesmo que ainda apresentem limites como infraestrutura, insuficiência de recursos, os festivais podem apontar possibilidades objetivas para alteração da cultura pedagógica da ginástica no contexto escolar. Segundo Taffarel (2014, p.05)

A essência dos trabalhos é a elevação do padrão cultural esportivo, pelo desenvolvimento do pensamento teórico, da personalidade dos envolvidos, através do acesso aos meios de produção e ao conhecimento elaborado, em especial no campo da cultura corporal e, neste caso, da Ginástica, para a autodeterminação das práticas corporais. Implica no acesso ao patrimônio cultural elaborado e preservado sendo garantido às novas gerações, o produto e os meios de produção da cultura corporal. O fazemos integrando ensino-pesquisa e extensão.

Sobre a função social da escola no sentido de garantir às crianças e jovens o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade Lorenzini (2013, p.236) destaca que:

O trato da ginástica também encontrou fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-Superadora, as quais acreditam que a função social da escola está na apropriação dos bens culturais em prol da produção da humanidade genérica nos indivíduos singulares, ou seja, a apropriação do conhecimento científico pelas classes populares. Na PHC e na MCS, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade, da prática social. Ensina-se a pensar mediante o ensino dos conteúdos que são constituídos pelo conjunto das qualidades (geral, singular, particular) do objeto e dos seus processos (seleção, organização, sistematização) visando à transformação da realidade.

Dessa forma, considerando as constatações já apresentadas nesse estudo sobre a negação do conhecimento da ginástica no âmbito escolar, é possível reconhecer que a escola está assumindo uma função secundarizada na sociedade capitalista ao proporcionar, contraditoriamente, o esvaziamento do acesso ao saber elaborado. Nesse sentido, a função social da escola como elemento necessário ao desenvolvimento humano em geral, apresenta-se como uma possibilidade a ser concretizada no horizonte histórico, dadas as condições materiais.

Ainda no que se refere às possibilidades no trato com o conhecimento da ginástica na produção do Grupo, podemos destacar nos estudos de Almeida (2005), elementos que apontam para a necessidade de se considerar alguns princípios e possibilidades superadoras para o trato com o conhecimento da ginástica na escola e na formação de professores:

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

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 – que vise superar as teorias tradicionais, tecnicistas e crítico-reprodutivistas. Como conhecimento clássico da área, deve ser garantido a todos de forma a contribuir para elevação do pensamento dos estudantes numa perspectiva crítica e orientado por um projeto histórico que supere as contradições do mundo capitalista, tendo como horizonte teleológico a formação omnilateral. Os estudos apontam ser possível contribuir para a alteração do quadro de sucateamento da escola pública e negação da ginástica, a partir do trabalho pedagógico, no trato de conteúdos específicos, em especial no que se refere à ginástica.

Por fim, fazemos o destaque para a própria possibilidade de articulação dos grupos de pesquisa em rede como forma de fortalecer e potencializar os estudos e ações desenvolvidas para produção do conhecimento científico.

[...] esta base técnica busca materializar os principais princípios de funcionamento de uma outra organização do trabalho pedagógico onde a regulação se dá pelos próprios produtores associados, estudantes, professores, pesquisadores, na busca da qualidade do trabalho coletivo, unificado teórica e metodologicamente, a partir de necessidades vitais e da relevância social do trabalho, a auto-determinação e auto-organização dos participantes e a participação planejada nas atividades de ensino-pesquisa-extensão sob a responsabilidade do coletivo, a motivação por intermédio de incentivos morais decorrentes da atividade prática socialmente útil e vital e, o exercício das tomadas de decisões coletivas, responsáveis e conseqüentes considerando o horizonte histórico, a saber, a construção de outras relações que não as baseadas na lógica do capital. (TAFFAREL, 2009, p.12).

Destarte, existem experiências em curso no nordeste do país que estão se colocando no enfrentamento do trabalho alienado que se expressa tanto no trabalho pedagógico na universidade quanto no trabalho pedagógico na escola pública, e no trato com os conteúdos, buscando a construção de uma educação emancipatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] Se muito vale o já feito,
Mais vale o que será.*

(Fernando Brant / Márcio Borges / Milton Nascimento)

O presente estudo buscou contribuir para o desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica com base no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem do ensino da educação física crítico-superadora, por meio da sistematização, análise e crítica das possibilidades de trato com o conhecimento da ginástica na escola e da sistematização dos desafios a serem enfrentados pelos grupos de pesquisa em Rede no nordeste do país.

Ao analisar a ginástica ao longo do seu desenvolvimento histórico podemos identificar os diferentes objetivos, conteúdos, métodos, concepções que ela assume nos diferentes modos de produção da vida humana. A sua sistematização como conhecimento científico e a sua consolidação como conteúdo do componente curricular Educação Física na escola, são resultantes da forma social capitalista de organização. Nessa perspectiva, fica evidente que o conhecimento científico se desenvolveu, hegemonicamente, com base na ciência positivista. O trato da ginástica a partir da concepção dualista do corpo, dos métodos tecnicistas com vistas ao desenvolvimento da aptidão física, limitam as referências explicativas desse fenômeno para compreendê-lo dentro de sua totalidade e complexidade histórica e social. Aliado a isso, a constatação da negação desse conteúdo na escola aponta para a necessidade de enfrentamento dessa cruel realidade de rebaixamento do padrão cultural que a classe trabalhadora está submetida.

Tal condição aponta para a necessidade de desenvolver o conhecimento da ginástica a partir de outras referências para além da concepção positivista de ciência e do trato da cultura humana limitado ao desenvolvimento biológico. 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. 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.

O método materialista histórico dialético tem como critério a apreensão do mundo pela via da práxis, ou seja, da unidade teoria-prática, a qual materializa-se no processo ação-reflexão-ação. Aponta que a apropriação do fenômeno não se dá de forma isolada, sem identificar suas relações, nexos e determinações com a totalidade concreta. Isso significa dizer que não dá para falar em ginástica, escola e educação sem considerar o modo de produção capitalista, a luta de classe. A teoria do conhecimento com base na referência marxista busca atravessar a aparência para captar a essência do fenômeno, a “coisa em si”, utilizando-se das leis e categorias como ferramentas para apreensão do real e o avanço do pensamento científico. No movimento dialético da história, reconhece as contradições existentes e ao mesmo tempo a sua necessidade de superação, tendo como expressão política um projeto histórico que supere a organização da sociedade em classes antagônicas. Portanto, podemos reconhecer que o marxismo, enquanto projeto histórico, filosofia e epistemologia, contribui para fazer avançar a teoria geral da ginástica.

