



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

ANA RITA LORENZINI

**CONTEÚDO E MÉTODO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA CRÍTICO-
SUPERADORA NO TRATO COM A GINÁSTICA**

**SALVADOR
2013**

ANA RITA LORENZINI

**CONTEÚDO E MÉTODO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA CRÍTICO-
SUPERADORA NO TRATO COM A GINÁSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Celi Nelza Zülke
Taffarel

Salvador

2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

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 / Ana Rita Lorenzini. – 2013.

266 f.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Ginástica – Pesquisa. 2. Educação física – Estudo e ensino. 3. Pedagogia crítica. 4. Teoria do conhecimento. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 796.44 – 22. ed.

ANA RITA LORENZINI

**CONTEÚDO E MÉTODO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES
DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA CRÍTICO-
SUPERADORA NO TRATO COM A GINÁSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 10 de maio de 2013.

Banca Examinadora

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

Marco Antonio Coelho Bortoleto (Titular)
Doutor pela Universidade de Lleida - Instituto Nacional de Educação Física da
Catalunha (INEFC) na Espanha
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Marcelo Soares Tavares de Melo (Titular)
Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)

Marcílio Souza Júnior (Titular)
Doutor em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Universidade Estadual de Pernambuco (UPE)

Roseane Soares de Almeida (Titular)
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

À Manuela, minha filha amada, que não entendeu minha ausência e a todos que a cuidam carinhosamente, assim como, aos meus pais, irmãos, tios, sobrinhos, primos que mesmo distantes estão presentes nas intenções, nos princípios que nos unem.

À Secretaria de Educação de Pernambuco e, em especial, às três professoras investigadoras e quatro turmas de estudantes das escolas investigadas, aos professores e professoras da educação básica da Rede Estadual de Ensino, pelas reflexões e lutas em prol da formação humana.

Às IES ESEF/UPE pela concessão de afastamento e pelo apoio da Faculdade ASCES, assim como aos amigos e amigas destas IES, pela solidariedade e acompanhamento carinhoso.

À Fundação de Amparo à Ciência e a Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) pelo apoio a pesquisa científica desenvolvida com bolsa.

Ao grupo ETHNÓS da ESEF/UPE, no nome do Coordenador Marcílio Souza Junior, pela compreensão, companheirismo e continuidade dos trabalhos, sem mais palavras.

Ao LEPEL/FACED/UFBA, ao GPG/GGU/UNICAMP e ETHNÓS/ESEF/UPE pelas contribuições acadêmicas e científicas.

Aos meus/minhas companheiros/ras de turma de doutorado, em especial Tina, Mel, Leonam e Janeide pela convivência, estudos e discussões.

À Celi Taffarel, amiga e orientadora, pela afetividade, capacidade intelectual, críticas e sugestões, pela orientação presencial e troca de cerca de 600 e-mails entre os individuais e os coletivos, sem mais palavras.

Aos Professores e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação da UFBA, pela condução das atividades e à secretaria do programa pelas providências administrativas e acadêmicas.

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**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RESUMO

O objetivo consistiu em analisar o trabalho pedagógico, através do trato com o conhecimento da ginástica em aulas de Educação Física, demonstrando que o par dialético conteúdo e método modula a elevação do pensamento teórico dos estudantes quando fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora. A investigação trouxe uma discussão teórica que perpassou: pela revisão da literatura que buscou entender a evolução, os conflitos, as contradições e as características dos fenômenos investigados, a partir de problemáticas referentes à práxis pedagógica tratando da ginástica na cultura corporal; pelo balanço das produções prático-teóricas acerca da ginástica, de grupos de pesquisa da UNICAMP, UFBA e UPE; por um banco de dados, com 120 horas/aula, sobre o trato da ginástica nas aulas de Educação Física. Fundamentada no materialismo histórico e dialético, a tese fez a análise com o método da ascensão do abstrato ao concreto, do geral ao singular, da parte para o todo, em movimento constante. Os resultados explicaram que a teoria pedagógica é uma reflexão essencial sobre o trabalho pedagógico mediante categorias e conceitos articuladores da prática pedagógica em geral e das disciplinas que tratam de conteúdos específicos, orientando o processo de ensino-aprendizagem, num movimento específico condicionado pelo projeto histórico; a função social da escola promove o domínio do conhecimento sistematizado e o objeto do currículo visa garantir a capacidade teórica; o par dialético conteúdo e método é modulador por dinamizar e concretizar o processo de ensino-aprendizagem elevando o pensamento teórico dos aprendizes ao direcionar o trato com o conhecimento em sua particularidade epistemológica e ontológica; a ginástica é a própria exercitação centrada na ação gímnica, sendo conteúdo específico e signo da Educação Física Escolar. Concluiu-se que, sem teoria do conhecimento, educacional, pedagógica não tem como avançar na teoria da educação física; a teoria pedagógica é construída por categorias da prática existindo nela elementos moduladores para as transformações das aulas sendo um deles o par dialético conteúdo e método que modulou a elevação do pensamento das quatro turmas de estudantes investigadas no trato com a ginástica. A investigação gerou uma proposição de trato com a ginástica produzindo uma nova síntese em prol da Teoria Pedagógica em construção no campo da Cultura Corporal.

Palavras-chave: Teoria pedagógica. Conteúdo e método. Trato com o conhecimento. Ginástica.

Content and method of school Physical Education: contributions of Historical-Critical Pedagogy and Critical-Overcoming Pedagogy in the dealing with gymnastics.

The objective was to analyse the pedagogical work through the dealing with the knowledge of gymnastics in Physical Education classes, showing that the dialectical duo content and method modulates the elevation of the theoretical thinking of students when based on Historical-Critical Pedagogy and Critical-Overcoming Methodology. The investigation brought a theoretical discussion that passed: by the literature review that intended to understand the evolution, the conflicts, the contradictions and the characteristics of investigated phenomena, from problems regarding the pedagogical praxis dealing with gymnastics in corporal culture; by the balance of practical-theoretical productions on gymnastics of research groups from UNICAMP, UFBA and UPE; by a data bank of 120 hours of class about the dealing with gymnastics in Physical Education classes. Based on the historical and dialectical materialism, the thesis made the analysis by the ascension from abstract to concrete method, from general to singular, from part to total, in constant move. Results explained that pedagogical theory is an essential reflection about the pedagogical work through categories and concepts articulators of the pedagogical practice in general and the subjects that cover specific contents, orienting the learning/teaching process, in a specific movement conditioned by the historical project; the social function of school promotes the domination of systematized knowledge and the object of curriculum aims to ensure the theoretical capacity; the dialectical duo content and method is modulator as it dynamizes and concretizes the process of learning/teaching elevating the theoretical thinking of apprentices as it directs the dealing with the knowledge in its epistemological and ontological particularity; gymnastics is the exercising itself centered in the gymnastical action, being specific content and sign of school Physical Education. It was concluded that, without educational, pedagogical, knowledge theory there is no way to advance in theory of physical education; the pedagogical theory is built by categories of practice, containing modulating elements for the transformation of classes, having the dialectic duo content and method as an example, which modulated the elevation of thinking in all four classes of students investigated regarding the dealing with gymnastics. The investigation generated a proposition for the dealing with gymnastics producing a new synthesis that favors the Pedagogical Theory under construction in the field of Corporal Culture.

Keywords: pedagogical theory. Content and method. Dealing with knowledge. Gymnastics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DERE	Diretoria Regional de Ensino
EF	Educação Física
ESEF/UPE	Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco
ETHNÓS/UPE	Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Pernambuco
FACED/UFBA	Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério
GPG/UNICAMP	Grupo de Pesquisa em Ginástica da Universidade Estadual de Campinas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL/UFBA	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia
MCS	Metodologia Crítico-Superadora
MHD	Materialismo Histórico e Dialético
OTMs	Orientações teórico-metodológicas da Educação Física
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
SEE/PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção que inclui a ginástica na EF escolar e, noutros espaços, do grupo de pesquisa em ginástica da UNICAMP	111
Quadro 2 - Produção, que inclui a ginástica na EF escolar, da LEPEL/UFBA (2000 – 2012)	114
Quadro 3 - Produção que inclui a ginástica na EF escolar do ETHNÓS/ESEF/UPE – 2000 a 2012	118
Quadro 4 - Demonstrativo do registro de 120 aulas	197
Quadro 5 - Demonstrativo dos níveis de qualidade cíclica do conteúdo, nas séries e no tempo de trabalho em hora / aula.....	202
Quadro 6 - Demonstrativo do método de ensino na estrutura dinâmica das 120 aulas.	206
Quadro 7 - Demonstração da presença do conteúdo e método definindo a qualidade do fazer crítico-reflexivo e a distribuição do tempo de trato com a ginástica em aula, em minutos e valores relativos.	209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: objeto de estudo e metodologia de pesquisa	10
1 DA TEORIA DO CONHECIMENTO À TEORIA PEDAGÓGICA.....	31
1.1 A teoria do conhecimento com base marxista.....	32
1.2 Teoria educacional e teoria pedagógica com base marxista.....	40
1.2.1 Teoria Pedagógica e a Pedagogia Histórico-Crítica	48
2 A TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA	68
2.1 Os ciclos de aprendizagens e a elevação do pensamento teórico.....	77
2.2 Ginástica: um conteúdo histórico e lógico	91
2.3 A produção de conhecimento sobre e/ou relacionada com a ginástica na Educação Física Escolar dos grupos GPG/UNICAMP, LEPEL/UFBA e ETHNÓS/UPE.....	110
2.4 O par dialético conteúdo e método na organização do trabalho pedagógico na escola.....	122
3 O CONTEXTO DO CAMPO E OS RESULTADOS DO TRATO DA GINÁSTICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	132
3.1 Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco.....	133
3.2 As instituições: três escolas da rede estadual de Pernambuco.....	148
3.3 O trato da ginástica em aulas de Educação Física	158
3.3.1 O trato da ginástica no I ciclo de aprendizagens.....	159
3.3.2 O trato da ginástica no II ciclo de aprendizagens.....	165
3.3.3 O trato da ginástica no III ciclo de aprendizagens.....	174
3.3.4 O trato com a ginástica no IV ciclo de aprendizagens.....	182
3.4 Análise do trato com a ginástica em aulas de Educação Física.....	197
3.4.1 O conteúdo ginástica tratado em 120 aulas	201
3.4.2 O método de ensino que estruturou o conteúdo em 120 aulas de Educação Física.....	205
4 TEORIA PEDAGÓGICA E O PAR DIALÉTICO CONTEÚDO E MÉTODO NO TRATO DA GINÁSTICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	211
4.1 Projeto histórico e as teorias do conhecimento, educacional e pedagógica.....	212

4.2 Teoria da Educação Física e a Metodologia Crítico-superadora.....	220
4.3 A elevação teórica do pensamento mediante o trato da ginástica	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICES.....	253
APÊNDICE A - Levantamento da produção, que inclui a ginástica na escola básica, do grupo de pesquisa em ginástica da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, no período de 1993 a 2012.....	253
APÊNDICE B - Levantamento de produções acerca da ginástica no grupo LEPEL da Universidade Federal da Bahia.	258
APÊNDICE C - Levantamento da produção, que inclui a ginástica, no grupo ETHNÓS da Universidade Estadual de Pernambuco.	260
APÊNDICE D - Matriz utilizada para o planejamento, observação e questionamento da prática pedagógica.	263
ANEXOS	264
ANEXO 1 - Produção docente referente ao I e ao II ciclos de escolarização, apresentada no III Congresso pernambucano de ciências do esporte, 2002. (comunicação oral com uso de tv e vídeo).....	264
ANEXO 2 - Produção docente referente ao III ciclo de escolarização, apresentada no III Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte, 2002. (comunicação oral com uso de tv e vídeo).....	265
ANEXO 3 - Produção docente referente ao IV ciclo de escolarização, apresentada no VIII encontro estadual de esporte e lazer, 2002 (comunicação oral com uso de retroprojeto).....	266

INTRODUÇÃO: objeto de estudo e metodologia de pesquisa

A tese está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA)¹, o qual adota por área de concentração de investigação e estudo as relações entre educação, sociedade e práxis pedagógica afirmando seu compromisso com a escola pública de qualidade em todos os níveis, tendo como eixos norteadores das linhas de pesquisa: a práxis pedagógica como mediação dos processos de constituição do sujeito e das formas de singularidade na sociedade; a pluralidade, a diversidade e a desigualdade, como pressupostos para os desafios da educação contemporânea.

Inserir-se na particularidade da Linha de Pesquisa – L5 - Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Doutorado em Educação, da Universidade Federal da Bahia, no Grupo de Pesquisa – G5 – Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL). A L5 estuda as problemáticas significativas da práxis pedagógica, da formação de professores, da produção de conhecimento e das políticas públicas no campo da cultura corporal tendo como matriz científica a história. Esta tese inserir-se na investigação das problemáticas da práxis pedagógica discutindo o par dialético conteúdo e método e o trato da ginástica no campo da cultura corporal. No contexto desta particularidade inserir-se o objeto desta investigação.

Na escola básica, um dos fatos constatados em estudos realizados por Ayoub (1998) e Almeida (2005) é que o conteúdo da ginástica foi fragilizado na Educação Física (EF), sendo negado aos estudantes pela referida instituição por falta de infraestrutura, pela ausência de tratamento crítico e histórico. Ayoub (1998) aponta que a negação da ginástica está na sua tradição de orientação militar, a qual devido à sua herança não pode estar na escola democrática e na sua associação à

¹ Nas normas desta produção seguiu-se, prioritariamente, a obra institucional de LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e tese. 4. ed. ver. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2012.

ginástica competitiva realizada como atividades difíceis e restritas aos ginastas. A autora sugeriu a Ginástica Geral² como possibilidade na escola.

Almeida (2005) aponta para a ausência da ginástica destacando: a influência da tendência à “esportivização” que fixa normas de movimento e determina o “sexismo” das provas; a estrutura física e material das escolas voltada à prática esportiva e a falta de espaços e equipamentos para a prática da ginástica; a limitação do trato com o conhecimento da ginástica na formação de professores; a ausência do conteúdo da ginástica na proposta pedagógica da EF e no projeto político pedagógico da escola; a utilização da ginástica somente para o aquecimento nas aulas ou para o condicionamento físico voltado às atividades esportivas.

Lisboa e Teixeira (2012) investigaram a ginástica fazendo um balanço sobre a atualidade da produção científica no Brasil até 2011, destacando a produção sobre a ginástica escolar nos periódicos nacionais (Revista Motrivivência, Revista Movimento, Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - RBCE, Revista Motriz e Revista Pensar a Prática) e no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os autores identificaram nas revistas 51 artigos que trataram das problemáticas da ginástica, sendo 15 na RBCE, 2 na Revista Motrivivência, 8 na Revista Movimento, 19 na Revista Motriz e 7 na Revista Pensar a Prática. Somente 11 produções trataram da ginástica escolar, sendo este tema o terceiro mais discutido, atrás da ginástica esportiva com 16, e ginástica em academias com 24 artigos. Na CAPES foram consultadas 166 teses e dissertações disponíveis, entre o período de 1987 a 2010, sendo 152 de Mestrado e 14 de Doutorado, identificando 09 trabalhos referentes à ginástica escolar, sendo 3 teses e 6 dissertações.

Evidenciou-se que a produção sobre ginástica na escola básica é reduzida, mas está paulatinamente crescendo numericamente.

Para Almeida (2005), Lisboa e Teixeira (2012), a ginástica é um bem cultural, uma conquista da humanidade, criada e desenvolvida a partir de necessidades humanas e vem sendo historicamente acumulada em condições sociais contraditórias, constituindo-se num conhecimento ensinado na escola e praticado por todos interessados em diferentes espaços sociais devendo ser um conhecimento

² Houve mudança recente na referida terminologia para Ginástica Para Todos, criada pela Federação Internacional de Ginástica – FIG em 2006, porém o campo acadêmico ainda estuda, escreve e fala sobre a Ginástica Geral.

garantido a todos os seres humanos. Este argumento aproximou-se da Metodologia Crítico-superadora, na qual o conhecimento é legítimo na escola quando promove nos estudantes a elaboração de conceitos e a prática da ginástica é necessária na medida em que oferta ações com significado cultural para os praticantes, o que implica no acesso ao patrimônio cultural da ginástica historicamente produzido e socialmente acumulado.

Os fatos apresentados nos estudos evidenciam a necessidade de esforços para assegurar a função social da escola no sentido de garantir o conhecimento necessário e útil à formação do ser humano, na perspectiva da emancipação humana. Esforços para assegurar o trato pedagógico do conhecimento da ginástica em aulas de Educação Física. Para tanto, existe a necessidade de compreender as determinações do contexto da educação brasileira tendo a escola básica como lócus da investigação. Nisto considerou-se fundamental situar a conjuntura destacando os fatos, os acontecimentos que exigem explicações científicas sobre a educação escolar e dentro dela sobre a ginástica no currículo da escola básica.

A conjuntura demonstra a correlação de forças existente na luta pela educação com qualidade social³ e permite avaliar o grau de desenvolvimento deste embate, desta luta, destes rumos que a mesma assume ao demonstrar os antagonismos existentes entre trabalho e capital. Estas relações mais gerais se expressam no interior da escola, não de maneira mecânica, mas, por mediações, entre as quais o par dialético conteúdo e método que modula a organização do trabalho pedagógico nas salas de aulas e na escola como um todo. A qualidade social representa uma concepção de homem, um comprometimento político, uma compreensão educacional, buscando construir uma sociedade justa.

Ao reportar-se à educação brasileira, Saviani⁴ fez uma retrospectiva legal ao dizer que a era atual teve início com a Constituição de 1988 e após algumas

³ Educação com qualidade social é a que compreende a escola como lugar de difusão, produção e apropriação de conhecimento, travando uma luta contra a educação que visa inovações didáticas que acabam por reduzir o professor a um manuseador de métodos e de pacotes de tecnologias de informação, adaptando-o às cartilhas comercializadas por corporações, cujo propósito consiste em fragilizar a formação do professor e do estudante como sujeitos históricos, por meio da expropriação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos de docentes e estudantes. EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário** – Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario. Ano 10, nº 15/2012, acesso em 02 de janeiro de 2013.