Como o estudo aborda o trato de um conhecimento específico na instituição escolar, é fundamental, para apreensão do objeto na sua totalidade, que sejam estabelecidas as relações e nexos entre o geral, o particular e o singular, entre a teoria do conhecimento, a teoria educacional, a teoria pedagógica e a práxis pedagógica. Nessa perspectiva, a partir da base teórica marxista, desenvolve-se a teoria pedagógica histórico-crítica e a abordagem crítico-superadora para o ensino da educação Física, em especial da ginástica, na escola.

Os resultados do estudo demonstram que a referência teórica do Grupo de pesquisa de base marxista, para construir a teoria geral da ginástica, enfatiza: a) o projeto histórico de superação do capitalismo como horizonte teleológico para orientar o processo de ensino-aprendizagem; b) a teoria pedagógica histórico-crítica como reflexão essencial sobre a natureza e especificidade da educação, tomando a educação escolar como central para valorização do acesso da classe trabalhadora

ao conhecimento sistematizado; (c) função social da escola de socializar o conhecimento sistematizado, garantir o acesso à cultura elaborada como possibilidade de humanização; (d) a unidade metodológica e o trabalho socialmente útil como princípio educativo; (e) a ginástica enquanto conhecimento clássico do campo da cultura corporal, como forma particular de exercitação a partir de suas bases (apoios e giros) e seus fundamentos (saltar, girar, equilibrar, suspender/trepar, balançar), considerada nas suas diversas dimensões e modalidades, com ou sem a utilização de aparelhos, é essencial no currículo escolar, pois, uma vez negada, rebaixa a capacidade teórica dos estudantes.

Podem ser também destacadas outras possibilidades para alterar o trato da ginástica na escola, presentes nas produções do Grupo de Pesquisa LEPEL articulado em Rede, no que se refere às experiências que estão sendo desenvolvidas: a realização de projetos integrados de pesquisa, ensino e extensão entre escola e universidade pública como o exemplo do projeto “Ginástica: alegria na escola” e o reconhecimento da possibilidade de transformá-lo em política pública de esporte e lazer garantindo o acesso desse conhecimento à população; a realização de festivais como síntese na prática pedagógica no que se refere às categorias: trato do conhecimento/organização do trabalho pedagógico, objetivo/avaliação e tempo-espaço, apontando possibilidades significativas de alteração da cultura pedagógica da ginástica; auto-organização e autodeterminação dos estudantes que permite a apropriação ativa do conhecimento reconhecendo-se como sujeito histórico capaz de intervir na realidade; organização do conhecimento em ciclos de aprendizagem; organização dos grupos de pesquisa em rede que favorece o enfrentamento das problemáticas de forma coletiva, interdisciplinar, fortalecendo a produção científica e a articulação política, na perspectiva da emancipação humana.

Portanto, concluímos que existe uma possibilidade de essência do desenvolvimento da Teoria Geral da Ginástica subsidiada por uma teoria do conhecimento, educacional e pedagógica de base marxista. Mas, segundo os estudos realizados com os grupos de pesquisa da Rede LEPEL, existem desafios entre os quais destacam-se a necessidade de aprofundamento das investigações tendo como parâmetros teórico-metodológicos o marxismo buscando concretamente

desenvolver a teoria como categorias da prática e a necessidade histórica de superação do modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elaine Xavier de; et al. Um estudo das disciplinas de ginástica nas instituições de ensino superior da cidade de São Paulo: a questão das nomenclaturas. In: **Anais do V Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG)**, Campinas/SP, p. 248-255, jul. 2010.

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.

ALMEIDA, Roseane Soares. **Do caos à agonia da ginástica na escola: realidade e possibilidades de uma nova cultura**. XVII CONBRACE, IV CONICE, Porto Alegre, 2011.

ALMEIDA, Roseane Soares, et al. A teoria geral da ginástica, o trabalho pedagógico, a formação dos professores e as políticas públicas no campo da ginástica: contribuições da pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA. In: **Revista Conexões**. Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. especial. P. 98-114, dez. 2012.

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

BEZERRA, Alexandre Henrique Silva. **A prática pedagógica em ginástica: uma experiência na Escola Estadual Hildete Lomanto**. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. La lógica pedagógica de la gimnasia: entre la ciencia y el arte. In: **Revista Acción Motriz**, v. 9, p. 48-69, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

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.

CHAVES, Márcia; GAMBOA, Sívio Sánchez; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física & esporte e lazer.** Maceió: EDUFAL, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **Organização do trabalho pedagógico e currículo: realidade e possibilidades para a formação de professores a partir da experiência do projeto integrado Universidade- Rede Pública de Educação.** Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.

D'AGOSTINI, Adriana et al. Ginástica: alegria na escola. In: TAFFAREL, Celi Zülke; HILDEBRANDT, Reiner (Orgs). **Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas.** Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007. p.341-356

D'AGOSTINI, Adriana et al. Ginástica: alegria na escola bases teórico-metodológicas. In: **Rascunho Digital FAGED/UFBA,** Salvador: BA, 2006. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zülke Taffarel). Acesso em: 28 fev. 2014.

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 FAGED/UFBA, Salvador: BA. s/d. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zülke Taffarel). Acesso em: 23 nov. 2013.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly; BOTTI, Marise. O conhecimento ginástico em questão: análises e diálogos das ementas dos cursos do DEF/UFS. In: **Anais do V Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG)**, Campinas/SP, p.184-189, jul. 2010.

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

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. O Conceito de Saber Escolar "Clássico" em Dermeval Saviani: implicações para a Educação Matemática. In: **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), vol. 23, n. 36, 2010, p. 753-773.

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.

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

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

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

LEPEL/FAGED/UFBA. **Projeto Integrado de Pesquisa**: problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de Educação Física & Esporte abordadas através de pesquisa matricial – LEPEL/FAGED/UFBA. [mimeo-Lepel], 2000.

LISBOA, Núbia dos Santos; TEIXIERA, David Romão. A atualidade da produção científica sobre a ginástica escolar no Brasil. **Revista Conexões**, Campinas, v. 10, n. Especial – Ginástica, 2012. Disponível em: <<http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/878>>. Acesso em: 22 de jan. 2014.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. 2013. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2013.

MACIAS, Céres et al. A ginástica nas escrituras científicas: diagnóstico das teses e dissertações dos últimos 20 anos. In: **Anais do V Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG)**, Campinas/SP, p. 55-62, jul. 2010.

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

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Trad. Gaetano Lo Monaco. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, Fernando Costa. **Espaço escolar para a Educação Física realidade e possibilidade nas escolas públicas da Bahia: um estudo a partir do Projeto do Grupo LEPEL/FACED/UFBA Ginástica Alegria na escola**. Monografia (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Livre docência em Psicologia da Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, KARL. Crítica ao Programa de Gotha. In: ENGELS, F. **Textos** v1. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

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

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

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz (org.). **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí, São Paulo: Fontoura, 2009.

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

_____. **O que é Educação Física**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PARAISO, Cristina Souza. **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.

_____. **O trato com o conhecimento da ginástica**: um estudo sobre possibilidades de superação. 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PEREIRA, Ana Maria; ANDRADE, Thais Nogueira; CESÁRIO, Marilene. A produção do conhecimento científico em ginástica. In: **Revista Conexões**, Campinas, v. 10, n. Especial – Ginástica, 2012. Disponível em: <<http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/886>>. Acesso em: 22 de jan. 2014.

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

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias.** São Paulo: IBRASA, 1982.

RINALDI, Ieda P. Barbosa. **A ginástica como área de conhecimento na formação profissional em educação física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular.** 2005. 232f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RODRIGUES, Roseane Cruz Freire. **Formação humana e alegria nas aulas de ginástica: o desafio na formação de professores.** Monografia (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2011.

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

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Deisy de Oliveira, et al. Ginástica e Educação Física escolar: análise da produção de conhecimento. In: **Anais do V Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG)**, Campinas/SP, p.142-150, jul. 2010.

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

SOARES, Carmem Lúcia. **As correntes ginásticas europeias e seu conteúdo: uma história de rupturas e permanências.** [mimeo, s/d.]

_____. **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 Zülke. O “letramento” na Educação Física. In: **Rascunho Digital FACED/UFBA**, Salvador: BA, 2006. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zülke Taffarel). Acesso em: 21 mar. 2014.

_____. **Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações.** [mimeo-Lepel], 2014.

_____. Por que é importante a educação física escolar e a prática regular do esporte? In: **Rascunho Digital FACED/UFBA**, Salvador: BA, 2014. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> (Celi Taffarel). Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Pedagogia histórico-crítica. In: **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke (*et al*). História da Educação Física, esporte e lazer no nordeste do Brasil: um estudo a partir da consolidação de grupos de estudo e pesquisa em rede LEPEL/FACED/UFBA. In: **Rascunho Digital FACED/UFBA**. Salvador, BA, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> (Celi Taffarel). Acesso em: 08 nov. 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke (*et al*). **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 Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. In: **Rascunho Digital FACED/UFBA**, Salvador: BA, 2006. Disponível em: <www.faced.ufba.br/rascunho_digital/> (Celi Zülke Taffarel). Acesso em: 12 jan. 2014.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Ginástica como conteúdo de ensino: uma proposta de programa para a educação básica. In: **Rascunho Digital FACED/UFBA**. Salvador, BA, 2009. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/> (Celi Taffarel). Acesso em: 12 jul 2013.

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

TEIXEIRA, G. V.; RINALDI, I. P. B. **A ginástica na Educação Física escolar e a metodologia crítico-superadora**. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_gilce_vicente_teixeira.pdf> Acesso em: 25 jul. 2012.

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

APÊNDICES

LEVANTAMENTO GRUPOS DE PESQUISA DA REDE LEPEL NO CNPq

	LEPEL/UFBA	GEPEL/UFS	LEPEL/UEFS
Grupo de Pesquisa	LEPEL-GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer	LEPEL-UEFS
Líder(es) do grupo	Celi Nelza Zülke Taffarel Cláudio de Lira Santos Júnior	Solange Lacks	Wellington Araújo Silva Raquel Cruz Freire Rodrigues
Ano de Formação	2000	2004	2005
Instituição	UFBA	UFS	UEFS
Área predominante	Ciências Humanas; Educação	Ciências da Saúde; Educação Física	Ciências da Saúde; Educação Física
Website	http://www.lepel.ufba.br	_____	http://www.uefs.br/portal/colegiados/educacao-fisica/pesquisa/lepel-uefs
Linhas de Pesquisa	- Educação e Educação do Campo - Educação Física, Esporte e Lazer	- Formação de Professores e suas problemáticas significativas Formação de professores e trabalho docente - Formação de professores, organização do trabalho pedagógico e cultura corporal	Educação Física-mundo do trabalho
Pesquisadores	26 (01 E – 06 M – 19 D)	11 (01 E – 08 M – 02 D)	17 (04 G – 03 E – 06 M – 04 D)
Estudantes	89 (graduação, especialização, mestrado, doutorado e outros)	09 (graduação, mestrado, doutorado e outros)	10 (graduação, especialização, mestrado e outros)
Repercussões	Repercussões: no trabalho pedagógico, formação inicial, continuada, produção do conhecimento, políticas públicas em educação, educação física, esporte e lazer, na cidade e no campo, identificadas em dez ações: 1. Desenvolvimento da pesquisa matricial, tratando das problemáticas significativas: trabalho pedagógico, formação de professores,	O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação & Esporte e Lazer- GEPEL/UFS vem implementando ações desde outubro de 2004 com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento científico da área da Educação e da Educação Física no Nordeste do Brasil. A partir de 2004 o que fizemos: 1. Orientação de dezesseis (16) dissertações	Contribuições teóricas para a Educação e para a Educação Física no processo de formação de professores a partir de iniciativas que tenham como eixo a abordagem de problemáticas significativas tais como formação humana – formação profissional, políticas públicas, produção do conhecimento bem como da organização do trabalho pedagógico. Temos por metas a curto, médio e longo prazo a realização