⁴ SAVIANI, Demerval. Subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf, acesso em 08 de abril de 2012.

alterações da legislação do período militar durante a Nova República, tivemos as reformas dos anos de 1990 em cujo centro se encontram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criada em 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001. Neste rumo, a marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Para o referido autor, o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países resolveram na virada do século XIX para o século XX: a universalização do ensino fundamental, com a consequente erradicação do analfabetismo. Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a união, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito.

Quando o referido prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) com mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDBEN, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), com prazo de catorze anos, ou seja, até 2020. Em 2007, quando mais da metade do tempo do PNE já havia passado, veio um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que estabeleceu um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais vinte anos para resolver o mesmo problema.

Ampliando a reflexão sobre o PNE, Saviani⁵ reporta-se à função social da escola, a qual consiste em prover o domínio dos conhecimentos sistematizados a toda a população, dizendo que a educação é o processo pelo qual os indivíduos biologicamente integrantes da espécie humana passam a integrar culturalmente o gênero humano. A função social da escola está ligada ao domínio da cultura letrada

⁵ SAVIANI, Demerval. Exposição na Mesa “**Plano Nacional de Educação e a função social da escola pública**”. Campinas, XVI ENDIPE, 23 de julho de 2012.

cuja forma mais desenvolvida se expressa pelos conhecimentos de base científica que são garantidos por processos sistemáticos e planejados para sua aquisição.

Este dado da realidade atual torna a escola socialmente necessária, visto que a característica própria da educação escolar é a organização sistematicamente planejada dos processos de ensino que necessitam da organização em prol da constituição dos sistemas nacionais para se cumprir a função social da escola. Ou seja, a educação necessita de uma organização na forma de sistema educacional acionado com o planejamento das ações a serem desenvolvidas e isto requer a elaboração de planos de educação visando potencializar a função social da escola.

O referido autor fez uma reflexão sobre a sociedade e a educação ao longo dos tempos, dizendo que na sociedade feudal predominava a economia de subsistência que se caracterizava por uma produção voltada para o atendimento das necessidades de consumo, mas com o seu desenvolvimento surgiram os excedentes intensificando o comércio, o que acabou por determinar a organização do próprio processo de produção voltado para a troca surgindo a sociedade capitalista ou de mercado. Nesta, a troca passou a determinar o consumo e foi deixando de ter origem na agricultura passando para a indústria convertendo-se o saber (a ciência) de potência espiritual (intelectual) em potência material.

Em outras palavras, o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Ou seja, o processo educativo deslocou-se das formas difusas, identificadas com as próprias condições de vida, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola.

Ao analisar a conjuntura social e da educação escolar brasileira viu-se que a crise do século XXI reporta-se ao modo de produção capitalista dominante no mundo, pelo qual seus defensores não poupam esforços para seguir ampliando seus lucros. Na Grécia, Espanha, Portugal e outros países da Europa os governos pressionados pela política internacional realizam cortes no orçamento, demissões de servidores públicos, rebaixam salários, destroem o serviço público, enfrentando a resistência da juventude.

No Brasil e na América Latina, os países sentem os efeitos da crise e mesmo os governos da esquerda, como a presidente Dilma, do Partido dos Trabalhadores, eleita para atender as reivindicações dos trabalhadores e da juventude,

pressionados pelo imperialismo não tomaram medidas de proteção à nação, mas sim medidas de ajuste ao mercado, como cortes no orçamento e as privatizações dos aeroportos em detrimento de uma política soberana, de ruptura com o imperialismo e que proteja a indústria e o emprego, que acabe com os cortes no orçamento e atenda às reivindicações da grande maioria da população.

No geral da Educação Brasileira, o analfabetismo no país, conforme o “Censo Demográfico 2010”, divulgado no dia 29/04/11 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, é de 14.612.183 analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade. Entre os estados, o maior índice de analfabetismo foi registrado em Alagoas, com 22,52% da população acima de dez anos de idade. Em seguida aparecem Piauí (21,14%) e Paraíba (20,20%). O menor índice é do Distrito Federal (3,25%), seguido por Santa Catarina (3,86%), Rio de Janeiro e São Paulo (ambos com o índice de 4,09%). Aproximadamente 18% da população do nordeste brasileiro ainda estão analfabetos e, somando-se a isto os analfabetos funcionais, os que sabem ler e escrever com fragilidade na interpretação, e que já não frequentam mais a escola, percebemos que em pleno século XXI os índices atingem cerca de 20% da população nordestina sem saber ler e escrever.

A Escola Básica brasileira, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 1996⁷, no olhar da abordagem dialética⁸, encontra-se fragilizada em seus índices educacionais e diagnósticos ligados à educação quanto: à precariedade no acesso à cultura elaborada; ao não acesso aos instrumentos para elaboração da cultura; por não potencializar o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, prejudicando o sujeito e a vida em sociedade.

⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Acesso à publicação completa na página www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_sinopse.shtm

⁷ No Brasil, a partir da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Escolar possui dois níveis: a Educação Básica constituída com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e a Educação Superior tratando da Tecnológica e da Universitária. A LDBEN legisla sobre a sistematização da educação, ao passo que a educação assistemática não é objeto de legislação específica.

⁸ Para Sánchez Gomboa (2008), a abordagem dialética é característica dos que apresentam uma visão materialista de mundo; nela o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito objeto os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica (cultura). Não é uma simples adequação e uma descoberta, mas, uma construção de algo novo que modifica a ambos durante o processo.

A problemática da investigação reportou-se à escola básica e dentro dela a EF, em especial o trabalho pedagógico⁹ no que diz respeito a conteúdo e método, no trato da ginástica. A referida instituição continua sendo um espaço de lutas antagônicas, ou seja,

a escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, estudantes, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

A escola capitalista é antagônica a um projeto socialista que investe na emancipação humana, na função social que luta para garantir o conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade que é necessário às novas gerações fazendo-as avançar na elaboração do conhecimento escolar, priorizando valores como a solidariedade, a cooperação, a liberdade. Os valores estimulados para o sistema capitalista são: competição, individualismo, punição, seleção que são incorporados pela escola assumindo a função de preparar os indivíduos para os diversos campos de trabalho presentes na sociedade. A mesma é caracterizada por Freitas (2011) como função social seletiva.

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

Para Snyders (1988), os objetivos da escola orientada pelo modo de produção capitalista podem estar explícitos ou ocultos, sendo planejados para manutenção do sistema vigente e a avaliação torna-se um elemento central para garantir o controle dessa função.

Os estudos de Freitas (2011) já explicaram que a função social da escola ocorre com os objetivos e a avaliação, e que o conteúdo e o método dão a substância do que e como avaliar, concretizando-a. No movimento desta realidade em prol da emancipação humana, a escola que atende aos interesses dos

⁹ Tendo como referência Freitas (2011), o trabalho pedagógico consiste na formulação teórica acerca do trabalho que emerge da tríade professor x conhecimento x estudante. Nisto o par dialético conteúdo e método é o modulador (funciona fazendo o controle e a tradução) das mudanças no trabalho pedagógico.

trabalhadores busca a elevação do padrão de escolarização, elevando a capacidade de reflexão teórica do estudante.

Para Escobar (1997), em sua singularidade, a função da Educação Física necessita elevar o padrão da cultura corporal da população mediante a elevação do pensamento teórico do estudante sobre a mesma. Para tanto é necessário sistematizar a ginástica, a dança, a luta, o jogo, o esporte, o treino, fundamentando o trabalho pedagógico em um projeto histórico para além do capital mediante sólida teoria do conhecimento, teoria educacional e pedagógica, assim como é condição fundamental a valorização do magistério, os concursos públicos, os planos de carreira, cargas e salários, a formação consistente inicial e continuada, as condições para o trabalho docente.

Nesta tese priorizou-se a relevância social do tema referente ao trato com o conhecimento na escola, a contribuição teórica no campo da Educação e da Educação Física e nas proposições apresentadas para a organização do trabalho pedagógico, mediante a concepção do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), refletindo sobre a importância da Teoria Pedagógica e nela o par dialético conteúdo e método. Na EF destacou-se a necessidade de contribuir com a construção de um corpo teórico-metodológico referente ao conhecimento da ginástica, no ensino fundamental e médio, permeado por uma reflexão pedagógica que contribua com a formação de estruturas cognitivas referentes à faculdade de conhecer do estudante, no processo de identificação, interpretação, compreensão e explicação da ginástica trabalhada em aulas.

Na ginástica destaca-se o fato de que, na escola, ainda é negado o acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente levando o estudante ao rebaixamento dos níveis de conhecimento, negando-lhe a reflexão pedagógica. Deste fato emerge a necessidade de dar respostas mediante uma investigação na literatura sobre a Teoria Pedagógica e nela o conteúdo e o método, assim como mediante contribuições empíricas afetas ao conteúdo da ginástica em aulas, para reconhecer nexos, determinações e exigências da abordagem crítico-superadora.

Neste contexto estão situados os componentes desta tese: o tema, os objetivos, o problema, as hipóteses, que delimitaram o objeto de estudo.

O tema é o trato com o conhecimento no currículo escolar, em especial, ao conteúdo da ginástica nas aulas de EF, sendo que a delimitação está no par dialético conteúdo e método.

Segundo Freitas (2011), a organização do trabalho pedagógico da escola está modulada por categorias constituídas por pares dialéticos destacando a categoria objetivo e avaliação como definidora da função social da escola e a categoria conteúdo e método, a qual interage com a função social da escola visando produzir o trato com o conhecimento, o processo de ensino e a gestão escolar. Diz que “Conteúdo e forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos (FREITAS, 2011, p. 59).

Os pares dialéticos do trabalho pedagógico, entre os quais delimitamos o par conteúdo-método, são configurados como categorias da prática e, portanto, decorrem do movimento do concreto real e devem ser assim apreendidos pelo pensamento. O que implica elevar o real ao concreto pensado. Este par dialético não exclui os demais, mas destaca-se como modulador de possibilidades de alteração da organização do trabalho pedagógico objetivando a função social da escola, a saber, a elevação do pensamento teórico dos estudantes.

O trato com o conhecimento materializa o trabalho pedagógico e pode ser explicado ao dizer que “reflete a sua direção epistemológica e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (COLETIVO DE AUTORES¹⁰, 1992, p. 30). A natureza e a especificidade da educação também orientam o trato com o conhecimento identificado com as formas mais desenvolvidas, com a transformação do saber objetivo em saber escolar, com a apropriação do processo de produção (SAVIANI, 2011).

O objetivo consistiu em analisar o trabalho pedagógico, através do trato com o conhecimento da ginástica em aulas de Educação Física, demonstrando que o par dialético conteúdo e método modula a elevação do pensamento teórico dos estudantes quando fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora. Especificamente pretende-se: a) Explicar nexos e relações entre a organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, com a teoria do conhecimento, a teoria educacional, a teoria pedagógica e a teoria da educação física; b) Analisar os dados empíricos oriundos de 120h/a de Educação Física, tratando do conteúdo da ginástica, na abordagem crítico-superadora para

¹⁰ Esta obra está catalogada conforme Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil). Está assim catalogada – Metodologia do ensino de educação física / coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

compreender a elevação do pensamento teórico dos estudantes no trato da ginástica; c) Propor a organização do trabalho pedagógico e o trato com a ginástica a partir dos fundamentos.

A pergunta científica investigou as contradições, as mediações e as possibilidades do trato com a ginástica, na organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, enfrentando-as ao investigar historicamente o processo de mudança da mesma tendo como base explicativa o Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Um problema de pesquisa deve apresentar “um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida objetivamente” (SAVIANI, 1985, p. 23).

Considerando que a função social da Escola é assegurar o acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente; considerando que o objeto do currículo é a reflexão pedagógica, o pensamento teórico do estudante, porque cabe ao currículo ordenar o conhecimento de diferentes disciplinas escolares de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes, mediante a organização de uma sequência hierárquica, produzida por meio do trabalho pedagógico; considerando o par dialético conteúdo e método na perspectiva da emancipação humana, como elevar o pensamento teórico dos estudantes, a partir do trato com o conhecimento da Ginástica em aulas de Educação Física, subsidiada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora?

Nesta concepção, as hipóteses são obtidas sobre a base da própria ciência e expressam possibilidades que podem ser sintetizadas com as teorias que orientam a investigação, estando aqui redigidas da seguinte forma: a) A organização do trabalho pedagógico que é construída por pares dialéticos: conteúdo e método, objetivo e avaliação, tempo e espaço pedagógico, está fundamentada num projeto histórico específico e nas teorias educacional e pedagógica; b) Portanto existe a possibilidade de proposições superadoras no trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação principal do par dialético conteúdo e método; c) É possível que, partindo da realidade da Educação Física na escola, problematizando-a, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora ocorram alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes quando do trato com o conteúdo ginástica; d) Provavelmente, a elevação do pensamento teórico dos estudantes poderá ser verificada através das aprendizagens

dos conteúdos da ginástica em aulas de Educação Física, mediante a passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações, generalizações e regularidades científicas potencializando a formação do pensamento teórico.

A metodologia de pesquisa e o método de análise

O primeiro capítulo desta tese tratou da base teórica que deu suporte às nossas decisões metodológicas explicando o caminho do pensamento na pesquisa educacional. O método de pesquisa que orientou a teoria perpassou pela revisão da literatura referente ao tema investigado com base no MHD, estabelecendo diálogo crítico com autores como Freitas (2011) e Escobar (1997) ao tratar da crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática na educação e em especial, na Disciplina Escolar Educação Física, assim como, fez o balanço das produções prático-teóricas de grupos de pesquisa que abarcam estudos acerca da ginástica na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Estadual de Pernambuco (UPE).

O método de pesquisa que orientou a coleta e sistematização dos dados partiu da consideração de Minayo (1998), sobre as categorias empíricas como sendo aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo, construção esta baseada na teoria do conhecimento que fundamenta a tese, o materialismo histórico dialético.

A delimitação dos sujeitos investigados, a qual iniciou em 1998 com um grupo de 121 professores de Educação Física das 17 Diretorias Executivas Regionais de Educação (Deres) que participaram dos projetos nas escolas, trabalhados na gestão 1995-1998 (capoeira, xadrez, dança em 1997 e ginástica em 1998) que visaram à sistematização dos referidos conteúdos junto aos professores da rede pública estadual, viabilizando a apropriação do conhecimento da referida área.

O referido projeto foi suspenso na gestão pública 1999-2002, entretanto o estudo prosseguiu em 1999, com um grupo de 20 professores interessados que se reuniram para estudos na ESEF-UPE e culminou em 2000 com a negociação onde três professores assumiram investigar a ginástica tratada em ciclos em aulas de EF. Neste contexto, a pesquisa-ação foi materializada nas unidades didáticas de 2001 e de 2002, em três escolas da rede estadual de Pernambuco, trabalhando com quatro

turmas de estudantes pertencentes ao ensino fundamental e médio, estudando a ginástica em duas unidades didáticas e em dois anos consecutivos com cada uma das turmas. Os dados foram registrados em diário de campo que também descreveu a realidade explicando documentos das escolas.

O planejamento e os planos das aulas foram orientados a partir do processo de formação continuada dos professores de EF da rede estadual pernambucana, sintetizado no apêndice 'd' desta tese. A Cultura Corporal passou a ser objeto de estudo da EF na gestão governamental de 1987 a 1990 e a gestão de 1995 a 1998 investiu no referencial teórico-metodológico da Metodologia Crítico-superadora.

Os dados coletados e analisados durante a investigação permitiram demonstrar que o pesquisador (na época professor da referida rede e da ESEF-UPE), desenvolveu um ativo papel de transformador da realidade investigada mediante a interação e a militância com a coletividade envolvida na pesquisa onde os sujeitos atuaram como conhecedores dos papéis que exerceram e da intencionalidade das ações trabalhadas, o que demonstra coerência com o método de investigação adotado. O trabalho investigativo fomentou o papel investigador dos três professores, desafiando a postura do investigador diante da produção de conhecimento que teve na interação a origem dos princípios da cooperação e da participação ativa. A verdade foi buscada na ação refletida e na intervenção socialmente construídas e constituídas com a história de cada professor atuando coletivamente numa organização em rede.

Foi considerada a caracterização, a descrição que professores e estudantes fizeram do objeto de estudo – a ginástica em aulas de Educação Física -, sabendo que a mudança histórica depende de sujeitos históricos conscientes e organizados, com capacidade de reconstrução científica, com produção de conhecimento efetivo, pois a realidade por si só mostra a aparência (exemplos da capacidade de produção dos professores durante a pesquisa estão nos anexos 1, 2 e 3). No referido processo, a Escola foi reconhecida como instituição social culturalmente organizada para promover a compreensão e a leitura crítica da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992; GARCÍA RUSO, 1998).

Os dados empíricos coletados foram tratados por ocorrências¹¹ que serão explicadas nos resultados desta investigação e evidenciaram aproximação e fundamentação pertinente à teoria do conhecimento cujo critério orientador foi a apreensão da realidade pela via da práxis, num processo de ação/reflexão/ação, voltado à compreensão, à intervenção e à análise visando qualificar a abordagem da Ginástica, mediante a pedagogização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992); também foram evidenciadas aproximações com uma Teoria Pedagógica embasada na prática, ao investigar especificamente a ginástica, para construir a verdade subjacente à prática pedagógica com explicações claras sobre a orientação da mesma (FREITAS, 1995; ESCOBAR, 1997).

Houve aproximação com o Paradigma Crítico Dialético, o qual “vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico [...] prioriza a práxis humana, a ação histórica e social” (SEVERINO, 2007, p. 116).

O referencial metodológico desta tese segue o caminho da produção sugerido por Sánchez Gomboa (2008), com o qual foi explicada a abordagem e as técnicas de coleta e organização dos dados e os métodos de investigação e de exposição propostos por Kosik (2011). O autor afirma que, para a elaboração das respostas para o problema, a investigação necessita obtê-las e elaborá-las mediante: 1- a definição de fontes visando responder às questões e à pergunta-síntese; 2- a seleção de instrumentos, materiais, técnicas para coletar, organizar e sistematizar informações necessárias à construção das respostas; 3- a explicitação de hipóteses para orientar as diversas estratégias da organização das respostas; 4- a definição de um quadro de referências teóricas que forneçam as categorias para analisar as respostas e interpretar os resultados. Nisto foram delimitadas a abordagem e as técnicas desta tese, apresentadas a seguir.

1 - A definição de fontes (literatura, balanço da produção sobre ginástica e banco de dados empíricos) visando resposta às questões e à pergunta-síntese buscou subsídios a partir das contribuições de Cheptulin (1982) percorrendo o caminho do geral ao singular: a) no geral, as referências estiveram voltadas à

¹¹ As ocorrências para Escobar (1997) são ações de rotina presentes na dinâmica das aulas e os episódios são ocasionais durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mantendo um mesmo dado significativo.

organização do trabalho pedagógico estabelecendo nexos e relações com o projeto histórico específico que orienta as teorias do conhecimento (os princípios, categorias e leis do materialismo histórico-dialético), educacional e pedagógica visando possibilidades de proposições superadoras no trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação do par dialético conteúdo e método; b) no particular as referências estiveram relacionadas à teoria da Educação Física com base nos fundamentos, da Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora elencando argumentos para alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes quando do trato com o conteúdo ginástica; c) na singularidade as referências reportaram-se ao objeto de estudo desta investigação com base nas características próprias – o par dialético conteúdo e método e, neste, o trato com o conhecimento da ginástica em aulas de Educação Física voltado à elevação do pensamento teórico dos estudantes.

Neste caminho buscou-se a interação dos três níveis, articulando os dois primeiros, mais gerais, ao terceiro, mediados pelo interesse emancipatório na orientação da pesquisa, cuja atividade intelectual reflexiva se organiza para desenvolver a crítica e alimentar a práxis que transforma o real.

2 - Sánchez Gomboa (2008) destacou os instrumentos e as técnicas para coletar e organizar as informações e as formas de análise das informações priorizadas. Na investigação delimitou-se: a) fontes: bibliográficas e documentais; b) instrumentos de coleta de informações e dados: documentos oficiais e registro de aulas em diários de campo; c) técnicas de tratamentos de dados e informações elencando as ocorrências oriundas do campo empírico; d) organização e sistematização de resultados: análise do material e argumentações; e) hipóteses - respostas parciais provisórias que orientam a coleta e a organização de resultados.

3- Para o referido autor, as hipóteses devem ser conceitualmente claras, fáceis de compreender e elaboradas num nível de precisão e rigor que evite qualquer ambiguidade. Devem ser susceptíveis de verificação mediante procedimentos, métodos e técnicas acessíveis; no momento de elaboração deve-se ver a possibilidade de verificação que realmente têm devendo ser específicas e susceptíveis de especificação e necessitam estar conectadas à teoria e corresponder-se aos princípios teóricos assumidos.

4 - Em Sánchez Gomboa (2008), as categorias de análise e os referenciais utilizados para a interpretação e a discussão dos resultados são: a) campo disciplinar – neste optou-se pela Educação e nela a Educação Física; b) palavras-chave: teoria pedagógica; conteúdo e método; trato com o conhecimento; ginástica; c) categorias de análise: totalidade concreta; contradição; realidade e possibilidade; d) articulação de categorias mediante a aproximação ao Materialismo Histórico e Dialético¹²; e) apropriação e/ou elaboração de teorias e referências para discutir resultados – Teoria da cultura corporal enquanto uma teoria pedagógica; f) o paradigma epistemológico – crítico dialético (MHD, teoria crítica).

Evidencia-se que para definir instrumentos e técnicas necessita-se da compreensão da teoria do conhecimento referente ao materialismo histórico e dialético, de suas leis e categorias que possibilitam problematizar, delimitar problemas, questões científicas e estabelecer o caminho dialético das respostas. No MHD, a prática é critério da verdade, mas o significado marxista de prática não se identifica com a ação concreta e imediata de um indivíduo particular, mas com a prática social e histórica do conjunto dos homens, disponibilizada aos seres singulares, ao sujeito histórico, como base de suas realizações como seres sociais.

A análise foi realizada a partir do método proposto por Kosik (2011), o qual disse que o método de investigação é diferente do método de exposição. A exposição é a expressão do resultado de determinada pesquisa, ao passo que o método de investigação garante que o pensamento não se perderá durante a construção da mesma. No método existem instrumentos e parâmetros teórico-metodológicos necessários para a análise auxiliando na compreensão do movimento do abstrato ao concreto, do geral ao singular, em movimento constante.

Para Kosik (2011), o percurso metodológico possui três graus de análise: a apropriação minuciosa da matéria mediante o domínio do material; a análise de cada forma de desenvolvimento do material; a investigação da coerência interna.

1) Apropriação minuciosa da matéria mediante o domínio do material. Nesta fase, a investigação necessita apropriar-se da matéria em seus pormenores,

¹² O materialismo histórico e dialético explicita que o desenvolvimento das forças produtivas é a causa necessária da mudança histórica. Esse é o coração materialista do materialismo histórico compreendido mediante a análise de Karl Marx presente no capítulo sobre a chamada acumulação primitiva (encontrada no 24º capítulo do Capital referente à acumulação primitiva ou original) e no Prefácio de 1859 à Contribuição à Crítica da Economia Política. Também destacamos que para toda tradição marxista, a Política tem como objetivo estratégico conquistar o poder institucionalmente concentrado no Estado. Atualmente o Estado burguês capitalista organiza a dominação de classe, concentrando, em si, o poder da classe dominante.

analisando suas diferentes formas de desenvolvimento estabelecendo relações entre as mesmas. Para tanto foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando dominar o material de pesquisa realizando o levantamento teórico para reconhecer nele suas múltiplas determinações, os detalhes e as determinações históricas disponíveis. Para a coleta e a descrição de dados empíricos foram utilizados documentos oficiais, as principais referências estudadas nas escolas da rede estadual de Pernambuco e um banco de dados trabalhados em três escolas da referida rede, com a observação de quatro turmas de estudantes durante dois anos, em duas unidades didáticas referentes à ginástica nas aulas de educação física.

2) Análise de cada forma de desenvolvimento do material. Este momento visou conhecer e entender a totalidade do objeto estudado, mediante a análise do material bibliográfico e a partir dos dados oriundos do campo, referendados em categorias do MHD, os conceitos gerais que explicam a realidade.

Para explicar o entendimento de categoria foram tratados os argumentos de Cheptulin (1982), Kuenzer (1998), Minayo (1998).

a definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência... (CHEPTULIN, 1982, p. 5).

Diz o referido autor que, ao examinar a transformação das principais formas do pensamento, evidencia-se que as mesmas estão ligadas a estágios determinados do desenvolvimento do conhecimento social, à intelecção de formas universais determinadas do ser, de ligações e propriedades universais da realidade, refletidas pelas categorias filosóficas correspondentes. Isto indica que “as categorias filosóficas são graus do desenvolvimento do conhecimento e que sua relação, refletindo leis universais determinadas do ser, exprime a lei do funcionamento e do desenvolvimento do conhecimento” (CHEPTULIN, 1982, p. 156).

Assim as categorias são entendidas enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento social e da prática (CHEPTULIN, 1982) que possibilitam a devida articulação entre a parte e a totalidade, o concreto e o abstrato, o pensamento e a realidade. São categorias de método para a análise do material: totalidade concreta, contradição, realidade e possibilidades.

a) Categoria da totalidade concreta envolve um todo estruturado, dialético, possibilitando que um fato ou um conjunto ou classe de fatos poderão ser

explicados de forma racional por possuir uma lógica interna de desenvolvimento. A totalidade concreta possui uma gênese e um desenvolvimento com fontes internas, em síntese é a categoria da realidade

Sem a compreensão de que a realidade é a totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si (KOSIK, 2011, p. 44).

A partir da totalidade pode-se compreender o concreto e o abstrato

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma representação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à produção do concreto pela via do pensamento (MARX, 1983, p. 218).

b) A categoria da contradição não é algo imutável, mas algo que

se encontra em movimento incessante, em mudança permanente, passando das formas inferiores às superiores e vice-versa, enquanto os contrários passam um pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo (CHEPTULIN, 1982, p. 295).

É por dentro do “velho”, por dentro das contradições que são identificados os elementos que permitem apontar para a construção do novo, para uma possibilidade superadora ou não.

c) Quanto ao par dialético realidade e possibilidade: “A realidade é o que existe realmente é uma possibilidade já realizada, mas não é tudo o que existe realmente, mas somente o que ainda é necessário e lógico” (CHEPTULIN, 1982, p. 337-338). O autor considera a realidade como a unidade realmente existente do necessário e do contingente (incerto, duvidoso, eventual), do interior e do exterior, da essência e do fenômeno. A possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias. É uma realidade potencial. “São 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 uma nas outras” (CHEPTULIN, 1982, p. 338).

Kuenzer (1998) subsidiou-se nos estudos de Kosik enfatizando que são as categorias que servem de critério de seleção e de organização da teoria e dos fatos

a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa. Assim sendo, as categorias necessitam do princípio da sistematização conferindo sentido, cientificidade, rigor, importância à investigação.

A autora destaca dois tipos de categorias: a) as categorias metodológicas que são as do próprio método dialético - às leis objetivas e, portanto universais, que possibilitam investigar qualquer objeto, em qualquer realidade, dando suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante toda a produção do trabalho, orientando todos os procedimentos; b) as categorias de conteúdo enquanto o particular que faz a mediação entre o universal e o concreto, entre a totalidade e a singularidade. São recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais que são as categorias metodológicas e a sua aplicação ao particular que são as categorias de conteúdo.

Para Minayo (1998), os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue categorias analíticas e categorias empíricas. As analíticas são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais e as empíricas são construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo ou a partir do trabalho de campo já efetivado, ou seja, têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

A utilização de categorias, a compreensão da lógica¹³ e da teoria do conhecimento são referências fundamentais à qualidade da produção científica. No marxismo o movimento das categorias surge como ato de produção real expressando aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza sendo construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social.

¹³ Kopnin (1978), baseado em Marx, defende a tese da coincidência entre dialética, lógica e teoria do conhecimento. Define lógica como o estudo da estrutura, dos meios de demonstração, do surgimento e evolução de uma teoria científica, que deve estudar o movimento do conhecimento humano no sentido da verdade, desmembrando deste, formas e leis em cuja observância o pensamento atinge a verdade objetiva. E uma vez que o conhecimento aumenta sem cessar, mudando quantitativa e qualitativamente, o campo do lógico se enriquece com um novo conteúdo, incorporando novos elementos, transformando-se e reorganizando-se interiormente (KOPNIN, 1978, p. 21). A lógica, cujo esteio é a filosofia, é definida como ciência dos processos de pensamento (KOPNIN, 1978). Seu objeto é o processo de pensamento presente na formulação de princípios explicativos, ou seja, é o sistema de pensamento que conduz determinado modo de raciocínio.

3) A Investigação da coerência interna. É a fase na qual o conhecimento é construído com a separação do que é fenomênico e do que é essência, mas o que não é a essência da coisa não deixa de ser real, revelando-se enquanto fenômeno a partir do momento em que a verdade, a essência é explicitada. Para Kosik (2011), investigar a coerência interna nada mais é do que a determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento do objeto estudado.

Após tornar o objeto de estudo transparente, compreensivo e racional, emergem condições reais para dar início ao método de exposição ou explicitação dos resultados. Por explicitação compreende-se

um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como *transformação necessária* do abstrato em concreto [...] o início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o início da exposição é necessário (KOSIK, 2011, p. 39).

Buscou-se no movimento do desenvolvimento das hipóteses produzir uma nova síntese científica, que aponte para as contribuições do par dialético conteúdo e método no âmbito da escola básica. O método de pesquisa permitiu colocar em evidência todos os aspectos e ligações do objeto de estudo a partir de uma interdependência. Para exposição da produção foi utilizado o método de ascensão do abstrato ao concreto, que um método do pensamento, um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração.

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*; [...] é um movimento no pensamento e do pensamento [...]. O progresso desta abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões* (KOSIK, 2011, p. 36-37 – Grifos no original).

Os fenômenos "concretos" não são algo palpável pelos sentidos. Concreto ("as coisas como elas são") é o resultado, não o ponto de partida do pensamento.

A referida investigação contribuiu com a especificidade do conteúdo escolar, constitutivo da prática pedagógica da escola, sintonizada com elementos fundamentais da teoria pedagógica. A reflexão realizada pela disciplina Educação Física possibilitou estabelecer nexos entre o pedagógico e os aspectos metodológicos necessários à sistematização da ginástica enquanto conhecimento

específico, compreendendo sua unidade do geral, do particular e do singular (CHEPTULIN, 1982), no seio da prática pedagógica em questão. Neste contexto, esta tese passa a investigar o par dialético conteúdo e método e, neste, o trato com a ginástica em aulas de Educação Física Escolar.

O contexto científico de investigação nesta tese pode ser refletido com a contribuição de Minayo (1998), a qual diz que a cientificidade possibilita: tratar de uma realidade da qual nós próprios somos agentes; caracterizar fenômenos e processos buscando tanto a objetivação como o sentido dado pela subjetividade; a cientificidade é construída de forma tateante, porém ao progredir elabora critérios de orientação cada vez mais precisos. A questão aponta para a possibilidade de que a objetividade seja de outra ordem nas ciências sociais e humanas, situada num processo em construção e de adequação ao objeto de estudo, o qual possibilita construir o presente marcado pelo passado, construindo o novo num embate entre o que já existe e o que está em construção. Para a autora, a pesquisa científica necessita do rigor da teoria do conhecimento, do método científico e de criatividade.

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, se imbuem da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 1998, p. 12-13).

Em síntese, as referências tratam de elementos lógicos produzidos pela comunidade científica e, ao mesmo tempo, possibilitam delinear particularidades materializadas a partir de dados de campo, com orientação do método marxista, o qual pressupõe como ponto de partida da investigação a apreensão do real empírico, imediato, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta na apreensão do concreto pensado.

Mas, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado foram contrapostas em face do objeto inicial, agora captado não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Em outras palavras: partiu-se dos dados já coletados enquanto real aparente (empírico), realizando a sua análise (mediações do pensamento), retornando ao real, captado como real concreto, como síntese de múltiplas determinações.

Com esta base analisou-se a produção historicamente acumulada para perguntar sobre a teoria do conhecimento, a lógica que rege a produção e as leis e as categorias empregadas produzindo um novo conhecimento, mediante a abordagem do MHD, respondendo à matriz de problemas da investigação.

Neste rumo apresenta-se a organização e a distribuição do trabalho em tópicos, evidenciando o caminho do método de exposição.

A introdução desta tese consiste numa síntese da produção, contextualizando o objeto da investigação, explicitando os elementos que constituem a tese, explicitando a abordagem e as técnicas metodológicas e o método de análise, configurando a razão da escolha descrita e caracterizada.

O desenvolvimento da produção está organizado em quatro capítulos. No capítulo 1, intitulado **‘Da teoria do conhecimento à teoria pedagógica’** foram tratadas as bases teóricas da investigação partindo das referências das teorias do conhecimento, educacional e pedagógica.

O capítulo 2 refere-se **‘A Educação Física e a Metodologia Crítico-Superadora’** explicitando nelas a ginástica chegando ao par dialético conteúdo e método buscando-se elencar avanços referentes à teoria da educação física.

O capítulo 3, **‘O contexto do campo e os resultados do trato da ginástica em aulas de educação física’**, reporta-se à exposição e à análise dos dados de campo versando sobre o contexto da investigação e os resultados do trato da ginástica em aulas de Educação Física, no ensino fundamental e médio. A teoria pedagógica foi analisada mediante o par dialético conteúdo e método.

O capítulo 4 refere-se à **‘Teoria pedagógica e o par dialético conteúdo e método no trato da ginástica em aulas de educação física’**. O mesmo analisou os resultados estabelecendo relações e nexos com as teorias, com o par dialético conteúdo e método, com o trato com o conhecimento e a ginástica, sendo orientado pelas hipóteses da investigação na busca de uma nova síntese que perpassa pela função social da escola e pelo objeto do currículo elencando uma proposição de trato com a ginástica na teoria pedagógica da cultura corporal.

As considerações finais reportaram-se à concretização dos objetivos e das categorias desta produção pontuando os principais achados desta tese.

1 DA TEORIA DO CONHECIMENTO À TEORIA PEDAGÓGICA

A particularidade deste capítulo consistiu em articular nexos e relações entre: a teoria do conhecimento, a teoria educacional, a teoria pedagógica mediante a literatura especializada, no âmbito do trabalho pedagógico na escola brasileira, a partir da contribuição de estudos na concepção histórico-dialética do conhecimento. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando dominar o material realizando o levantamento teórico para reconhecer nele suas múltiplas determinações, os detalhes e as determinações históricas disponíveis.

A referida particularidade priorizou a referência de Cheptulin (1982), o qual elencou uma contribuição filosófica orientada pela prática social que evidencia a consciência humana e as propriedades e as relações universais do objeto, materializadas pela atividade. Mediante a Filosofia, o autor discute a objetividade da realidade e a forma como o conhecimento expressa o mundo, mediante o singular, o particular e o geral de um conteúdo dizendo que em cada formação material são encontradas propriedades e ligações que são próprias a ela mesma e que, não existindo em outras formações materiais, constituem o singular. Ao lado do que não se repete, deve haver o que se repete, o que é próprio não apenas a uma dada formação material, mas também a outras coisas, objetos ou processos.

As propriedades e ligações que se repetem nas formações materiais (coisas, objetos, processos) constituem o geral. Cada formação material, cada coisa representa a unidade do singular e do geral, do que não se repete e do que se repete. O singular e o geral se manifestam no particular. A correlação entre o singular e o geral no particular manifesta-se igualmente na transformação do singular em geral, e vice-versa, no processo do movimento e do desenvolvimento das formações materiais (CHEPTULIN, 1982, p. 194-195)

Sendo o singular uma propriedade que não se repete na formação material, e o particular a formação em si, então o particular é o singular e o geral numa totalidade, ou seja, o particular é a unidade do singular e do geral. Para o autor, a correlação entre o particular e o geral representa uma correlação entre o todo e a parte, em que o particular é o todo e o geral é a parte. Logo, cada particular possui,

em potencial, as propriedades de tornar-se geral, e, para estabelecer a diferença entre os objetos confrontados, torna-se necessário opor o geral ao particular, e não ao singular. O que distingue os objetos confrontados constitui o particular, e o que exprime sua semelhança é o geral. Na explicação científica de Cheptulin (1982), entram em cena categorias fundamentais, como a realidade, a possibilidade e seus limites, as quais foram explicadas na introdução desta tese.