	<p>produção do conhecimento, política pública da Educação Física, Esporte e Lazer na cidade e no campo; 2. Orientações acadêmica na Graduação e Pós-Graduação – especialização, mestrado e doutorado, atualização de professores de Educação Física: educação infantil, ensino básico, fundamental, médio, ensino superior, através de cursos, eventos, materiais educacionais e treinamentos específicos; 3 veiculação de conhecimentos técnico-científicos por meios convencionais e não convencionais, com tecnologias comunicacionais e informacionais, realização e participação em eventos técnicos científicos; 4. Ações pedagógicas – atividades curriculares em comunidades -, em equipes multidisciplinares; 5. Elaboração de diretrizes para políticas públicas, formação de professores, educação básica, política nacional de esporte e lazer, na cidade e no campo; 6. Formação de militância cultural para o desenvolvimento de projetos e programas para o esporte e lazer; 7. Desenvolvimento de proposições superadoras, teórico-metodológicas para a organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento, objetivos-avaliação, tempos-espacos, equipamentos-materiais; 8. Ampliação do acesso a proposições teóricas do exterior e outras regiões através da</p>	<p>de mestrado concluídas, quatro (4) teses de doutorado e cinco (5) dissertações de mestrado em andamento que tratam das temáticas: formação continuada de professores na educação básica, a organização do trabalho pedagógico na escola a partir do conteúdo lutas, a questão do financiamento da educação pública, a questão da educação profissional nos institutos federais, a organização do trabalho pedagógico do professor de educação nas escolas públicas, a prática pedagógica nas escolas integrais, a questão dos conteúdos da educação física e por fim a concepção que permeiam a organização curricular dos cursos de graduação em enfermagem. 2. Realização de atividades de formação continuada dos professores da rede pública em diferentes municípios desenvolvida a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. 3. Participação na pesquisa “Produção do conhecimento em Educação Física: impacto do sistema de pós-graduação das regiões sul e sudeste do Brasil na formação e produção de mestres e doutores que atuam nas instituições de ensino superior da região nordeste” sob coordenação geral do Prof. Dr. Silvio Sanchez Gamboa (2011-2013) Universidade de Campinas – São Paulo financiada pela PAPESP. 4. Orientação até o momento de 28 monografias de graduação, que tratam de temáticas</p>	<p>de seminários, organização de grupos de estudo/pesquisa, organização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização além da realização de Intercâmbios científicos.</p>
--	---	---	--

	realização de eventos e intercâmbios científicos e tecnológicos; 9. Socialização do conhecimento científico com publicação de livros e periódicos com a produção coletiva de pesquisadores; 10. Promoção de intercâmbio institucional a saber: Local – Rede Omega; Estadual – Beta; Regional – Delta; Nacional – Gama; Internacional – Alfa	como: formação de professores, prática pedagógica, políticas públicas de educação e ações da universidade com movimentos sociais organizados. 5. Foram publicados no período 2004-2013, vinte e oito (28) trabalhos completos em anais de congresso, seis (6) capítulos de livros, doze (12) artigos completos em periódicos e organização de livro sobre a educação no século XXI.	
Informações disponíveis em:	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2484039016815522	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5278707143825869	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4731364307309442

	LEPEL/UFRPE	LEPEL/UFAL	LEPEL/UEPB
Grupo de Pesquisa	LEPEL-PE: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – Pernambuco	LEPEL/UFAL – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer da Paraíba – LEPEL/PB
Líder(es) do grupo	Erika Suruagy Assis de Figueiredo	Joelma de Oliveira Albuquerque Janaila dos Santos Silva	Jorge Fernando Hermida Aveiro Fernando José de Paula Cunha
Ano de Formação	2010	2010	2010
Instituição	UFRPE	UFAL	UEPB
Área predominante	Ciências Humanas; Educação	Ciências Humanas; Educação	Ciências da Saúde; Educação Física
Website	-----	http://lepelufal.wordpress.com/	http://lepelparaiba.blogspot.com.br/
Linhas de Pesquisa	- Formação de Professores e Trabalho Pedagógico - Políticas Públicas e Produção do Conhecimento em Educação, Educação Física, Esporte e Lazer.	- Teoria do conhecimento, Epistemologia e Materialismo Histórico Dialético - Trabalho Pedagógico e Formação de Professores na Educação e na Educação Física	- A Organização do trabalho pedagógico nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba - Metodologia e Teoria do Conhecimento Marxista - Mundo do Trabalho e Formação de Professores
Pesquisadores	08 (01 E – 05 M – 02 D)	03 (01 M – 02 D)	04 (2 M – 02 D)
Estudantes	09 (graduação, especialização, doutorado)	13 (graduação, especialização, mestrado e	07 (graduação, mestrado, doutorado e

	e outros)	outros)	outros)
Repercussões	<p>O LEPEL-PE desenvolve estudos e pesquisa em rede de intercâmbio local, regional e nacional no âmbito do trabalho pedagógico, formação inicial/continuada de professores, produção do conhecimento e políticas públicas em educação, educação física, esporte e lazer, na cidade e no campo. A atuação do grupo vem repercutindo na formação inicial/continuada de professores, com orientações acadêmicas na Graduação e Pós-graduação, com Projetos de Ensino e Extensão para desenvolvimento da cultura corporal na escola e formação de militantes culturais de esporte e lazer, com a promoção de cursos e com a participação dos professores da rede nos grupos de estudo; nas políticas públicas com a elaboração de proposições superadoras; no trabalho pedagógico, desenvolvendo proposições teórico-metodológicas para a organização do trabalho pedagógico – trato com o conhecimento; e na produção do conhecimento, com pesquisas sobre epistemologia e socializando estudos e pesquisas através de publicações.</p>	<p>O Grupo vem desenvolvendo estudos em rede de intercâmbio regional, nacional e internacional no âmbito da Epistemologia da Educação Física, do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral, e escolas do entorno da universidade, da formação de professores de Educação Física com ênfase na necessidade do desenvolvimento humano numa perspectiva omnilateral. A atuação do grupo vem repercutindo fortemente no trabalho pedagógico com a educação física/cultura corporal nas escolas, assim como na formação de professores de base consistente para o enfrentamento das problemáticas educacionais da região.</p>	<p>O LEPELPB procura concretizar intercâmbios, de abrangência local, estadual, regional, nacional e internacional. Os pesquisadores, em diferentes níveis de formação, procuram buscar através do trabalho científico em torno de uma pesquisa de caráter matricial, dar respostas de conjunto às problemáticas relativas à formação dos professores, da prática pedagógica, da produção do conhecimento e das políticas públicas no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer. Assim se organizam os grupos já constituídos LEPEL/UEFS, LEPEL/FACED/UFBA (BA), GEPEL/UFS (SE), LEPEL/UFPE (PE) e o então provisoriamente desativado e transferido de sede LEPEL/UFAL (AL), que constituem a REDE NORDESTE. Nacionalmente diversos convênios estão sendo firmados com universidades públicas para a potencialização da pesquisa, tal como a Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto Técnico de Educação na Reforma Agrária (ITERRA). Em nível internacional se consolida, desde a década de 1980 a experiência com a Alemanha (DAAD). Estes convênios e grupo consolidam a estrutura da REDE LEPEL.</p>
Informações disponíveis em:	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2266805302969059	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4828932745479802	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1883881864275450