Nesta linha de investigação e correlações emergiu a argumentação do geral ao singular apresentado nos tópicos a seguir.

1.1 A teoria do conhecimento com base marxista

Nesta parte, o objetivo consiste em explicar a teoria do conhecimento que dá as diretrizes desta produção, distinguindo a dialética hegeliana que apresenta a tese de que o mundo material é produto da ideia absoluta da tese marxiana que afirma serem as ideias um produto do mundo material.

Esta investigação prioriza a teoria do conhecimento ligada à dialética marxista que não vê os fenômenos concretos como algo palpável pelos sentidos e a abstração como um processo conceitual, mas que explica o concreto ou as coisas como elas são enquanto o resultado da elaboração do pensamento que passa do empírico ao abstrato para produzir o concreto pensado. A tese marxista diz que não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas sim, o seu ser social que determina sua consciência, com a qual reflete sobre a matéria, utilizando instrumentos para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Em outras palavras, Marx e Engels partiram do princípio de que a realidade e todos os fenômenos que a constituem são materiais e independentes da consciência. A matéria é o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. O mundo objetivo é captado pelos sentidos e representado pela consciência que o torna cognoscível. A realidade objetiva resulta da matéria em movimento, de processos naturais e sociais transformados continuamente - a realidade objetiva é a história de suas mudanças.

No confronto teórico, visualizou-se que Hegel (1992) criou uma concepção dialética, uma formulação articulada e sistemática enquanto lógica e teoria do conhecimento. A dialética significa uma propriedade das coisas ou fenômenos que supõe ou implica seu contrário ou oposto, ou seja, na dialética hegeliana, qualquer

fenômeno ou conceito está sujeito à contradição, na medida em que admite seu contrário ou oposto. A dialética é o método pelo qual as coisas ou os fenômenos são examinados em sua totalidade como afirmação ou negação. Foi com Hegel (1770-1831) que a dialética tornou-se objeto de estudo e método propositivo do princípio da contradição, fundamento do movimento e da transformação das ideias.

Para o referido autor, o material é um reflexo da ideia absoluta (conceitos) que para ser apreendida necessita de um exame do processo dialético de constituição da consciência desde o seu nível básico, o sensível, até as formas mais elaboradas da consciência de si até chegar à apreensão do absoluto. Trata-se do idealismo, no qual a consciência vem a priori da existência e a realidade é incorporada pelas ideias, ou seja, apenas a consciência existe realmente e tudo o mais é por ela condicionado.

No contexto de sua produção, Hegel se configurou enquanto o ideólogo da classe burguesa celebrando com a ideia absoluta o poder burguês. Acreditava que da realidade se faz filosofia, mas para Marx a filosofia precisa intervir na realidade atendendo à necessidade de sobrevivência humana. Marx e Engels reinterpretaram a dialética hegeliana superando o viés idealista e espiritualista. Ou seja, para Hegel o movimento do pensamento, a ideia, cria a realidade - o real é a manifestação fenomênica do ideal. Para Marx, o movimento do pensamento é o reflexo do movimento do mundo real que existe por anterioridade em relação à consciência.

Na dialética marxiana, a contradição é uma propriedade não abstrata ou ideal, mas de aspectos materiais da sociedade capitalista. A crítica de Marx (2003, 2004, 2005) à filosofia hegeliana produz a dialética materialista divulgada provisoriamente a partir das obras¹⁴ referentes aos manuscritos econômico-filosóficos e na questão judaica, assim como na crítica ao método da economia política. Marx chegou à dita “inversão” da dialética hegeliana ao produzir uma dialética marxiana, na qual o mundo material não é produto da “Ideia Absoluta”, mas as ideias é que são oriundas do mundo material, evidenciando que a história se inicia com o próprio homem que, na busca da satisfação de necessidades, trabalha sobre a natureza.

Na tese marxista, o objeto da lógica dialética é o processo de construção do concreto pensado e o objeto da lógica formal é o processo de construção do

¹⁴ MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004; MARX, Karl. **A questão judaica**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

pensamento abstrato. Como a apreensão do concreto não ocorre sem a mediação do abstrato, a lógica formal é incorporada por superação à lógica dialética.

Triviños (2010) sintetizou dizendo que o MHD como produção intelectual da realidade deriva de uma concepção baseada em categorias como a matéria, a consciência e a prática social. Tais categorias diferem da realidade derivada do método da redução que explica o fenômeno se reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato. Na referida teoria do conhecimento, a matéria é uma realidade objetiva que existe fora da nossa consciência, relacionada ao geral e à consciência, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. O trabalho humano desenvolve a consciência refletindo a realidade objetiva, a matéria. Apropriado da consciência como propriedade da matéria, o homem como ser social possui uma riqueza essencial que é a criação de instrumentos que lhe possibilitam elaborar o pensamento sobre o conhecimento produzindo o pensamento teórico¹⁵.

No enfoque dialético marxista, o trabalho é o princípio fundante, sendo conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, realizada pelo ser humano ao produzir a sua própria existência, ao garantir a vida, ou seja, ao transformar a natureza para atender suas necessidades, sujeito e objeto resultam-se transformados. O trabalho faz a mediação entre o ser humano e a natureza e nessa dimensão é o ponto de partida para a produção de conhecimentos e da cultura. Marx (2002) conceituou a categoria trabalho dizendo:

... o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2002, p. 211).

Ao realizar o trabalho, o homem se descobre como ser produtivo e passa a ter consciência de si e da realidade, construindo a história que é o processo de criação do homem mediante o trabalho humano. A história é um processo de criação,

¹⁵ Sobre a formação do pensamento teórico, consultar: DAVYDOV, Vasili Vasielevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Cuba: Pueblo y Educación, 1982; SHARDAKOV, M. N. **Desarrollo del pensamiento en el escolar**. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas, distinguindo o homem dos animais, cujas necessidades são fixas e imutáveis. Isto passou a embasar o materialismo histórico¹⁶, o qual versa sobre o modo de produção que é a base originária dos fenômenos históricos e sociais.

No materialismo, as ideias devem ser entendidas no contexto da atividade social objetiva e o ser histórico entende a realidade social em movimento, nas suas possibilidades e alternativas, na dinâmica entre o que existe - a realidade - e o que pode vir a existir – a possibilidade. O homem é dialético ao conceber que o movimento da história deve ser entendido a partir das contradições internas à realidade, tratando a natureza, a vida, a consciência enquanto matéria em movimento e evolução permanente.

Nesta perspectiva, o trabalho é a atividade vital humana, a práxis, da qual nascem as necessidades, as motivações, as propriedades, as possibilidades e os limites do ser humano em sua existência e, nesta, encontramos a raiz e a criação do desenvolvimento dos mecanismos psicológicos e biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos. A diferença entre o homem e os demais animais ocorre mediante a força do trabalho humano. Para Engels (1986, p. 33), “os animais só podem utilizar a natureza e modificá-la apenas porque nela estão presentes. Já o homem modifica a natureza e a obriga a servi-lo, ou melhor: domina-a”.

Nisto evidencia-se que os animais adaptam-se à realidade para satisfazer suas necessidades vitais ao passo que o ser humano modifica a realidade com seu trabalho, transformando-a em prol de suas necessidades, das motivações gerando atividades mais complexas.

A natureza central do trabalho da Educação é do tipo não material caracterizado pela produção de ideias, conceitos, habilidades, capacidades, valores, dentre outros que promovem o desenvolvimento do ser humano mediante o saber objetivo. O trabalho imaterial gera um produto (o conhecimento) que não se separa do sujeito que o produz e consome ao mesmo tempo.

A socialização das forças produtivas é apresentada nos *Grundrisse* como extensão do desenvolvimento da ciência que seria incorporada pelo indivíduo social. Essa tese desenvolvida por Marx constitui-se como pilar de

¹⁶ O materialismo histórico procura as causas do desenvolvimento e das mudanças na sociedade humana nos meios pelos quais os seres humanos produzem coletivamente as necessidades da vida. Defende a ideia de que a evolução histórica das diferentes sociedades se dá pelos confrontos entre diferentes classes sociais decorrentes da "exploração do homem pelo homem".

sustentação do trabalho imaterial. A tese de Marx relaciona diretamente a diminuição crescente do tempo de trabalho para a construção de mais-valia com a destruição tendencial de sua própria lógica. A valorização assentada no tempo de trabalho teria, uma contradição interna que caracteriza a possibilidade material e política de sua destruição (AMORIM, 2009, p. 119; grifos no original).

A partir do seu princípio fundante, o marxismo evidenciou que a humanidade deu saltos qualitativos advindos da vida social humana, os quais consideram as propriedades psicofísicas naturais primárias e avançam no conhecimento referente à complexidade do psiquismo gerando saltos qualitativos tais como a produção da linguagem tão necessária à representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. Este salto qualitativo foi decisivo para a afirmação da natureza social humana que incorporou a palavra enquanto signo gerando a ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos de valor e conceitos.

Com o referido salto qualitativo, o trabalho passou a ser caracterizado por sua intencionalidade, a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele, sendo materializado na medida em que encerra uma finalidade que antecede seu resultado final. Logo, o processo de trabalho exige a pré-ideação, o desenvolvimento da consciência e das funções que possibilitem os modos de operar necessários à sua realização, tais como planejamento, análise e síntese, generalizações, regularidades. Em síntese, o trabalho é a atividade humana que caracteriza a natureza deste ser, construída histórica e socialmente.

No âmbito da teoria do conhecimento, elegemos aproximações com o Materialismo Histórico e Dialético - MHD¹⁷, o qual se reporta à esfera da relação fundamental que o ser humano mantém com a natureza, tendo como princípio fundante o trabalho. Este tem na práxis criativa e revolucionária¹⁸ uma atividade real,

¹⁷ Para Cheptulin (1982) e Kosik (2011), o Materialismo Histórico Dialético é a teoria do conhecimento caracterizada por pressupor a independência da matéria em relação ao pensamento e a construção do pensamento com a apropriação da matéria, por meio da prática social, e nisto, a concreticidade e a historicidade do processo cognitivo é dada pela centralização na relação dinâmica sujeito-objeto.

¹⁸ Kosik (2011) pensou o **conceito de práxis** entre o mundo fenomênico e coisa mesma, entre o mundo da pseudoconcreticidade e a totalidade concreta; neste mesmo sentido, a práxis humana é pensada a partir da distinção entre “o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens” e o da “*práxis* crítica revolucionária da humanidade”. Talvez a melhor definição de práxis elaborada por Karel Kosik foi a desenvolvida em sua comunicação apresentada no Congresso *Gramsci e la cultura contemporanea*, realizado em 1966 em Roma, na qual estabelece as relações entre este conceito e os problemas postos pela tradição filosófica: A *práxis* não pode ser entendida corretamente, se ela não for considerada à luz da filosofia (...) A filosofia da *práxis* ultrapassa o dualismo do pensamento cartesiano, concebendo o ser como devir, ou seja, como realização da unidade de homem e do mundo, e interpretando seja o sujeito pensante como a matéria. A filosofia da *práxis* ultrapassa a imperfeição do pensamento antiga e atribui à criação

material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado. A referida práxis é o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente.

É na ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não, ou seja, os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro de certas possibilidades e limites estabelecidos pelo marco do modo como se produz e reproduz a vida. Na teoria marxista da sociedade, conhecida como materialismo histórico, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento dos seres humanos gerando mudança na natureza humana.

As referências de Cheptulin (1982) e de Kosik (2011) possuem argumentos de natureza ontológica, referentes aos conteúdos da realidade objetiva, ao ser em seu conhecimento, em sua existência, os quais se referem à própria essência dos fenômenos estudados, tais como: saber que a realidade é externa ao indivíduo e constitui sua consciência, a partir de fora do sujeito, ou seja, a consciência não é o produto da própria consciência individual; conhecer que a realidade é objetiva por natureza e não o resultado da cognição individual; saber que a realidade é um dado de fato e não um produto do espírito. Nesta linha de pensamento, a ciência se faz por regularidades e leis gerais do fenômeno, sobre o qual é necessário formular uma teoria geral, um conjunto de conceitos, sobre o objeto investigado.

Para grandes pensadores como “Spinoza, Hegel, Heidegger e Marx, o conhecimento é corretamente caracterizado como superação da natureza, como atividade ou o ‘esforço’ supremo” [...] “O homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 2011, p. 27-28). Ou seja, para o homem conhecer as coisas em si deve primeiro transformá-las em coisas para si submetendo-as à própria práxis.

humana um caráter autêntico; ao que se segue que a presença do homem no mundo não se limita a esclarecer e a compreender o que já existe, mas significa também a criação do *novo*: o qualitativamente novo surge por intermédio do homem. A filosofia da *práxis* ultrapassa a deformação do pensamento científico e técnico porque ela compreende a unidade do homem e do mundo como a *verdade em devir*; ela sublinha que a *práxis*, sem a verdade e a abertura, cai ao nível da técnica e da manipulação. A filosofia da *práxis* ultrapassa a mistificação do idealismo, sua redução do ser à consciência e sua identificação do ser e da compreensão (o pensamento); ela compreende o ser - a realidade, a totalidade concreta - como unidade do homem e do mundo em devir, na medida onde esta unidade não implica que o mundo se dissolva na subjetividade humana (KOSIK, Karel. Gramsci et la philosophie de la 'práxis'. In: KOSIK, Karel. **La Crise des Temps Modernes**. 2003, p. 93).

A coisa em si ou a sua estrutura são conhecidas mediante a práxis, a atividade, o trabalho produtivo. Entretanto não é possível conhecer a coisa em si sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida. O homem compreende um sentido objetivo da coisa e cria para si mesmo um sentido correspondente.

A dialética trata da “coisa mesma”. Mas a “coisa mesma” não é uma coisa qualquer, e na verdade, não é nem mesmo uma coisa: a “coisa mesma”, de que trata a filosofia, é o homem e o seu lugar no universo, ou (o que em outras palavras exprime a mesma coisa): a totalidade do mundo revelada pelo homem na história e o homem que existe na totalidade do mundo (KOSIK, 2011, p. 230).

A teoria não é nem a verdade nem a eficácia de outro modo não teórico de apropriação da realidade. Ela é a compreensão explicitamente reproduzida e que influencia a intensidade, a veracidade, a qualidade do modo de apropriação correspondente. “[...] a teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter ambíguo da consciência que escapa tanto do positivismo quanto ao idealismo” (KOSIK, 2011, p. 32).

No marxismo, compreende-se que o espírito é a consciência, a qual tem origem terrena porque forma-se no processo social de produção dos meios de vida, condicionados pela corporeidade, ou seja, somos espiritualidade que se forja na nossa corporeidade e somos corporeidade forjada na nossa atividade histórica e humana, logo esta é a dialética da nossa totalidade concreta.

O marxismo não operou a dinamização da imutável substância, mas definiu como “substância” a dinâmica mesma do objeto, a sua dialética. Conhecer a substância significa conhecer as leis do movimento da coisa em si. A dialética possibilita chegar até a substância que é o próprio movimento da coisa ou a coisa em movimento. A lógica dialética prima pela ênfase na totalidade e a lógica formal na parcialidade, na atomização, apresentando enfoques distintos no estudo científico da realidade, condicionando as possibilidades explicativas, mas devem operar em unidade porque a lógica dialética incorpora, por superação, a lógica formal.

As leis da dialética são: a lei da transformação que constitui a passagem da quantidade à qualidade explicando por que ocorre o desenvolvimento da coisa, num movimento progressivo, ascendente, que supera por contradição o simples buscando o mais complexo; a lei da contradição que explica a unidade e luta dos contrários dizendo como e qual é o mecanismo do desenvolvimento; a lei do movimento da realidade que explica a negação da negação que nos faz saber quais

as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos; a lei da totalidade concreta a qual faz com que o concreto se torne compreensível através da mediação do abstrato e o todo através da mediação da parte¹⁹ (KOSIK, 2011, p. 34-36).

Para o referido autor, “a ‘substância’ do homem é a atividade objetiva (práxis) e não substância dinamizada presente no homem” (KOSIK, 2011, p. 34). A matéria são os objetos e os processos materiais e com este argumento Kosik liquidou com as concepções metafísicas²⁰. Explicou a ciência como um sistema de conhecimentos objetivos sobre a natureza, a sociedade e o pensamento que está historicamente condicionado. Questionou “como é possível compreender o novo? Reduzindo-o ao velho, isto é, às condições e hipóteses” (KOSIK, 2011, p. 35).

O novo é uma qualidade do mundo material quando a matéria possui negatividade, a capacidade de produzir novas qualidades e graus de evolução superiores num processo cognoscitivo que transforma e explica os fenômenos. A realidade passa a ser explicada com base nela mesma, mediante o desenvolvimento de suas fases, dos momentos do seu movimento. Logo, a lei da negação da negação explica quais são as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos.

Quanto ao método necessário para fazer o detour, Kosik (2011) explicou que o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, o qual é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. É um movimento que inicia com o abstrato sendo que a dialética tem que superar a abstratividade e para tanto necessita: movimentar-se da parte para o todo e vice-versa; movimentar-se do fenômeno para a essência e vice-versa; movimentar-se da totalidade para a

¹⁹ No séc. XX, a totalidade foi reduzida ao aspecto metodológico sendo modificada de forma degenerada em seu conceito evidenciando duas banalidades: “que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é maior que as partes” (KOSIK, 2011, p. 42). Diz o referido autor que na filosofia materialista a categoria da totalidade concreta é em primeiro lugar a resposta à pergunta: que é a realidade? E só em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser um princípio epistemológico e uma exigência metodológica. A totalidade pode não significar todos os fatos, visto que pode significar a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Na concepção materialista a teoria da totalidade é a teoria da realidade como totalidade concreta. A concepção *dialética* (de Heráclito, Hegel, Marx) concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria (KOSIK, 2011, p. 51).

²⁰ A Metafísica surgiu com a ideia de pensar aquilo que está além da física, que a transcende. Passa a ser a parte central da filosofia, denominada de ontologia geral que estuda o tratado do ser enquanto ser. No pensamento moderno, a filosofia perde em grande parte o seu lugar central no sistema filosófico porque a filosofia crítica elege a supremacia da razão separando o fenômeno da coisa-em-si. JAPIASSÚ H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1996, p. 180.

contradição e vice-versa; movimentar-se do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. Neste conjunto o processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta.