Consulta realizada no site do CNPQ

BANCO DE DADOS SOBRE GINÁSTICA – REDE LEPEL

	TÍTULO	AUTOR/A COORDENADOR/A	INSTITUIÇÃO ANO DE DEFESA OU DE REALIZAÇÃO
Monografias Graduação (TCC)	Educação Física e relações de Gênero: contradições do processo educativo em aulas de ginástica	Maria Cicera Santos da Silva Orientadora: Joelma Albuquerque	LEPEL/UFAL – Arapiraca 2014
	Diagnóstico sobre o ensino da ginástica enquanto conteúdo em aulas de Educação Física em escolas municipais do 6º ao 9º ano de Arapiraca - Alagoas	Sheilla da Rocha da Silva Orientadora: Joelma Albuquerque	LEPEL/UFAL – Arapiraca 2014
Monografias Especialização	Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da ginástica circense	Jamildo Rios de Almeida	LEPEL/FACED/UFBA 2013 - atual
	A prática pedagógica em ginástica: uma experiência na Escola Estadual Hildete Lomanto	Alexandre Henrique Silva Bezerra Orientadora: Celi Taffarel	LEPEL/FACED/UFBA 2011
	Formação Humana e alegria nas aulas de ginástica: o desafio na formação de professores	Roseane Cruz Freire Rodrigues Orientadora: Roseane Almeida	LEPEL/FACED/UFBA 2011
	Abordagem Histórico-Crítica do Parkour seu processo de expansão e realidade na cidade de Salvador	Alexandre Francisco Lordelo Orientador: Fernando Cunha	LEPEL/FACED/UFBA 2011
	A base teórica do ensino da ginástica escolar na formação de professores de educação física na FACED/UFBA	Alírio Braz da Silva Orientadora: Celi Taffarel	LEPEL/FACED/UFBA 2008
	A ginástica na escola: a organização do trabalho pedagógico nas aulas de educação física	Diana Soares Lima Orientadora: Celi Taffarel	LEPEL/FACED/UFBA 2008
	A Educação Física na escola pública: realidade e possibilidades de superação das contradições da prática pedagógica	Cristina Souza Paraiso Orientadora: Celi Taffarel	LEPEL/FACED/UFBA 2006
	Organização do trabalho pedagógico e currículo: realidade e possibilidades para a formação de professores a partir da experiência do projeto integrado Universidade- Rede Pública de Educação.	Amália Catharina Santos Cruz Orientadora: Cláudio Lira	LEPEL/FACED/UFBA 2006
	Espaço escolar para a Educação Física realidade e possibilidade nas escolas públicas da Bahia: um estudo a partir do Projeto do Grupo LEPEL/FACED/UFBA Ginástica Alegria na escola	Fernando Costa Martins Orientadora: Celi Taffarel	LEPEL/FACED/UFBA 2006

Dissertações	O trato com o conhecimento da ginástica: um estudo sobre possibilidades de superação	Cristina Souza Paraiso Orientador: José Luiz Falcão	PPGEF/CDS/UFSC 2010
Teses	A ginástica na escola e na formação de professores	Roseane Soares Almeida Orientadora: Celi Taffarel	PPGE/FACED/UFBA 2005
	Conteúdo e método da Educação Física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica	Ana Rita Lorenzini Orientadora: Celi Taffarel	PPGE/FACED/UFBA 2013
Capítulos de livro	O trato com o conhecimento do Circo como possibilidade de (re)significação da ginástica nas aulas de Educação Física In: PACHECO, Ricardo de Aguiar (org.). Iniciação à Docência no contexto da escola. 1ªed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013, p. 53-68.	Everaldo José da Silva Lima Érika Suruagy A. Figueiredo	2013
	A prática corporal da Ginástica escolar In: MACIEIRA, Jeimison de Araújo; CUNHA, Fernando José de Paula; XAVIER NETO, Lauro Pires (org.). Livro Didático Público Educação Física. 1 ed. João Pessoa: Ed. UFPB, 2012, v. 1, p. 81-95.	Áurea Augusta Rodrigues da Mata Fernando José de Paula Cunha Fernando Silveira Filho Francisco de Assis Alves Bezerra George Paiva Farias Goretti Vieira Nilvania Barbosa Rodrigues Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz Rosário de Fátima de A. Holanda	2012
	Mutirões e círculos na escola pública: a ginástica nas aulas de educação física e a organização do tempo pedagógico em oficinas e festivais In: 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	Cristina Paraiso, Amália Cruz, Alexandre Bezerra, Neidejane Santos, Alírio Braz da Silva, Sandra Morena Nonato, Guilherme Gil da Silva, Davi Moraes, Alexandre Santana, Edilson Moreira, Fernanda dos Santos, Taíse dos Santos, Amós da Boa Morte, Renata Gomes; Valter Machado; Celi Taffarel	2009

	lazer. Salvador: EDUFBA, 2009.		
	Ginástica: alegria na escola In: TAFFAREL, Celi Zülke; HILDEBRANDT, Reiner (Orgs). Currículo e Educação Física : formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007. p.341-356	Adriana D'Agostini Amália Catharina Santos Cruz Cristina Souza Paraiso David Romão Teixeira Celi Nelza Zülke Taffarel	2007
	Ginástica escolar: o trabalho pedagógico na escola pública da Bahia In: TAFFAREL, Celi Zülke; HILDEBRANDT, Reiner (Orgs). Currículo e Educação Física : formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 2007. 329-340	Aidil Oliveira Lima Pereira	2007
	Contribuições dos conteúdos específicos para o projeto político pedagógico na formação de professores e na escola pública In: CHAVES, Márcias; GAMBOA, Silvio Sánchez ; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke (org.). Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física & esporte e lazer. Maceió/AL: EDUFAL, 2003, v. , p. 101-121.	Roseane Soares Almeida	2003
Artigos Científicos publicados	A teoria geral da ginástica, o trabalho pedagógico, a formação dos professores e as políticas públicas no campo da ginástica: contribuições da pesquisa matricial do Grupo LEPEL/FACED/UFBA.	Roseane Soares Almeida, Celi Nelza Zülke Taffarel, Micheli Ortega Escobar, Cristina Souza Paraiso, Amália Catharina Santos Cruz, Alexandre Francisco Lordello, Ana Rita Lorenzini, Roseane Cruz Freire Rodrigues, Quênia Rebouças dos Santos, Fábio Rigaud	Revista Conexões (UNICAMP) Edição especial - Ginástica 2012