Em síntese, o pensamento precisa de um apoio em seu movimento, criado pela experiência antecedente do conhecimento, que é a que se fixa nas categorias da dialética materialista para desempenhar sua função ao trabalhar suas categorias determinando o movimento do pensamento. Evidenciou-se que o MHD opera com princípios (trabalho, práxis), com categorias (matéria, consciência e prática social) e leis (transformação, contradição, movimento da realidade, totalidade concreta), que são os elementos que dão a diretriz à teoria do conhecimento. Esta é constituída por explicações científicas sobre como os seres humanos tornam-se humanos, como produzem a vida, como conhecem pelo trabalho humano, pelas atividades humanas, pela elaboração da cultura. Nesta direção serão explicitadas as teorias: educacional e pedagógica.

1.2 Teoria educacional e teoria pedagógica com base marxista

Neste tópico se faz necessário compreender um dado projeto histórico, para explicar a teoria educacional e a teoria pedagógica elencando contribuições pontuais de Mézàros (2005), Pistrak (2000, 2010), priorizando as produções nacionais de Freitas (1987, 2011), de Saviani (2009, 2011) afetas à pedagogia e à educação, situando a escola diante da realidade que condiciona a educação em geral, a partir da matriz crítico dialética, a qual delimita o projeto histórico que possibilita superar as reformas da sociedade capitalista.

Quanto aos projetos históricos, para Mézàros (2005), é fundamental reconhecer o hegemônico - o capitalista - e o projeto histórico para além do capital. Neste último, as relações econômicas caracterizam-se por apresentarem quatro características essenciais: cooperação, auto-gestão, viabilidade econômica e solidariedade. Mézàros (2005) defende que apenas a mais ampla das concepções de educação pode nos ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica do capital.

A obra do referido autor, denominada 'A Educação para além do capital', destaca características do projeto histórico que visa à emancipação humana:

a) autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos”, humanamente, antagônico ao indivíduo que serve à perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e incontrolável do capital;

b) o conhecimento como elemento necessário para transformar em realidade a emancipação humana, sendo antagônico à adoção pelos indivíduos de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos do capital;

c) mudança radical em oposição às reformas institucionais formais articuladas e protegidas pela lógica do capital;

d) concepção de atividade humana que interage com intervenção intelectual sendo contrária à abordagem elitista da educação como atividade intelectual que preserva os “padrões civilizados”;

e) universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizada, sendo esta antagônica à negação dos requisitos mínimos para a satisfação humana;

f) autogestão da educação materializada com prioridades e necessidades reais, considerando a plena e livre deliberação dos sujeitos envolvidos.

Trivinhos (2010) explicita que a sociedade requer um projeto histórico orientado pelo princípio da totalidade como concepção de ser humano e de história comprometidos com a práxis, e Freitas (1995, 2011) diz que, no âmbito da educação, é com o trabalho pedagógico que vamos achar elementos para a crítica e a superação do modo de produção capitalista.

Conforme Freitas (1987), um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade que se quer criar e as formas de luta necessárias para transformar a atual sociedade, a partir de condições concretas. Existem meios que devem ser colocados em prática para sua consecução. Implica uma cosmovisão, é concreto e está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Ainda segundo Freitas (1987), a “discussão” dos projetos históricos subjacentes às posições progressistas na área educacional é necessária para que se entenda melhor a aparente identidade do discurso transformador.

Para o autor, é necessário fazer uma crítica do momento histórico presente e destaca que os partidos políticos (embrionários ou não) são os articuladores dos projetos históricos. “A necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política e de pesquisa, afetam a geração dos próprios problemas a serem pesquisados” (FREITAS, 2011, p. 142).

Um projeto histórico condiciona a educação. Neste rumo, Pistrak (2000) reporta-se à formação humana, baseada no trabalho socialmente útil desenvolvido por meio de projetos ou iniciativas que possibilitem ao aprendiz construir significados oriundos da realidade concreta, estabelecendo relação direta com o contexto no qual o sujeito está inserido, tendo como ponto de partida da emancipação humana a formação de uma consciência crítica de si mesmo e do mundo.

O referido autor argumenta que a nova geração necessita compreender qual é a luta travada pela humanidade; qual o espaço que deve ser ocupado por cada aprendiz; qual o espaço no qual cada sujeito deve travar a luta pela destruição das formas inúteis. Destaca que o trabalho na escola, como base da educação, precisa relacionar-se com o trabalho social, a produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, com valor essencial. Se for reduzido à aquisição de algumas normas técnicas e a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático, “o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica” (PISTRAK, 2000, p. 38).

Para Pistrak (2000), a pedagogia necessita formar cidadãos ativos e participantes da vida social. Sua visão educacional baseia-se na formação de homens críticos no presente e preocupados em criar o futuro superando o individualismo e o egoísmo. Acredita que a escola precisa ensinar mais com a prática criando atitudes e comportamentos e explica que numa “escola para o trabalho” a ênfase está nas leis que regem o conhecimento do mundo natural e social, na preocupação com as leis do trabalho humano, e no método dialético que tem no trabalho a força organizadora do mundo. A escola instrumentaliza o ser humano levando-o a entender o seu papel na luta contra o capitalismo e a favor do socialismo, explicando a necessidade de educar os discentes para essa realidade.

Pistrak (2000) trata o ensino pelo “método dos complexos” que estuda os fenômenos agrupados enfatizando a interdependência transformadora do método dialético dizendo que o papel da escola é formar sujeitos para se tornarem trabalhadores completos enfatizando a necessidade de uma formação básica técnica e social permitindo ao educando a orientação na vida real. Para o autor, os projetos e ou iniciativas servem para organizar uma nova vida, orientada pela educação emancipatória. Esta é oriunda do estudo da realidade atual na qual o sujeito necessita viver de forma organizada, na luta pela construção de um novo projeto social, desenvolvendo forças produtivas construídas no dia a dia, numa dada

perspectiva teleológica dentro da qual situamos os esforços educacionais para dar rumos à formação humana.

O currículo escolar representa o percurso do ser humano, do indivíduo, no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. Em períodos revolucionários, os programas escolares passaram a se denominar “programas de vida” (PISTRAK, 2010). Nesse sentido, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do estudante de forma a pensar a realidade social desenvolvendo a lógica dialética.

A educação, no sentido amplo da palavra, não está restrita à escola, pois ocorre desde a mais tenra idade no convívio social em família, com suas diferentes configurações, seja nas instituições formais, nos movimentos organizados ou na comunidade. Mas, é na escola, com todas as suas contradições, onde se dá o processo mais intenso e privilegiado de ensinar e aprender, fundamentais para o desenvolvimento teórico do ser humano.

Para Marsiglia (2011), a escola regida pela sociedade capitalista é um mecanismo que adapta os sujeitos, enfatizando suas experiências individuais e sua subjetividade, secundarizando a educação escolar cuja finalidade, numa sociedade para além do capital, consiste em garantir a todos os estudantes as aquisições da cultura humana. A referida autora diz que na sociedade capitalista

a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída (MARSIGLIA, 2011, p. 7).

A escola é uma instituição do sistema educacional que se apoia numa Teoria Educacional, ou seja, numa explicação que reflete a concepção e as finalidades da educação, oriunda de um determinado projeto histórico constituído por formas de luta para sua consecução. Para contribuir com a superação do atual sistema capitalista, a escola necessita distinguir as contradições existentes entre os elementos tanto da base econômica como da educação, decidindo de que modo as contradições contribuem para um estágio social superior.

A educação como objeto de estudo da Pedagogia é o processo educacional organizado e dirigido que ocorre no âmbito de uma instituição social, mas,

... Como fenômeno social, no entanto, em toda a história da sociedade humana, acha-se determinada pelas relações de produção e pela força de produção dos bens materiais. É uma lei capital do desenvolvimento da educação que esta corresponda às relações e as forças de produção, ou seja, à forma de produção. Isto é o que há de comum em todas as formações econômicas. Como consequência precisamente desta lei, na história da sociedade humana, a educação muda de conteúdos, de organização e de métodos (FREITAS, 1987, p. 131).

Freitas (1987), ao reportar-se à Pedagogia, concorda com os argumentos de Ribes (1982)²¹. Este diz que a Pedagogia não possui especificidade epistemológica, sendo este o primeiro critério que identifica uma ciência. Logo, não está no quadro geral das ciências individuais a exemplo da Filosofia, da Psicologia, da Química, da Biologia dentre outras, mas está referenciada enquanto disciplina prática, como ciência prática consciente de sua negatividade teórica diante da prática e nisto a Pedagogia reúne condições de adequar-se positivamente à prática da educação, como teoria que a determina mediante a práxis do educador responsável pela prática. Ela se faz ciência devido a um segundo critério - à responsabilidade social e sua vinculação com a solução de problemas concretos de uma dada instituição social.

Para Freitas (1987), a Pedagogia é a ciência da Educação. Não é a soma de resultados de outras ciências porque ela reelabora os resultados visando contribuir quanto ao esclarecimento dos diferentes componentes, relações e generalidades do processo educacional, logo

....a porta de entrada para a Pedagogia não é o território de outras ciências, a partir do qual o pedagogia olha para o fato educacional, mas sim, as questões próprias da educação em relação com o processo real da vida do homem, suas relações sociais, suas relações de classe, seu trabalho, seu modo de produção, entre outros aspectos. [...] A Pedagogia, portanto, opera em um *nível qualitativo diferente* daqueles das ciências individuais que lhe dão suporte epistemológico [...]. Este nível qualitativamente diferente está expresso na própria elaboração da teoria educacional e pedagógica, em relação dialética com a prática educacional multifacetada (FREITAS, 1987, p. 133, grifos do autor).

A Teoria Educacional, para Freitas (2011), é produto da Pedagogia. Esta estuda o processo educacional em sua totalidade e em sua especificidade qualitativa, sendo a disciplina responsável pela elaboração de uma teoria educacional que formula uma concepção de educação apoiada em um projeto

²¹ RIBES, Emilio. **La psicología**: una profesión? Universidad Autónoma de México: Iztacala, 1982 (mimeo).

histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento, recorrendo também às disciplinas que mantêm estreita relação com o fenômeno educacional.

Ou seja, a teoria educacional trata das relações mais gerais da educação utilizando-se de táticas e estratégias²² que visam à superação do modo como se produz a vida no capitalismo. Neste sentido, a estratégia é a luta na construção do socialismo e a tática consiste em como construí-lo num tempo de transição, de travessia, de passagem do capitalismo ao socialismo.

Na Teoria Educacional, para Freitas (2011), evidencia-se que o par dialético objetivos/avaliação é uma categoria fundamental para compreender e transformar a escola, considerando os limites do momento histórico, porque é ele que orienta os conteúdos e os métodos, o tempo e o espaço pedagógico. Os objetivos e a avaliação constituem uma categoria que se opõe em suas unidades, sendo que os objetivos apresentam o momento final a que se quer alcançar e a avaliação, por sua vez, é o momento concreto em que se confronta o que foi objetivado com os resultados obtidos. Os objetivos da escola se concretizam nas práticas de avaliação.

A dialética segundo a teoria marxista é a lógica e teoria do conhecimento e, portanto, os pares dialéticos são desenvolvidos e apreendidos no pensamento como categorias da prática. São o próprio movimento do real concreto apreendido como concreto no pensamento. São, portanto, saturados de múltiplas determinações que permitem o conhecimento em seu desenvolvimento real concreto.

Ao delimitar os pares dialéticos conteúdo-método e, ao levantar a hipótese de que este par dialético modula a organização do trabalho pedagógico relacionado com a elevação do pensamento teórico dos estudantes, o fazemos reconhecendo que as demais categorias da prática não estão excluídas, mas se relacionam com a totalidade do trabalho na sala de aula e na escola.

Na argumentação do autor, a Pedagogia também é responsável pela elaboração de uma teoria pedagógica que trata do trabalho pedagógico, formulando

²² A tática diz respeito ao como realizar um objetivo a ser atingido e a estratégia é o objetivo a ser atingido. Exemplificando: a estratégia consiste em elevar o padrão cultural esportivo da população, a tática diz respeito a como fazê-lo atingindo metas específicas. A estratégia consiste em garantir a democratização do esporte e a tática diz como fazê-lo.

princípios orientadores e procurando regularidades subjacentes a este. Estas regularidades são as categorias fundamentais da prática pedagógica - o que há de essencial, constante, substancial na prática pedagógica, assim como as leis que regulam seu movimento contraditório. Estas teorias vão construir sua materialidade como Organização do Trabalho Pedagógico, efetivando-se, tanto no nível da sala de aula, como no nível do Projeto Político-Pedagógico da escola. A teoria pedagógica trata do fim específico: o processo de ensino e da aprendizagem, e vem sendo a explicação científica, elaborada, sofisticada do real enquanto o que existe e é útil, o que diz respeito às coisas, aos fatos.

Freitas (2011) refere-se à teoria pedagógica argumentando que a mesma necessita superar a Didática subjacente ao modo de produção capitalista. Na superação da terminologia, a Didática passa a denominar-se Organização do Trabalho Pedagógico, entendendo-se este último em dois níveis:

a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola (FREITAS, 2011, p. 94).

Quanto ao processo de trabalho pedagógico, Freitas (2011) argumenta que a escola como um todo é um entrave para as mudanças de conteúdo, método e objetivos, porque ela encarna as necessidades da organização capitalista que lhes atribui uma função social seletiva e preparatória para as relações sociais de produção capitalista. Os objetivos, métodos e conteúdos são categorias que organizam a sala de aula e estão perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor.

Neste sentido pode-se objetivar a atividade escolar dizendo que a organização do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula requer ações dos estudantes em prol das próprias aprendizagens, da apropriação, da produção e da extrapolação do conhecimento; ações dos professores visando à qualificação do próprio ensino e do planejamento; ações da gestão escolar enquanto meio que oferta as condições objetivas de trabalho visando à qualidade da ação fim que consiste em elevar o nível do processo de ensino e aprendizagem.

No âmbito do Projeto Político Pedagógico da escola, o trabalho pedagógico necessita investir nas aprendizagens e produções dos estudantes, avaliando-as em relação aos objetivos de cada componente curricular; qualificar as ações de ensino e do planejamento dos professores; implementar ações que organizam a escola por meio da gestão escolar. Neste contexto, acredita-se que o conteúdo da escola envolve o ensino, a aprendizagem e a gestão democrática.

Em síntese, subjacente à organização do trabalho pedagógico está uma concepção de educação, de ser humano, de sociedade, as quais orientam um sistema educacional no geral e cada escola em particular, possibilitando avanços na qualidade do rendimento escolar tendo a avaliação, como indicador dos níveis do desenvolvimento e da aprendizagem dos aprendizes, do ensino e do planejamento dos professores e das condições objetivas para a eficácia do processo pedagógico.

O referido autor também apresenta uma formulação do que é a crítica na perspectiva marxista destacando seis características que considera necessárias à análise crítica: 1ª - a crítica tem que se dar por oposição a uma realidade concreta e não a partir de um plano teórico; 2ª - a crítica tem que ser materialista e não pode ser baseada em “ideais educativos”; 3ª - a crítica deve conduzir-se sobre o real em dado momento histórico concreto, deve estar inserida em uma totalidade histórica e social; 4ª - o objeto da crítica deve estar dentro do processo de produção e reprodução do capital; 5ª - deve mostrar a relação entre os valores educativos e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição das referidas bases; 6ª - trata-se de localizar tendências existentes dentro da própria sociedade atual que permitam prever e delimitar o que serão as tendências futuras, buscando soluções por antítese nas tendências reais existentes (FREITAS, 2011, p. 65-66).

As contribuições de Freitas (1987, 2011) nos possibilitam compreender que a Teoria Educacional consiste numa atividade educativa intencional coletiva que busca as explicações científicas sobre como se estabelecem, consolidam e se transformam as relações sociais que imprimem rumos à formação humana na sociedade e, em particular, busca explicar como isso se dá nas escolas. Já a Teoria Pedagógica encontrou o seu lugar na ciência pedagógica ao buscar explicações científicas sobre como se dá o ensino e a aprendizagem na escola, em campos específicos, bem como investiga o trabalho pedagógico e a materialização da função social da escola concretizada pelos conteúdos e métodos, orientados pelos objetivos e pela avaliação da referida instituição.

1.2.1 Teoria Pedagógica e a Pedagogia Histórico-Crítica

Quanto à teoria pedagógica foram priorizadas as contribuições de Dermeval Saviani. Este é um dos mais renomados pedagogos brasileiros e sua obra não é uma proposta acabada e sim uma obra com desafios teóricos em processo de desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Trabalha com a crítica, realizada a partir da referência da tradição do pensamento marxista, posicionando-se sobre a concepção de homem, trabalho e mundo, de método de análise e práxis, tomando como referência a teoria educacional compreendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista da história. A educação deve ser realizada em liberdade para a liberdade, sendo este o maior propósito de uma educação democrática, a qual tem no seu projeto educativo o compromisso com a mudança da sociedade capitalista com uma visão de ser humano e sua relação com o trabalho.

Saviani (2009), em seu livro “Escola e Democracia”, apresentou uma síntese das principais teorias da educação tentando esclarecer sua situação e destacando formas de discriminação e de marginalidade; abordou a teoria da curvatura da vara indicando caminhos para criticar as teorias já existentes buscando a verdade histórica; iniciou um esboço da pedagogia denominada revolucionária visando à produção de uma pedagogia que supere as desigualdades; e, finalizou a referida obra com onze teses que visam confrontar a prática política com a especificidade da prática educativa.

Quanto às formas e à questão da marginalidade, a educação na escola capitalista visa à qualificação de mão obra e formação para o controle político, estando subjacente aos itens “a” e “b” explicados, a seguir, por Saviani (2009).

a) na teoria não crítica (pedagogias: tradicional, nova e tecnicista)²³ acredita-se que a educação é autônoma, compreendida por ela mesma, pretendendo de forma ingênua resolver o problema da marginalidade sem obter êxito e, nisto, acaba contribuindo com a formação de indivíduos em prol do controle político e da mão de obra necessária à estrutura da sociedade capitalista.

²³ Saviani (2009), ao explicar a sequência das três formas da pedagogia (tradicional, nova e tecnicista), diz que: a escola é centrada na instrução passando a adaptar e ajustar os indivíduos à sociedade finalizando por investir na formação de indivíduos eficientes para o aumento da produtividade social. O rendimento e as capacidades de produção possuem as diretrizes da sociedade capitalista.

Na pedagogia tradicional o eixo iniciou centrado no professor e no conteúdo deslocando-se, na pedagogia nova, para os métodos e para os estudantes fazendo da escola um lugar, um espaço e tempo voltados para a individualidade atendendo às necessidades do cotidiano dos estudantes (está centrado nas manifestações externas das coisas, na superficialidade, na aparência), em detrimento de uma instituição voltada para o conhecimento elaborado histórica e socialmente pela humanidade (incorpora questões do cotidiano superando-as na busca da essência das coisas de forma sempre mais complexa tendo como diferencial o conhecimento científico), e, na pedagogia tecnicista, a prioridade encontra-se nas técnicas, na organização racional em prol da eficiência e da produtividade adaptadas ao modo de produção capitalista.

b) na teoria crítico-reprodutivista²⁴ emerge a crença de que a educação determina a reprodução da sociedade mediante a discriminação sendo responsável pela marginalidade mediante o fracasso escolar, ou seja, a função da educação consiste na reprodução da própria sociedade na qual está inserida. A referida questão favorece a burguesia e gera nos professores um clima de pessimismo devido às impossibilidades de superação da marginalidade gerada no sistema de ensino. Para Saviani (2009), a teoria crítico-reprodutivista se empenha em explicar o mecanismo de funcionamento da escola em sua constituição na sociedade, numa visão crítico-mecanicista, sem explicitar os determinantes materiais, sendo reprodutivista por chegar à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes, reproduzindo os interesses do capital.

c) a teoria crítica da educação configura-se de acordo com a situação sócio-econômica fazendo uma análise crítica da sociedade, e da educação como fenômeno social determinado na luta entre classes sociais opostas em seus interesses e valores, necessitando superar o poder ilusório da teoria não crítica e a impotência da escola conforme a teoria crítico-reprodutivista.

Para Saviani (2009), a teoria crítica necessita visualizar a possibilidade de rompimento com a escola burguesa colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado,

²⁴ As teorias crítico-reprodutivistas compreendem que a educação precisa partir do esclarecimento sobre seus condicionantes sociais podendo ser conhecidas como a Teoria de sistema enquanto violência simbólica, a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado. Foram formuladas por estudiosos tais como: Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, dentre outros. São teorias baseadas na fenomenologia com autores renomados das Ciências Humanas e Sociais, como Norbert Elias, Pierre Bourdieu, Marcel Mauss, Maurice Merleau-Ponty.

reconhecendo que a sociedade capitalista contém no seu interior um caráter contraditório que possibilita a superação da referida sociedade, contribuindo ao compreender a educação no seu movimento histórico. O referido autor elenca possíveis contribuições fazendo referência à Teoria da Curvatura da Vara²⁵ mediante a abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau, hoje ensino fundamental, a partir de teses sobre a atividade-fim da mesma tais como:

- uma 1ª tese filosófica-histórica voltada para o “caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter revolucionário da pedagogia da existência” (SAVIANI, 2009, p. 38), visando superar a essência da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). O rumo da transformação buscou refletir sobre a história do homem e a influência desta na educação, as mudanças sociais e a luta de classes trazida com o capitalismo influenciando a educação;

- a 2ª tese foi denominada de pedagógico-metodológica referindo-se ao “caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (SAVIANI, 2009, p. 39), os quais necessitam ser superados em prol de uma educação científica, discutindo a relação entre ensino e pesquisa;

- a 3ª tese provém das anteriores e refere-se à falta de democracia na Escola Nova e está localizada no âmbito da política educacional assim enunciada:

de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando se menos falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática (SAVIANI, 2009, p. 44).

As teses enunciadas se deparavam na década de 80 com impossibilidades, mas, para Saviani, a Teoria de Curvatura da Vara de Lênin representa uma possibilidade da educação em criar uma revolução visando uma superação do sistema capitalista, ao quebrar a neutralidade da educação, em prol de um processo de transformação.

²⁵ Saviani (2009) diz que a Curvatura da Vara foi enunciada por Lênin quando foi criticado por assumir posições extremistas e radicais. Explicou Lênin que quando a vara está torta ela fica curva de um lado e que para endireitá-la será necessário curvá-la para o lado oposto. As teses enunciadas se deparavam na década de 80 com impossibilidades, mas, para Saviani, a Teoria de Curvatura da Vara de Lênin representa uma possibilidade da educação em criar uma revolução visando uma superação do sistema capitalista, ao quebrar a neutralidade da educação, em prol de um processo de transformação.

Ao relacionar as teses com a pedagogia, fica explícito que na pedagogia tradicional o ponto de partida do ensino está na preparação dos estudantes realizada pelo professor; na pedagogia nova a centralidade está na atividade que é de iniciativa dos estudantes e o professor organiza o processo; na pedagogia revolucionária, o ponto de partida é a prática social envolvendo o trabalho do professor e do estudante sobre o conhecimento, objetivando o retorno à prática social num nível mais elevado.

Com a pedagogia revolucionária foi gerado um questionamento no âmbito da educação, a partir do golpe militar em 1964 que durou 21 anos, durante o qual a escola não fugiu às regras da submissão, e sua função social consistia na preparação moral e cívica dos estudantes preparando-os para assumir a posição de servir à nação brasileira, sempre com respeito e dedicação à pátria. Também emergiu a questão da insatisfação e descontentamento por parte dos profissionais da educação brasileira, os quais lutavam por bons salários, por condições mais dignas de exercer a profissão, pelo reconhecimento da carreira do magistério, pela qualidade da escola pública empobrecida em decorrência da ditadura militar.

Saviani (2009) elencou a necessidade e importância do professor como transformador da realidade educacional e passou a estruturar proposições que abriram possibilidades para diálogos e discussões a respeito da relação educativa envolvendo o professor, o conhecimento e o estudante. Uma das possibilidades está no método de ensino preconizado por Saviani, o qual deriva de uma concepção que articula educação e sociedade, partindo da constatação de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos.

O método de ensino criado por Saviani apresenta momentos, os quais devem ser articulados em uma visão da totalidade concreta, num único movimento da realidade, respeitando o tempo de duração de cada um deles, relacionando-os às situações específicas que envolvem a prática social. Em síntese, o método está constituído pelos seguintes momentos metodológicos:

1º momento - Parte-se da *prática social* comum ao professor e aos estudantes, embora do ponto de vista pedagógico professor e estudantes apresentam diferentes níveis de conhecimento e experiência sobre a mesma. A prática social é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada;

2º momento – Busca-se a *problematização* da realidade destacando as questões que precisam de solução e que são consideradas relevantes em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos necessários para resolvê-los;

3º momento - Emerge a necessidade da *instrumentalização* com a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas identificados, os quais dependem do ensino dos conteúdos por parte do professor. A instrumentalização é o momento em que os conhecimentos produzidos e preservados historicamente são objeto de apropriação seja pela transmissão direta ou pela indicação de meios de investigação. Ocorre a aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social no sentido da emancipação humana expressando uma nova forma de entendimento da prática social que emergiu com a problematização.

4º momento - Ocorre a *catarse*, a síntese, que é a efetiva incorporação dos instrumentos culturais e a forma elaborada de entender a transformação social. É o momento da criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. A catarse permite visualizar os resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, mediante a concretização dos objetivos.

5º momento - O *retorno à prática social* não ocorre de imediato e de forma direta, sendo definida como ponto de chegada em que os estudantes atingem uma compreensão do objeto de estudo, modificado qualitativamente pela mediação da ação pedagógica, o qual gera a construção da síntese sobre a realidade, num nível ainda mais elaborado, reconhecendo-se que a transformação social reside na formação do sujeito histórico que poderá atuar com suas ações práticas intencionalmente projetadas.

No caminho percorrido mediante o método de ensino ou didático, a prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre os participantes, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos, diálogo que permeia a reflexão pedagógica.

Para Saviani (2004), a reflexão rigorosa do homem sobre os problemas da realidade deve atender principalmente a três requisitos que consistem em: ser radical, indo até as raízes da questão, até seus fundamentos; para tanto, a reflexão deve ser rigorosa, procedendo com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo

métodos determinados; a reflexão deve ser de conjunto, relacionando o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.

Quanto à pedagogia, nos diz Saviani (2009) que na falta de uma expressão mais adequada à denominação utilizada na obra *Escola e Democracia*, a mesma foi discutida como “pedagogia revolucionária”, que “não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2009, p. 68).

O autor conclui seu pensamento em “*Escola e Democracia*” ratificando a relação entre a educação e a sociedade brasileira, destacando a contribuição dos professores que necessitam compreender sua prática, relacionando-a com a prática social global visando alterar qualitativamente a prática dos seus estudantes como agentes sociais. Encerra com onze teses envolvendo educação e política confrontando a prática política com a especificidade da prática educativa, afirmando que “a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (SAVIANI, 2009, p. 82).

Dando continuidade e complementando referências contidas na obra “*Escola e Democracia*”, Saviani (2011) inicia a teorização da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tratando sobre: a natureza e a especificidade da educação; a competência política e o compromisso técnico; a PHC no quadro das tendências críticas da educação brasileira; a PHC e a educação escolar; a materialidade da ação pedagógica e os desafios da PHC; a materialização histórica da referida pedagogia.

Neste conjunto de discussões e ações, a Pedagogia Histórico-Crítica já é um marco que vem possibilitando mudanças na educação, ao partir da hipótese de que é viável, mesmo numa sociedade capitalista, forjar uma educação que supere a situação vigente, adequando-se aos interesses da maioria, ou seja, daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Noutras palavras, uma teoria é crítica quando admite que a educação é determinada pela sociedade e a teoria pedagógica é histórica se admite que a educação interfere na sociedade podendo contribuir para sua transformação. Nesta concepção, a PHC é uma teoria pedagógica consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, fato que a torna crítica ao acreditar que a educação interfere sobre a sociedade contribuindo para transformar as condições sociais, sendo histórica.

Saviani (2011) preocupou-se em explicar a natureza e a especificidade da educação. Para o autor, a *natureza da educação* está no âmbito da categoria “trabalho não material” que produz ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades, capacidades, ou seja, trata-se da produção do saber sobre a cultura e sobre a natureza reunidos no conjunto da produção humana. O trabalho enquanto produção não material²⁶ foi explicado em duas modalidades – a primeira na qual o produto se separa, momentaneamente, do produtor como na produção de livros, obras de arte, e a segunda em que o produto não se separa do ato de produção – nesta segunda está localizada a educação e nela pode-se exemplificar a aula onde não ocorre o intervalo entre a produção e o produto. Nesta lógica,

se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do estudante. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelo estudante) (SAVIANI, 2011, p. 12).

A natureza da educação enquanto trabalho não material ou imaterial permite situar a sua *especificidade*. Esta tem como hipótese histórica que a natureza humana não é dada ao ser humano, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Sendo assim, “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, 2011, p. 13).

Neste sentido, o objeto da educação também está modulado pelo par dialético conteúdo (elementos culturais) e método (forma de organização). Ou seja,

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

O referido autor explicita que, no trabalho pedagógico, o conteúdo é o necessário e útil e consiste em distinguir o que é essencial do que é acidental, o principal do secundário, o fundamental do acessório e, na forma ou método, existe a

²⁶ Saviani (2011) apropriou-se da explicação sobre trabalho não material e sua distinção em duas modalidades a partir dos estudos do Capítulo VI de O Capital (MARX, 1978, pp. 70-80).

necessidade da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) mediante os quais, de forma progressiva, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente. Neste sentido, a escola necessita entrar numa fase clássica, constituída pelo que resistiu ao tempo tornando-se permanente, buscando nos fins a atingir (a transmissão-assimilação do saber sistematizado) a fonte para elaborar seus métodos.

Outro elemento que produz a especificidade da educação é a sua identidade própria materializada com a institucionalização do pedagógico mediante a escola.

a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular [...], a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado [...]. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão (SAVIANI, 2011, p. 14)²⁷.

Nesta concepção a escola tem a ver com o problema da ciência, com o saber metódico, sistematizado. A atividade nuclear da escola é a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado e o currículo supera a ideia de ser o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola porque passa a ser o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela referida instituição. Esta necessita ter clareza sobre o que é o principal, separando-o do secundário (comemorações e demais atividades extracurriculares). Para Saviani (2011), o currículo é uma escola desempenhando a função que lhe é própria, sendo a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2011, p. 17). Ou seja, é indispensável dosar e sequenciar gradativamente o saber para que o estudante passe a dominá-lo ao longo de um tempo; isto é denominado de saber escolar. O estudante aprende num processo de apropriação, dominação e internalização do conhecimento.

²⁷ Na atualidade para Saviani (2011, p. 16), a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogas, psicólogas, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência de serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização.

Em síntese, para Saviani (2011), a especificidade da educação está nos conhecimentos pedagógicos que se preocupam com a identidade dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para atingir esse objetivo.

Investigando o mundo da educação, da escola, da competência pedagógica do professor, numa tendência crítica, Saviani (2011) analisa a questão da *competência política e do compromisso técnico*, a partir das contribuições de Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella,²⁸ estabelecendo um confronto da referida questão, voltado para as peculiaridades das teorias da educação não crítica e crítico-reprodutivista, adotadas pela classe burguesa brasileira, e as iniciativas almejadas pela classe trabalhadora na busca da teoria crítica.

A educação, sob o domínio da classe burguesa brasileira, tem investido num esvaziamento progressivo da capacidade técnica e do compromisso político, nos instrumentos de trabalho do professor, a saber: do conteúdo (saber) e dos métodos (saber fazer), restando-lhes uma técnica sem competência imbuída do idealismo da classe dominante, no sentido de organizar e transmitir o conhecimento aos dominados da forma mais inofensiva possível e, para tanto, diz Paolo que a classe dirigente conduz o professorado a uma prática educacional que legitima a divisão entre as classes dominante e dominada, sendo que a primeira leva o professor ora a ter pena dos estudantes e ora a condená-los pelo fracasso escolar.

Visando a superação das referidas questões, Saviani (2011) disse que Guiomar utiliza o conceito de mediação, entendendo que a competência técnica é mediação que está entre, no meio, no interior do compromisso político efetivo, concreto, prático, real, sendo um dos instrumentos que contribui com a materialização do compromisso político, ou seja, a competência técnica é um momento do compromisso político. Já Paolo disse que a tarefa para reverter o estado das coisas na educação é uma questão política que implica na organização coletiva dos professores, com novas técnicas e metodologias de ensino, e no aprofundamento e na socialização da crítica à competência pedagógica que supere concepções anacrônicas e elitistas.

²⁸ MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. NOSELLA, Paolo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, Cortez/CEDES, n. 14, maio, 1983.

Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar a tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é pois, o saber fazer. Nesse, sentido, ao nos depararmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas, também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo em que admite tal acesso esvazia seu conteúdo, sonogando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores (SAVIANI, 2011, p. 32).

Portanto, quando o professor, dentro da escola, adquire competência técnica ganha condições de perceber os obstáculos que se opõem a uma atuação competente e, nisto, a competência técnica pode iniciar o processo de sua própria transformação em competência política. Nisto a competência técnica já é um determinado engajamento político sendo pela mediação dela que o compromisso político se realiza. Portanto, cabe ao professor dominar o saber escolar que pressupõe a existência do saber objetivo, universal, no qual a objetividade é gnosiológica, ou seja, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento perante a realidade à qual se refere. O saber universal é tratado pela classe burguesa com uma interpretação abstrata e a-histórica ao passo que, na classe trabalhadora, o mesmo requer aprofundar a historicização dos conceitos.

Saviani (2011) disse que tanto Guiomar como Paolo necessitam aprofundar a questão da historicização, sendo esta a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber escolar.

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, 2011, p. 54).

O autor diz que concorda com Guiomar e com Paolo, no sentido de que na atualidade é fundamental acumular forças, unificar as lutas, visando consolidar avanços com as camadas trabalhadoras, fazendo com que as mesmas se apropriem do conhecimento elaborado historicamente.

Quanto à PHC no quadro das tendências críticas da educação brasileira, “ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 57).

Ao situar historicamente a teoria crítico-reprodutivista, o referido autor diz que ela surgiu a partir do movimento de maio de 1968, na França liderado por uma tentativa de revolução cultural de jovens que pretendiam mudar a escola e a sociedade por meio de uma revolução social e cultural. Mas a súbita intervenção governamental fez prevalecer o autoritarismo tecnocrático e que no Brasil ganhou a força de componentes militares. Após o movimento francês de 1968 surgiram a Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, de Althusser, a Teoria da Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron, a Teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet. São teorias que constatavam a realidade dizendo que a sociedade é capitalista e que não pode mudar. Elas não têm proposta de intervenção prática não podendo atuar de forma crítica no campo pedagógico por situar-se no âmbito da violência simbólica, na reprodução das relações de poder, na inculcação ideológica.

Na busca de uma saída teórica, Saviani (2011) disse que iniciou o estudo da concepção dialética com o texto de Paulo Freire denominado “Ação cultural para a liberdade” explicando que o mesmo

refere-se explicitamente à luta de classes, à revolução, à ação cultural como um trabalho que pretende a mudança da estrutura social e a revolução cultural como um trabalho que se desenvolve após a mudança da estrutura social (SAVIANI, 2011, p. 60).

A denominação, “pedagogia histórico-crítica” surgiu depois porque a denominação “pedagogia dialética” gerou algumas dificuldades: “há um entendimento idealista da dialética, pelo qual dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica” (SAVIANI, 2011, p. 61). A fenomenologia utiliza a palavra “dialética” como sinônimo de diálogo, troca de ideias, confronto de opiniões, e não como teoria do movimento da realidade que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, compreendendo a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, cuja concepção está no materialismo histórico que compreende a história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Na PHC manteve-se o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais da visão crítico-reprodutivista e acrescentou-se a dimensão histórica. Por volta de 1983, o reprodutivismo cede espaço aos esforços da PHC que visa encontrar saídas para as questões pedagógicas valorizando a escola como instrumento importante da classe trabalhadora, atuando mais diretamente sobre a prática específica dos professores em sala de aula.