	O trato com o conhecimento da ginástica: um estudo sobre possibilidades de superação	Cristina Souza Paraíso	Revista Motrivivência n. 36 – 2011
	Ginástica: alegria na escola bases teórico-metodológicos	Adriana D'Agostini Amália Catharina Santos Cruz Cristina Souza Paraíso David Romão Teixeira Carolina Pinho Alezandre Bezzera Celi Zülke Taffarel	Rascunho Digital FAGED/UFBA 2009
	Ginástica como conteúdo de ensino: uma proposta de programa para a educação básica	Micheli Ortega Escobar Celi Nelza Zülke Taffarel	Rascunho Digital FAGED/UFBA 2009
	Violência nas escolas e o ensino da Ginástica: realidade e proposições superadoras através do projeto Ginástica: Alegria na Escola	Sandra Morena Güz e Silva Nonato Celi Nelza Zülke Taffarel	Rascunho Digital FAGED/UFBA 2009
	Ginástica, jogo e esporte: uma experiência de iniciação científica (IC) contribuindo para formação de professores de educação física	Flora Ribeiro Leonardo Duarte Rose Núbia Neves Celi Nelza Taffarel	Rascunho Digital FAGED/UFBA 2009
Trabalhos apresentados/publicados em anais de eventos Resumos Resumos completos	O conhecimento da ginástica no currículo de Licenciatura Ampliada na Formação de Professores de Educação Física	Roseane Soares Almeida Cristina de Souza Paraíso Alexandre Francisco Lordello	VII Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG) Campinas, 2014
			VII Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG) Campinas, 2014
	Ginástica Geral da escola: experiência pedagógica do PIBID Educação Física fundamentada na perspectiva crítico-superadora e na pedagogia histórico-crítica	Luzicléia dos Santos Barbosa Joelma de Oliveira Albuquerque	VII Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG) Campinas, 2014

	Por uma constituinte: construção de uma série ginástica perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica em Arapiraca/AL	Luana dos Santos Silva Vanessa Silva do Carmo Joelma de Oliveira Albuquerque	VII Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG) Campinas, 2014
	OFICINAS DE MALABARES: Uma experiência crítico-superadora do PIBID Educação Física no agreste alagoano	Andreza dos Santos Bruno Fernandes da Costa Luzicléia dos Santos Barbosa Maria Cicera Santos da Silva Priscila Costa Souza Petra Schneider Lima dos Santos Joelma de Oliveira Albuquerque	Congresso Acadêmico da UFAL 2014
	A oficina de Educação Física na perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica: formação continuada de professores do campo no PRODPEAL/UFAL	Mariza de Souza Ferro Noel de Oliveira Silva Joelma de Oliveira Albuquerque	Congresso Acadêmico da UFAL 2014
	A ginástica em escolas do Agreste Alagoano na perspectiva crítico-superadora: possibilidades para o enfrentamento do esvaziamento dos conteúdos clássicos da Cultura Corporal	Joelma de Oliveira Albuquerque Irialdo Deodato Silva Deysianne França Matos Silva	XVIII CONBRACE V CONICE Brasília, 2013
			XVIII CONBRACE V CONICE Brasília, 2013
	A oficina de Educação Física na perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica: a formação continuada de professores das escolas do campo do Agreste e Sertão Alagoano no PRODPEAL/UFAL	Joelma de Oliveira Albuquerque Noel de Oliveira Silva Mariza de Souza Ferro	Encontro Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física UFJF, 2013
	A INTERAÇÃO HOMEM/NATUREZA	Rayza Krys Rodrigues de Souza Barbosa Joelma de Oliveira Albuquerque Genivaldo Damasceno Santos Júnior	Congresso Acadêmico da UFAL 2013
	Projeto Ginástica Circense:	Luana dos Santos Silva Vanessa Silva do Carmo	Congresso Acadêmico da UFAL 2013

	a Arte do Malabarismo na UFAL	Marcela da Silva Barbosa Gilberto Silva Vilela Petra Schneider Lima dos Santos Joelma de Oliveira Albuquerque	
	MEGAEVENTOS ESPORTIVOS: LEGADO PARA QUEM?	Luís Henrique Silva de Araújo Andreza dos Santos Devilson Enoque Cassimiro Mendes Luana dos Santos Silva Luzicleia dos Santos Barbosa Maria Cicera Santos da Silva Pedro Henrique Ferreira de Melo Rodrigo Melo Freitas Vanessa Silva do Carmo Vitória Regina Rodrigues Silva Joelma de Oliveira Albuquerque	Congresso Acadêmico da UFAL 2013
	Ginástica Circense e Pedagogia Histórico-Crítica: uma proposta de trabalho para o PIBID – Educação Física	Luzicleia dos Santos Barbosa Bruno Fernandes da Costa Maria Cicera Santos da Silva Andreza dos Santos Priscila Costa Souza Joelma de Oliveira Albuquerque	Congresso Acadêmico da UFAL 2013
	Trato pedagógico com o conhecimento da ginástica: limitações e possibilidades	Genivaldo Damasceno Santos Júnior Marcela da Silva Barbosa Joelma de Oliveira Albuquerque	Seminário Estágio Supervisionado III – Educação Física – UFAL Arapiraca 2013
	PIBID Educação Física e o ensino da Ginástica Circense: desafios na escola frente à sociedade Capitalista	Luzicléia dos Santos Barbosa Priscila Costa Souza Joelma de Oliveira Albuquerque	Festival Ginástica Alegria na escola III Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2013
	Relato de experiência com a Ginástica e Ginástica Circense na perspectiva da reflexão sobre a Cultura Corporal	Luana dos Santos Silva Devilson Enoque Cassimiro Mendes Gilberto da Silva Vilela Vanessa Silva do Carmo Maria de Fátima Lopes Alves Nascimento Joelma de Oliveira Albuquerque	Festival Ginástica Alegria na escola III Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2013