Emergem objeções e falsas dicotomias questionando a PHC reportando-se também à forma e ao conteúdo. A principal dicotomia emerge da “pedagogia crítico social dos conteúdos”, que dá margem à interpretação da volta à pedagogia tradicional ao centrar no conteúdo secundarizando as formas, os processos e os métodos pedagógicos. Entretanto a ideia já foi refutada por Saviani ao reportar-se à pedagogia em geral, enfatizando que a questão central da mesma está nos métodos, nos processos e dizendo que o conteúdo/conhecimento, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal, explicando que

Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o estudante. O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do estudante, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim; trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação [...] para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos estudantes concretos com os quais se vai trabalhar? Em que estas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses estudantes? (SAVIANI, 2011, p. 65).

O autor evidenciou que a pedagogia tem como problema os métodos, os processos, as formas que fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos e nisto o método é essencial ao processo pedagógico. No geral, a pedagogia introduz o homem no mundo da cultura, sendo o processo por meio do qual o ser humano se torna plenamente humano, porém, na sua singularidade, a pedagogia escolar está relacionada ao saber sistematizado, ao saber metódico. A “sistematização dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas de educação básica” (SAVIANI, 2011, p. 66).

A PHC vem desenvolvendo-se enquanto uma pedagogia concreta, uma pedagogia dialética que visa superar as pedagogias abstratas das formas pelas

formas. A dialética é uma lógica concreta (lógica dos conteúdos) enquanto que a lógica formal é abstrata. Os conteúdos concretos não podem ser confundidos com os empíricos.

Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em suas múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto, é preciso superar o empírico pela via do abstrato (SAVIANI, 2011, p. 70).

Na PHC, os conteúdos são, prioritariamente, instrumentais e necessitam ser tratados com o estudante concreto buscando seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que situam este discente enquanto sujeito concreto num contexto mediato. Já o estudante empírico é aquele imediatamente observável pelas sensações, desejos e aspirações do momento, que se atendido somente neste contexto acaba se fragilizando o processo educativo em sua totalidade concreta. A PHC trabalha cada estudante visualizando o problema do desenvolvimento e das classes sociais visando à transformação da sociedade atual, tratando do ponto de vista pedagógico, da socialização do saber elaborado enquanto meio de produção.

Saviani (2011) situa a PHC no âmbito da educação escolar, resgatando o percurso histórico da referida instituição, no sentido de trabalhar com as teorias: não crítica, crítico-reprodutivista chegando à tendência da pedagogia histórico-crítica. Nesta última, existe uma ação recíproca entre sociedade e educação tornando a determinação relativa, com a possibilidade que o determinado possui no sentido de reagir sobre o determinante. A educação interfere na sociedade podendo contribuir com a transformação da mesma. “Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011, p. 80).

Quanto à educação escolar no âmbito da PHC, existe o entendimento de que a referida concepção pedagógica surgiu das necessidades reais da prática dos educadores nas condições atuais, estando enraizada na realidade escolar que necessita ser conhecida a partir de suas raízes históricas. Nisto, a realidade humana é definida pelo trabalho, através do qual o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades e, assim, promovendo o desenvolvimento histórico num processo de produção da sua existência no tempo. Neste processo emerge a educação relacionada ao próprio ato de viver que formava o homem.

A escola tem origem com o modo de produção antiga ou escravista, e com o medieval ou feudal que gerou a propriedade privada para uma classe ociosa que vivia do não trabalho. Esta classe deu origem à Escola que significava o lugar do ócio, do lazer, da ocupação do tempo livre. Na Idade Média, o ócio passou a ser o tempo livre de forma nobre e digna, assim como o Ginásio foi, e ainda é, o local da prática dos jogos, da ginástica, ocupando o tempo livre, o ócio, do segmento social diminuto que dispunha de tempo para o lazer. A grande massa de não proprietários continuou sendo educada pelo trabalho.

Na sociedade moderna ou capitalista ou burguesa a grande população passa a migrar do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, e a terra deixa de ser a única propriedade privada, pois o trabalho industrial é uma força de produção, a qual gerou a necessidade da escola ser constituída por um conjunto de conhecimentos básicos necessários a todas as pessoas.

Segundo Saviani (2011), nos dias atuais vivemos uma situação um tanto paradoxal em relação à Escola. A mesma está sendo secundarizada por teorias que defendem uma educação de múltiplas formas (não formal, informal, extra-escolar etc.) que pode ocorrer nos partidos, sindicatos, diferentes tipos de associações, pelos meios de comunicação de massa etc., e, ao mesmo tempo, a sociedade clama por uma escola hipertrofiada, ou seja, que fique cada vez mais tempo com a criança, o adolescente, o jovem, no espaço escolar (isto envolve mais horas por dia na escola como mais anos de escolarização). Mas,

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada a questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. A pedagogia histórico-crítica entende que a tendência em secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2011, p. 84).

O saber é o objeto específico da educação escolar e um meio de produção acaba por ser atravessado pela contradição. Ao ser socializado de forma crítica atendendo a toda a população, torna-se uma ameaça à sociedade capitalista. Nisto

emergem interesses em secundarizar a escola, retirando da mesma a sua função social específica - a socialização do saber elaborado e, investir nela enquanto uma agência de assistência social voltada para a atenuação das contradições na sociedade capitalista, tendo como propósito a perpetuação da ordem existente.

Quanto à *materialidade da ação pedagógica e os desafios da PHC*, Saviani (2011) destacou a necessidade de desenvolver aspectos da teoria que ainda precisam de maior elaboração, bem como sistematizar aspectos que a teoria já possui. Um desses aspectos consiste no desenvolvimento e sistematização de elementos psicológicos no interior da teoria; outro é a questão didático-pedagógica e nesta a metodologia de ensino no âmbito da sala de aula. Mas o problema principal envolve a problemática da prática cujo tema geral é a *materialidade da ação pedagógica*, ou seja, “a situação da educação brasileira no interior da qual a pedagogia histórico-crítica tenta desenvolver-se e em relação à qual busca exercer um influxo no sentido transformador e de elevação da qualidade” (SAVIANI, 2011, p. 90).

A materialidade condiciona o desenvolvimento da educação porque a ação educativa desenvolve-se a partir de condições materiais e em condições materiais que configuram a prática exercida no âmbito da materialidade, influenciando a PHC que tem seu critério de verdade, seu fundamento, sua finalidade na prática. Neste sentido,

entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, terá tanto mais qualidade, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformadora à medida que existe uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas, é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2011, p. 91).

Quando as condições para desenvolver a prática são precárias retarda-se o desenvolvimento, o avanço da teoria, mas as condições precárias da prática provocam a teoria, no sentido de compreender e resolver impasses buscando mecanismos efetivos e práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige visando à superação das condições precárias existentes. Neste sentido, Saviani

(2011) aborda a materialidade da ação pedagógica ressaltando três grandes desafios:

1º - a ausência de um sistema de educação no Brasil²⁹ que considere a prática como critério de verdade da teoria formulando conceitos e hipóteses que serão validados, conforme o grau de satisfação das necessidades, quando postos em prática;

2º - a incorporação na organização dos sistemas e das escolas³⁰, de uma prática de determinados ingredientes teóricos antagônicos à prática transformadora, mediante a formulação de um novo tipo de teoria pensada para viabilizar a prática, sem atentar para o fato da necessidade de mudança na organização objetiva da teoria existente, inviabilizando a transformação pretendida.

3º - a descontinuidade das iniciativas em educação fragiliza e torna precárias as características da natureza da especificidade da educação que requer atingir objetivos requer a maturidade do ponto de irreversibilidade, ou seja, é fundamental compreender que o trabalho educativo requer um tempo suficiente para a internalização de conceitos, de habilidades necessárias à formação do estudante garantindo uma aprendizagem para a vida toda, ou seja, irreversível.

A incorporação do conhecimento constitui uma segunda natureza humana, a qual vai dar-se mediante o conjunto do currículo escolar, no qual a continuidade necessita ser prevista com um tempo necessário para fixar o conhecimento, os conceitos, as habilidades. Para tanto, os elementos de continuidade são uma

²⁹ A falta de um sistema nacional de educação é uma questão que vem do final do século XIX, quando os principais países organizaram os seus sistemas nacionais de ensino, mas o Brasil não fez isto que também não foi assegurado na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394 de 1996 por limitar-se a organizar a educação nacional. Por não estar implantado são gerados entraves, principalmente, às escolas e para os professores mediante condições de trabalho e salários precários, sendo obrigados a ter uma sobrecarga de aulas trazendo dificuldades para implementar a teoria na sua prática pedagógica. Esta questão desafia a PHC a tomar consciência do estado de coisas buscando superações ao compreender causas e acionar explicações e mecanismos de enfrentamento da situação atual (SAVIANI, 2011, pp 93-99).

³⁰ Quando as escolas possuem uma determinada organização, esta corresponde a uma determinada orientação teórica. Ao querer mudar o ensino mediante uma nova teoria, não é suficiente formular um novo projeto pedagógico e difundi-lo aos docentes, estudantes e comunidade porque também é preciso alterar a prática das escolas, intervindo na sua organização, superando a teoria anterior, alterando a consciência dos agentes, uma vez que são as condições materiais que determinam a consciência. A organização escolar coloca para a PHC dificuldades no avanço da teoria por um lado e, por outro, a necessidade de mudança das formas pensando propostas com novas concepções, alterando as organizações necessárias à referida proposta pedagógica. As condições organizacionais se reportam à materialidade do trabalho pedagógico e requerem providências como mudar a estrutura curricular, secundarizando as atividades burocráticas em prol da atividade fim – o ensino e a aprendizagem. Logo, a organização do espaço pedagógico, da área de atuação, necessita desafiar o ambiente escolar com um intenso e exigente estímulo intelectual (SAVIANI, 2011, pp. 102-107).

condição indispensável na organização do sistema de ensino e na forma de condução do trabalho pedagógico nas escolas.

Em síntese, a PHC tem nas condições objetivas de funcionamento da educação no Brasil os desafios de superar a ausência de um sistema nacional de educação, intervindo na questão organizacional e no problema da descontinuidade do trabalho pedagógico.

Quanto à *contextualização histórica e teórica da PHC*, Saviani (2011) chama a atenção para duas coisas: 1- a emergência de um movimento pedagógico e, 2- para a escolha da nomenclatura.

O primeiro emerge no Brasil, no final da década de 1970, fazendo análises críticas ao caráter reprodutor da educação. Inspirou-se no movimento internacional que acreditava na revolução social por meio da revolução da cultura, mas que acabou chegando à conclusão que a cultura é determinada pela sociedade, ou seja, “só se pode mudar a cultura mudando as bases da própria sociedade” (SAVIANI, 2011, p. 114). Neste sentido no Brasil, as críticas ao regime militar foram percebendo as insuficiências das teorias crítico-reprodutivistas. Estas somente faziam críticas sobre a educação destacando seu papel de reprodução. Nas referidas teorias, o objetivo central consiste em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e, nesta, a escola, em detrimento de orientações referentes à forma de realização da prática educativa.

Quanto à segunda coisa – a escolha da nomenclatura, a mesma iniciou com o nome de pedagogia revolucionária, mas

com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade [...] a primeira alternativa que me veio à mente foi a *pedagogia dialética* [...] mas, havia o problema da ambiguidade da palavra *dialética* e da expressão *pedagogia dialética*. Essa ambiguidade tem a ver não apenas com a dialética idealista de Hegel, mas com outras versões que remontam às origens gregas em que o termo *dialética* como significando contraposição de ideias e aproximando-se, pela raiz da palavra, de *dialógica*, *diálogo*. Esse significado etimológico foi retomado pela orientação filosófica da fenomenologia que restabelecia a dialogicidade lançando mão da palavra dialética dentro desse contexto teórico (SAVIANI, 2011, p. 117-118, grifos do autor).

O autor cita outros complicadores ligados à denominação pedagogia dialética e, na busca de uma terminologia mais adequada, formula a expressão histórico-crítica, por seu enraizamento histórico, ou seja, pela apreensão do movimento histórico em suas contradições.

Quanto às *bases teóricas da PHC*, a contribuição de Marx é fundamental, sendo que os fundamentos são oriundos da dialética em seu processo de movimento real e suas transformações, situada historicamente e expressa pelo materialismo histórico. Esta concepção procura explicar o todo do processo explicitando as relações sociais para compreender a educação neste contexto.

Neste sentido, Saviani (2011) retoma o significado da práxis, partindo dos estudos de Sánchez Vázquez (1968)³¹ vendo-a como um conceito que articula teoria e prática, como uma prática fundamentada na teoria, e argumenta que

Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como, Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2011, p.120)

A referida questão remete ao método referenciado em Marx, “Método da economia política”, o qual é explicado como sendo “o movimento do conhecimento como passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011, p. 120). O autor procurou compreender o método pedagógico com base nestes pressupostos, incorporando a categoria da mediação vista na educação localizada no interior da prática social global. Nesta, a prática é o ponto de partida e de chegada sendo explicitada por meio de três momentos situados entre a prática social empírica e a concreta: a problematização, a instrumentalização e a catarse.

O conteúdo, o conhecimento, a ação do professor necessitam ser compreendidos no âmbito das relações sociais, cabendo à educação possibilitar às novas gerações a incorporação dos elementos herdados, tendo os agentes, os sujeitos ativos, um grau de liberdade no processo de desenvolvimento e nas transformações das relações sociais. Ou seja, a educação é o ato produtivo, direto e

³¹ Ver SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

intencional, que atua sobre cada indivíduo singularmente, inserindo-o na produção histórica e coletiva da humanidade constituída pelo conjunto dos homens. Logo,

Se a educação é mediação no seio da prática global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Neste sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores (SAVIANI, 2011, p. 121).

O referido autor exemplificou reportando-se à diferença entre o estudante empírico (quer determinadas coisas momentâneas, possui interesses imediatos) e o estudante concreto (cuja necessidade é a sistematização do conhecimento), apresentando o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse estudante concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu. No exemplo, cabe à educação a tarefa de viabilizar a sistematização do conhecimento, enquanto uma exigência da sociedade.

Na relação conteúdo e forma há que se considerar que, no processo pedagógico, o professor parte da condição sintética e o estudante parte da condição sincrética chegando a estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade. A síncrese é um momento de confusão, de caos, no qual o estudante não visualiza a totalidade, já a síntese requer a visão do todo e das suas partes.

Neste contexto, conteúdo e método relacionam-se e são explicados por uma concepção dialética que possui uma lógica concreta, sendo a lógica dos conteúdos em sua articulação com as formas, ou seja, as formas são tratadas em concreto quando são tratadas por via dos conteúdos e, nisto, os conteúdos são importantes, fazem a diferenciação³², são determinantes porque é pelo caminho deles que se apreende um determinado conhecimento, uma disciplina escolar. Já a lógica formal, enquanto lógica das formas (do abstrato), separa pela abstração o conteúdo do método, gerando a indiferenciação por ficar com a pura forma.

³² A diferenciação se expressa no processo de conhecimento quando, por meio do momento analítico, se chega à síntese pela diferenciação. “O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto conforme Marx é a unidade da diversidade. É isto que torna necessário o momento da abstração. Não chega à síntese se não pela mediação da análise” (SAVIANI, 2011, p. 124).

Quantos às fontes que subsidiam a PHC, Saviani (2011) diz que a principal é o materialismo histórico, mas que existe a necessidade de ir aos clássicos da cultura, da filosofia, da pedagogia, e considerar autores que procuram abordar problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico.

Em síntese, para compreender o lugar da teoria pedagógica foi necessário explicar as teorias pedagógicas relacionadas à realidade brasileira, destacando na PHC: a importância do professor e do método de ensino orientados numa reflexão radical, rigorosa e de conjunto; a natureza da educação com seu trabalho não material e da especificidade constituída com o trabalho pedagógico subjacente ao currículo, à escola, ao par dialético conteúdo e método; a tendência crítica da educação brasileira que versa sobre a função social da escola explicitando as necessidades para a materialização da educação brasileira.

A PHC é a teoria pedagógica que vem buscando uma forma mais desenvolvida para expressar e tratar, no âmbito da educação escolar, o conhecimento objetivo produzido historicamente, evidenciando as condições de sua produção, as manifestações e tendências de transformação na atualidade. Vem promovendo meios necessários à transformação do conhecimento científico em saber escolar necessário à apropriação dos estudantes, levando-os a conhecer os processos de produção e as tendências de sua transformação.

Na investigação das teorias educacional e pedagógica, observou-se a reprodução de uma organização pedagógica do trabalho de base não-crítica e crítico-reprodutivista. Estas teóricas minimizam as possibilidades da educação escolar contribuir para a superação do modo de produção capitalista apresentando pouca contribuição à formação das capacidades superiores dos estudantes.

Em contraponto, mediante o referencial marxista, a teoria crítica da educação e, nela, a PHC qualifica o processo de ensino-aprendizagem, orientando os professores acerca da necessidade dos estudantes quanto à elevação dos níveis de pensamento sobre o conhecimento compreendendo a necessidade de agir histórica e coletivamente de forma decisiva na sua realidade, compreendendo e explicando os fenômenos naturais e sociais como sínteses de múltiplas determinações, reconhecendo na apropriação dos signos da cultura uma das determinações da formação psíquica superior, sendo este um dos fatores determinantes para outro projeto de sociedade.

2 A TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

Para demonstrar, através do trato do conhecimento com a ginástica em aulas de Educação Física, que o par dialético conteúdo e método é modulador para a elevação do pensamento teórico dos estudantes quando fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora, faz-se necessário neste tópico explicitar o conhecimento da Teoria da Educação Física buscando suas explicações científicas, baseadas no MHD.

No âmbito da teoria da Educação Física, o Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997), Coletivo de Autores (2012)³³, são obras que buscam aproximações com MHD, dizendo que a referida área de conhecimento constitui-se enquanto cultura corporal ao apontar para apropriação do conhecimento produzido historicamente e para os elementos de resistência à cultura imposta pelo modo de produção capitalista. A historicidade é o modo de produção que organiza o social buscando relações e nexos gerais de um dado conhecimento, compreendendo quando surgiu, e as transformações e suas práticas no momento atual. O conteúdo requer a relevância social que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Esta deverá estar vinculada à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do estudante, particularmente a sua condição de classe social.