	Capitalismo: exploração e desigualdade para a classe trabalhadora	Amanda Tener Lima Elenilson Ricardo de Oliveira Silva Evilly Matos dos Santos Melo Hinephanya Silva Melo Melo Jaqueline Pereira dos Santos Jéssica Bruna Wercelens R. de Magalhães Karine Lira dos Santos Luana Bertoldo Leite Lucas Clemente F. dos Santos Tamires Ferreira da Silva Wianey Lima de Morais Joelma de Oliveira Albuquerque	Festival Ginástica Alegria na escola III Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2013
	Inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Ginástica Geral	Daniella dos Santos Silva Denise Cardoso da Silva Denise dos Santos Costa Devilson Enoque Cassimiro Mendes Fiama Silva dos Santos Geilda Guilherme da Silva Gilvânia Maria Barros da Costa Iára Ferreira dos Santos Ismael Ferreira do Nascimento Jessika Cerqueira Barbosa Jeysse Camargo Moraes Santos José Alves de Oliveira Mariza de Souza Ferro Naira Aparecida da Silva Pedro Henrique Ferreira Tatiane da S. Barros Taysa Danielle Pereira Thayna da Silva Albuquerque Yara Monick dos Santos Joelma de Oliveira Albuquerque	Festival Ginástica Alegria na escola III Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2013
	MANIFESTOS NO BRASIL: O QUE FALTOU SER REIVINDICADO?	Vanessa Silva do Carmo Luana dos Santos Silva	Festival Ginástica Alegria na escola III Seminário Interativo de Cultura

		Maria Cicera Santos da Silva Luzicléia dos Santos Barbosa Deliane Silva de Lira Gleidiane Pereira Costa Jéssica da Silva Vieira Nerijane Menezes da Silva Rodrigo Melo Freitas Thaíse Maria da Silva Vitória Regina Rodrigues Silva Widis Pinheiro da Silva Joelma de Oliveira Albuquerque	Corporal UFBA, 2013
	“Festival de Cultura Corporal: Ginástica Alegria na Escola”: Investigando Possibilidades de alteração pedagógica da Cultura Corporal na escola	Cristina Souza Paraíso Roseane Soares Almeida Flávio Santana Celi Nelza Zülke Taffarel	VI Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG) Campinas, 2012
	Formação Humana e alegria nas aulas de Ginástica: o desafio na formação de professores	Roseane Soares Almeida Roseane Cruz F. Rodrigues	VI Fórum Internacional de Ginástica Geral (FIGG) Campinas, 2012
	10 TRABALHOS APRESENTADOS	LEPEL/UFAL	Festival Ginástica Alegria na escola II Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2012
	13 TRABALHOS APRESENTADOS	LEPEL/UFRPE	Festival Ginástica Alegria na escola II Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2012
	08 TRABALHOS APRESENTADOS	LEPEL/UFPB	Festival Ginástica Alegria na escola II Seminário Interativo de Cultura Corporal UFBA, 2012
	DO CAOS À AGONIA DA GINÁSTICA NA ESCOLA: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE UMA NOVA CULTURA	Roseane Soares Almeida	XVII CONBRACE IV CONICE Porto Alegre, 2011

	Pedagogia Histórico-Crítica, Cultura Corporal e Metodologia da Educação Física Crítico-Superadora: experiência com o trato do conteúdo ginástica	Érika Suruagy A. Figueiredo	APRESENTAÇÃO DE TRABALHO 2014
	O trato com o conhecimento do circo como possibilidade de (re)significação da ginástica nas aulas de Educação Física	Everaldo José da Silva Lima Érika Suruagy A. Figueiredo	APRESENTAÇÃO DE TRABALHO 2013
	O trato com o conhecimento do circo como possibilidade de (re)significação da ginástica nas aulas de educação física: um relato de experiência do PIBID-EF da UFRPE	Everaldo José da Silva Lima Érika Suruagy A. Figueiredo	APRESENTAÇÃO DE TRABALHO 2012
	Ginástica como conhecimento da Educação Física numa visão crítico superadora: uma experiência com deficientes auditivos. In:	Érika Suruagy A. Figueiredo Diogo Duarte Roberta Maria de Figueiredo Erick Tiburcio; Hildebrando Uchôa; Vinício Vaz; Ana Rita Lorenzini	VIII Encontro Pernambucano de Pesquisa em Educação Física e Esportes, 1999, Recife.
ORIENTAÇÕES	Mayara Sales dos Santos. A GINASTICA RITMICA ENQUANTO CONTEUDO A SER PROBLEMATIZADO NO AMBIENTE ESCOLAR: (RE) CRIANDO A GINASTICA ESCOLAR.. Início: 2013. Orientação de outra natureza. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (Orientador).	Érika Suruagy A. Figueiredo	2013
	Everaldo José da Silva Lima. O trato com o conhecimento do circo como possibilidade de (re)significação da ginástica nas aulas de Educação Física. 2013. Orientação de outra natureza. (Educação Física) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Erika Suruagy Assis de Figueiredo.	Érika Suruagy A. Figueiredo	2013

Projeto de Pesquisa	O conhecimento da ginástica, a formação dos professores, a política pública, a prática pedagógica e as proposições superadoras na escola pública	Celi Nelza Zülke Taffarel	FACED/UFBA 2001 – atual
	O conhecimento da ginástica no currículo de formação do professor de educação física da UFBA 2011 a 2014	Roseane Soares Almeida	2011-2014
	Coordenação PIBID/UFRPE Educação Física	Érika Suruagy A. Figueiredo	
Projeto de Extensão	Projeto Ginástica: Alegria na escola	Celi Nelza Zülke Taffarel Roseane Soares Almeida	LEPEL/FACED/UFBA 2005-atual
	Festival de cultura corporal: Ginástica alegria na escola	Celi Nelza Zülke Taffarel Roseane Soares Almeida	LEPEL/FACED/UFBA 2005-atual
	UFBA na Copa	Celi Nelza Zülke Taffarel	LEPEL/FACED/UFBA 2014 – 2015
	O conhecimento da ginástica no currículo de formação do professor de educação física da UFBA 2011 a 2014	Roseane Soares Almeida	2011-2014
	'Ginástica Circense: a Arte do malabarismo na UFAL'	Joelma de Oliveira Albuquerque	2012 e 2014
	Festival de Cultura Corporal de Pernambuco/UFRPE.	LEPEL/UFRPE	2013-atual
	Seminários LEPEL-PE	LEPEL/UFRPE	2014-atual
	Projeto de formação continuada de professores de educação física do município de João Pessoa - PB	LEPEL/UFPB Prefeitura Municipal de João Pessoa	2011 – atual
	TEMA: A CULTURA CORPORAL COMO OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A ATUALIDADE DO COLETIVO DE AUTORES	LEPEL/UFPB	2014

Relatórios	Relatório final PIBID Educação Física Arapiraca	Joelma de Oliveira Albuquerque	2012 a 2013
	Relatório final PIBID Educação Física UFRPE	Érika Suruagy Assis de Figueiredo	
	Relatório final PIBID Educação Física UFBA	Cláudio de Lira Santos Júnior	
Disciplinas ministradas	Graduação: Ginástica Escolar Ginástica I Ginástica III Estágio Supervisionado em Educação Física	Celi Taffarel Roseane Almeida	LEPEL/FACED/UFBA 2000 – atual
	Especialização Organização do Trabalho Pedagógico – os conteúdos específicos da Educação Física: Ginástica	Celi Taffarel Cláudio de Lira Santos Júnior	LEPEL/FACED/UFBA 2006-atual
	Pós-Graduação: Metodologia do Ensino e da pesquisa no campo da Cultura Corporal Pedagogia Socialista	Celi Taffarel Cláudio de Lira Santos Júnior	LEPEL/FACED/UFBA 2004-atual
	Metodologia do ensino da educação física o trato com o conteúdo da ginástica.	Educação do campo	LEPEL/FACED/UFBA 2012
	Metodologia do Ensino da Ginástica Geral	Joelma de Oliveira Albuquerque	LEPEL/UFAL 2012-atual
	Metodologia da Ginástica Rítmica	Érika Suruagy Assis de Figueiredo	2004-2006
	II Seminário de LEPEL-PE e III Festival de Cultura Corporal de Pernambuco/UFRPE	LEPEL/UFRPE	2015
	IV Seminário LEPEL/PB: desafios do trabalho pedagógico em Educação Física no processo de formação humana	LEPEL/UFPB	2015
	Festival Ginástica Alegria na escola e IV Seminário Interativo de Cultura Corporal	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do estado da Bahia	2014
	I Seminário de LEPEL-PE e II Festival de Cultura Corporal de Pernambuco/UFRPE	LEPEL/UFRPE	2014

I Festival "Ginasticando e Aprendendo na Escola"	LEPEL/UFAL PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA	2014
Festival Ginástica Alegria na escola e III Seminário Interativo de Cultura Corporal	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do estado da Bahia	2013
I Festival de Cultura Corporal de Pernambuco/UFRPE	LEPEL/UFRPE	2013
III Seminário LEPEL/PB: Formação e organização do trabalho pedagógico em Educação Física II Festival de Cultura Corporal	LEPEL/UFPB	2013
I Festival de Cultura Corporal das escolas públicas em João Pessoa - "Da superação do trabalho individual à organização do trabalho coletivo"	LEPEL/UFPB PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA	2012
Festival Ginástica Alegria na escola e II Seminário Interativo de Cultura Corporal	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do estado da Bahia	2012
II Seminário LEPEL/PB: formação e pesquisa em Educação Física, esporte e lazer	LEPEL/UFPB	2011
Curso Intensivo sobre Ginástica Circense	LEPEL/UFBA	2011
Oficina de ginástica e artes circenses na formação de professores de educação física	LEPEL/UFPB	2011
Festival da Cultura Corporal: Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do Estado da Bahia	2011
Curso de Extensão "Experimentação pedagógica com a ginástica circense"	LEPEL/UFAL	2011
I Seminário LEPEL/PB	LEPEL/UFPB	2010
Simpósio internacional sobre formação de professores	LEPEL/UFBA	2010
Festival da Cultura Corporal: Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do Estado da Bahia	2010
Festival Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do Estado da Bahia	2009
Festival Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do Estado da Bahia	2008
Festival Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA	2007

		Sec. de Educação do Estado da Bahia	
	Festival Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do Estado da Bahia	2006
	Seminário Interativo Rede Pública - UFBA/REDE CEDES/ME: Educação Física Escolar e os Projetos em Rede	LEPEL/UFBA	2006
	II Curso Intensivo e Seminário Interativo Educação Física escolar	LEPEL/UFBA	2006
	Curso de capacitação de professores de Educação Física da Rede Pública Estadual da Bahia - UFBA, REDE CEDES/ME	LEPEL/UFBA	2006
	Festival Ginástica alegria na escola	LEPEL/UFBA Sec. de Educação do Estado da Bahia	2005
	Curso Intensivo Escola Móvel e Ginástica Alegria na Escola	LEPEL/UFBA	2005
	Seminário Interativo Educação Física Escolar	LEPEL/UFBA	2005
	Curso de Extensão de Ginástica (2003)	LEPEL/UFBA	2003
	II Seminário Interativo LEPEL/UFAL/UFBA	LEPEL/UFBA e LEPEL/UFAL	2003
	I Congresso de Ginástica da Bahia (2002)	LEPEL/UFBA	2002
	I Seminário Interativo LEPEL/UFAL/ UFBA	LEPEL/UFBA e LEPEL/UFAL	2002
	Festival de Ginástica – disciplina Ginástica escolar	LEPEL/UFBA	2001-2002-2003-2004
Outros materiais	Portfólios com as produções dos estudantes nas disciplinas	Celi Nelza Zülke Taffarel Roseane Soares Almeida	LEPEL/UFBA 2000-2015
	Apostila – Metodologia do Ensino da Ginástica Geral	Joelma de Oliveira Albuquerque	LEPEL/UFAL Semestre 2013.2
Fotos e Vídeos	Facebook dos coordenadores http://lepelufal.wordpress.com/ Arquivos no computador		
	Página do LEPEL/PB no Facebook http://lepelparaiba.blogspot.com.br/		

<http://ginasticaalegrianaescola.blogspot.com.br/p/programacao.html>