A cultura corporal possibilita focalizar o objeto de estudo em seu caráter de realidade submetida ao processo de conhecimento permitindo aos participantes efetivos da prática pedagógica apropriarem-se do referido conhecimento,

³³ Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997), Coletivo de Autores (2012) constituem um grupo de estudiosos que versam sobre a abordagem da cultura corporal. Esta é tida como a de mais rica possibilidade de apresentar argumentos superadores no âmbito da Educação Física Escolar tais como: a burla do tempo pedagógico, o esvaziamento de conteúdos e a contradição da negação de conhecimentos nas aulas de Educação Física; a prioridade quase que exclusiva de conteúdos esportivos em detrimento de outras manifestações da cultura corporal; a dicotomia entre teoria e prática e a falta de uma teoria educacional, pedagógica e da educação física que justifique a prática pedagógica na escola.

ressignificando suas experiências escolares. Para Taffarel (1993) e Escobar (1997), a dialética é uma lógica e uma teoria do conhecimento que ajuda a compreender as práticas pedagógicas. A Educação Física pode ajudar a alterar a cultura pedagógica da escola criticando o trabalho pedagógico visando alterar a cultura da prática pedagógica. Para tanto, precisamos avançar na nossa capacidade de entender, de explicar a realidade compreendendo que a totalidade concreta³⁴ está ligada ao Projeto Histórico.

Neste contexto, a função social da escola que atende aos interesses da classe trabalhadora consiste em elevar o padrão de escolarização, elevando a capacidade de reflexão teórica do estudante, e dentro dele, elevar o padrão da cultura corporal e esportiva da população ao elevar o pensamento teórico do estudante sobre a área da cultura corporal.

O conhecimento da Educação Física, no âmbito da cultura corporal, possui característica própria que, para Escobar (1997), consiste em ser consumido no ato de sua produção, ou seja, o produto das atividades práticas caracteriza-se por ser não material ou imaterial, sendo construído e consumido durante sua elaboração.

Mesmo a vertente idealista³⁵, no âmbito da Educação Física³⁶, vem indagando sobre o objeto de estudo da área, enquanto Prática Social, enquanto área disciplinar. Nisto, Bracht (2005) disse que o peso maior deve recair no conceito de cultura presente nas diferentes denominações: cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Explica o autor:

³⁴ Para Kosik (2011, p. 42), a categoria da totalidade concreta é em primeiro lugar a resposta à pergunta: *que é a realidade?* Em segundo lugar, e em consequência da solução materialista à primeira questão, ela é e pode ser *“um princípio epistemológico e uma exigência metodológica”*.

³⁵ “Em um sentido geral, “idealismo” significa dedicação, engajamento, compromisso com um ideal, sem preocupação prática necessariamente, ou sem visar sua concretização imediata” (JAPIASSÚ, 1996, p.134). O mesmo reduz o objeto de conhecimento ao sujeito conhecedor, o qual interpreta a realidade do mundo exterior ou material em termos do mundo interior, subjetivo ou espiritual. Para a crítica marxista, o idealismo é uma concepção generosa ou ambiciosa, mas utópica ou irrealizável por ignorar as condições concretas do agir humano.

³⁶ A crítica ao idealismo reivindica para a escola um novo tipo de conhecimento que mostra a realidade em sua totalidade concreta, ao invés de escondê-la e reduzir o homem aos aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor. Fazer do “corpo” sinônimo de “Homem” ou entendermo-nos e explicarmos-nos como “corpo” consiste em não compreender que, nós homens, temos espírito, o qual é a nossa consciência que tem origem terrena porque só se forma no processo social de produção dos nossos meios de vida, passo que é condicionado pela nossa organização corporal. A dialética da nossa totalidade concreta diz que somos espiritualidade que se forja na nossa corporeidade e somos corporeidade forjada na nossa atividade histórica e humana. Assim, a crítica à vertente idealista, no âmbito da Educação Física, se faz ao explicitar que na sala de aula, na escola, não há corpos, há homens, seres humanos em processo de formação.

quero na verdade dizer, que o conceito que, no meu entendimento, indica uma construção nova do nosso “objeto” é o de cultura. É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desneutralização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica (BRACHT, 2005, p. 97).

Para o referido autor uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força a redefinição da relação Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. O objeto cultura supera o “naturalismo” ainda dominante na área passando a compreender a atividade física como construções históricas, superando a ordem natural, pelos sentidos e significados oriundos da atividade humana.

Silva (2005) reportou-se ao conhecimento da área fazendo uma retrospectiva histórica sobre o objeto da Educação Física, posicionando-se pela superação da fragmentação e dos dualismos presentes numa concepção tradicional fundamentada de forma unilateral nas ciências biomédicas. Destaca produções brasileiras com maior força de argumentação, as quais têm na cultura a maior densidade. São conhecidas pela denominação de Concepção Crítico-Superadora e Concepção Crítico-Emancipatória e, segundo a autora, a primeira abordagem,

tem seu principal fundamento no conteúdo e experimentação daquele conhecimento produzido e sistematizado socialmente, constituindo-se a Cultura Corporal como representações, idéias ou conceitos produzidos socialmente e denominados de significações objetivas, ...colocando-se como subsidiária do Materialismo Dialético... A segunda concepção foi desenvolvida no Brasil por Eleonor Kunz... enfatiza a dimensão subjetiva, a percepção e a intencionalidade de cada ser humano durante o movimento, aproximando-se epistemologicamente da fenomenologia (SILVA, 2005, p. 92).

A contribuição de Kunz (1994) buscou orientação num projeto de emancipação humana centrado no indivíduo, sugerindo uma transformação didático-pedagógica do esporte oriunda: do significado central do movimento e da preservação do significado em cada modalidade esportiva; da compreensão da condição física dos estudantes e dos recursos materiais disponíveis; da alteração do sentido, individual e coletivo, mediados pela reflexão humana.

Buscando aproximação com o marxismo, o Coletivo de Autores (1992) explicou que a Educação Física é a disciplina escolar que organiza a reflexão

pedagógica (diagnóstica, judicativa e teleológica)³⁷ do estudante sobre a realidade e que possui conteúdo próprio necessitando contribuir, junto com os demais componentes curriculares, para a compreensão e leitura de uma dada realidade. Nesta, o que qualifica uma atividade humana específica é o próprio sentido e o significado da ação corporal atribuída à atividade, historicamente produzida, promovendo a passagem do senso comum ao conhecimento pensado, estabelecendo nexos e relações com o projeto de sociedade, sendo este regido por princípios que visam à superação do modo de produção capitalista.

Quanto à reflexão pedagógica, disse Souza (2004), que a mesma deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica, promovendo a busca criteriosa de significados que manifestam a necessidade de uma ordem social, oriunda de uma crise orgânica constituída numa situação conscientizadora da necessidade de transformação social. O argumento de Souza, baseado em Lênin, sobre as características de uma reflexão pedagógica de caráter filosófico que supera o senso comum é o seu caráter diagnóstico (do real concreto), judicativo (posição na luta de classes) teleológico (horizonte histórico com o socialismo rumo ao comunismo). Para o autor, o objeto da pedagogia é a educação e que o objeto da educação são as relações entre sociedade e educação. Nesta delimitação o objetivo da educação consiste na manutenção do sistema social vigente ou buscar a transformação social³⁸.

O Coletivo de Autores (1992) buscou orientação num projeto que visa contribuir com a transformação social, explicitando a perspectiva de classes, diferenciando a classe trabalhadora da classe dominante, destacando que cada classe social tem seus interesses, que são diferentes e antagônicos:

³⁷ Diagnóstica porque remete à constatação e leitura da realidade, a partir da emissão de um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga; - Judicativa porque ocorre à emissão de um juízo de valor a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social; - Teleológica porque determina uma direção política do pensamento na direção de um alvo aonde se quer chegar conforme a perspectiva de uma classe social que diagnostica e julga a realidade. Ver Coletivo de Autores (1992, p. 25).

³⁸ Souza (2004) concebeu a pedagogia da revolução dizendo que a mesma emerge da concepção de educação como prática mediadora no interior de determinadas relações sociais, nas quais os indivíduos vão sendo trabalhados na construção de um homem coletivo, engajado na transformação destas relações sociais visando a sua humanização e superação do projeto capitalista por via da crise orgânica. O significado da humanização na pedagogia emergente consiste em fazer a revolução (SOUZA, 2004). Neste sentido, revolucionar é colocar sob novas bases a produção da existência humana o que significa romper com a subsunção do trabalho ao capital, romper com a propriedade privada dos meios de produção da vida, com a exploração da natureza e do trabalho. São necessárias outras relações de produção que podem viabilizar outra construção de subjetividades e objetividades humanas, expressas em todas as obras dos homens sejam elas materiais ou imateriais.

Os interesses imediatos da classe trabalhadora, na qual se incluem as camadas populares, correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta do cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim às condições dignas de existência. Os interesses da classe proprietária correspondem a Necessidade de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio... Sua luta é pela manutenção do *status quo* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 24).

Neste caminho serão explicitados os fundamentos da Teoria da Cultura Corporal³⁹, a qual se apresenta como contraponto à versão positivista de outra concepção, denominada por Escobar (1999) de Cultura do Corpo. Nos termos dessa autora, esses conceitos antagônicos devem assim ser entendidos:

A CULTURA CORPORAL é configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e às motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção, por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular [...]. A educação física como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com 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 dominante. A CULTURA DO CORPO é a racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes (área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem), instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, *com o caráter reprodutivo específico*, visando o funcionalismo no trabalho.

Escobar (2012, p. 127-128) retoma o conceito de cultura corporal reafirmando que

[...] é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimentos, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados

³⁹ Nossa opção pela tendência ontológica materialista histórica e dialética nos leva a optar pela abordagem crítico-superadora cujo objeto de estudo é a cultura corporal.

ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com 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 (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 127-128).

A cultura corporal foi explicada como atividade humana indicando que o homem não se mexe à toa, não possui uma vida de movimento, porque o homem age e este agir é a sua atividade pensada, o seu trabalho, a sua práxis.

A obra Coletivo de Autores (1992) foi constituída pela configuração de argumentos que buscam aproximações com o MHD. Ela compreende a pedagogia como teoria e método da educação e propõe o currículo de forma ampliada concebendo a EF no âmbito da cultura corporal, tratando-a mediante os ciclos de aprendizagens e por conteúdos específicos.

Em sua ideologia, a referida obra buscou aproximações com o MHD voltado para a contextualização do conhecimento, para as ações politizadas dos educadores e educandos buscando aproximações com a realidade concreta, criticando-a para analisar os problemas sociais, voltados para a compreensão do sucesso ou do fracasso escolar estabelecendo nexos internos e externos no estabelecimento de relações para a transformação social.

Explicitou a Pedagogia como a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação que é teorizada enquanto uma prática social em dado momento histórico. Disse que uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nisto faz-se necessário partir para aquelas que estão em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção de uma nova sociedade ou manutenção de uma hegemonia existente.

O Coletivo de Autores (1992) trabalhou com a concepção de currículo ampliado vinculando a teoria do conhecimento com a Psicologia Histórico-Cultural⁴⁰, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica

⁴⁰ A Psicologia Histórico-Cultural representa esforços em prol da formulação e consolidação da Psicologia Científica, concebida com o materialismo histórico dialético, os princípios metodológicos que lhe conferem sustentação, estando aliada aos ideais de superação do sistema político-econômico capitalista. A formulação desta teoria foi perseguida por Lev Semenovitch Vygotsky (nasceu em 1896 e faleceu em 1934) e a ele se uniram outros como Alexis Leontiev e Alexander Romamovich Luria, dentre outros, os quais encabeçaram a elaboração da referida psicologia.

desenvolvidas no processo de escolarização, no qual o objeto do currículo é a reflexão pedagógica do estudante. Nisto foi explicado que a escola não desenvolve o conhecimento científico em si porque ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo estudante desenvolvendo sua reflexão sobre esse conhecimento, sua capacidade produtiva, ou seja, na dinâmica curricular, o estudante deve ser capaz de apropriar-se do conteúdo formulando novas sínteses.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses da classe trabalhadora tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória que exige uma organização curricular em outros moldes, de forma a superar a lógica formal⁴¹ desenvolvendo a lógica dialética, com a qual o estudante seja capaz de fazer a leitura da realidade. Nesta forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo, possibilitando ao estudante a visão de totalidade. Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do estudante e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

Em síntese, o currículo ordena o conhecimento das diferentes disciplinas, de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes, justificando uma sequência, uma hierarquia, uma organização do conteúdo tratado na escola.

A área de conhecimento é a Educação Física entendendo-a no campo da Educação sob a perspectiva da reflexão sobre a Cultura Corporal. Esta responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira abordando uma concepção de currículo ampliado vinculada a um projeto político pedagógico⁴², onde se destaca a função social da Educação Física dentro da escola. Este componente curricular requer do professor que o mesmo consiga compreender, explicar ou fazer relações das coisas que estão acontecendo

⁴¹ Para o Coletivo de Autores (1992), a dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. Na lógica formal, o conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado na sociedade, alheio ao modo de produção hegemônico.

⁴² O Projeto Político Pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações.

no mundo, com a escola e com a sala de aula, num processo chamado de movimento do real.

Na EF surgiu a Metodologia Crítico-Superadora que na área da Cultura Corporal toma como base a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade visando elevar os níveis do pensamento dos estudantes sobre os conteúdos específicos. Fez oposição ao paradigma da Aptidão Física porque o mesmo trabalha na escola somente habilidades individuais e sociais descontextualizadas sem compreender a função social da instituição e do componente curricular EF; a MCS caracteriza-se pela crítica às relações de poder, presentes na sociedade capitalista, captando-as na Pedagogia; objetiva uma educação mais política na qual o homem constrói e transforma o mundo a partir do seu trabalho produtivo.

O Coletivo de Autores (1992) posicionou-se diante da consciência de classe evidenciando que o movimento social, no Brasil, caracteriza-se pela luta entre a classe trabalhadora e a classe proprietária, para afirmarem seus interesses, os quais podem ser classificados em interesses imediatos⁴³ e interesses históricos⁴⁴.

A obra aprofundou os conhecimentos da Educação Física como área de estudo e campo de trabalho, subsidiando o professor com elementos teóricos possibilitando-lhe pensar autonomamente numa perspectiva que responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira, legitimando-a. O professor foi instrumentalizado quanto a produção do programa de ensino para o ensino fundamental e médio com indicações sobre a organização e distribuição dos temas ao longo dos ciclos; quanto a metodologia de ensino e a avaliação distinguindo nesta a finalidade, o sentido, o conteúdo e forma, confrontando-os nos aspectos determinados pelo caráter da escola capitalista.

⁴³ Os interesses imediatos da classe trabalhadora estão relacionados com a necessidade de sobrevivência, a luta pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, ou seja, a luta pelas condições dignas de existência. Já os interesses imediatos da classe proprietária correspondem às suas necessidades de acumular riquezas, gerar mais renda, ampliar o consumo, o patrimônio.

⁴⁴ Os interesses históricos da classe trabalhadora vêm se expressando através da luta e da vontade política para tomar a direção da sociedade, de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho. Já os interesses históricos da classe proprietária correspondem à sua necessidade de garantir o poder para manter a posição privilegiada que ocupa na sociedade e a qualidade de vida construída e conquistada a partir desse privilégio. Em síntese, os interesses de classe são diferentes e antagônicos.

Contribuiu com a organização das aprendizagens em ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo, ao possibilitar uma travessia da identificação ao aprofundamento de conhecimentos da realidade, em prol da formação básica dos discentes como para a formação continuada dos docentes, conscientizando-os quanto aos fins da escola e a justiça social. Na referida obra, a educação física propõe e defende um programa de estudos, no sistema mais geral de educação, mediante o projeto político pedagógico da escola visando à organização em ciclos que compreende não somente um tempo pedagógico para as aprendizagens, mas, a lógica dialética e a historicidade orientando o trato com os conteúdos escolares, enfrentando-se as contradições da escola, confrontando o pensamento científico (ou teórico) com o do senso comum visando superá-lo⁴⁵.

Fez uma nova síntese nas sistematizações de experiências concretas de como tratar o conhecimento na escola refletindo a sua direção epistemológica e informando os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Nisto, os conteúdos específicos da EF têm origem na dinâmica da sociedade com seus períodos e marcas históricos, buscando a historicidade e os nexos gerais dos mesmos compreendendo quando surgiram, as suas transformações e sua prática atual.

A referida obra está configurada: pela sua aproximação com o MHD; com uma concepção de pedagogia crítica, de Educação Física e de Cultura Corporal; com uma Metodologia Crítico-Superadora que destaca a consciência necessária à classe trabalhadora, a organização curricular do conhecimento em ciclos de aprendizagem e o trato com conteúdos específicos.

Em síntese o referencial teórico evidencia que, subjacentes à Teoria da Educação Física de base marxista emergem indícios da construção de um projeto de sociedade socialista; uma teoria pedagógica que apresenta uma explicação clara sobre a orientação da prática e, nesta, a direção epistemológica do trato com o conhecimento, categorias da prática pedagógica, organizadas aos pares dialéticos.

Nesta base teórica, a tese priorizou a investigação do par dialético conteúdo e método e no seu interior a questão dos ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo e a gênese e desenvolvimento da ginástica, aprofundados a seguir.

⁴⁵ DAVYDOV Vasili Vasielevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo e Educación, 1982.

2.1 Os ciclos de aprendizagens e a elevação do pensamento teórico

Para a organização curricular do conhecimento em ciclos de aprendizagens, o Coletivo de Autores (1992) elencou subsídios de autores da Psicologia Histórico-Cultural referenciada em Vygotsky e sucessores⁴⁶, os quais serão discutidos a seguir, acrescidos das contribuições atuais.

Os estudos de Leontiev (1978) contribuíram para compreender o desenvolvimento histórico do psiquismo, ao investigar a evolução dos homens, explicando seu mecanismo. Para o autor, desde o começo da história humana, os homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da espécie de se transmitir de geração em geração. Evidenciou que o desenvolvimento do psiquismo apareceu com a sociedade humana, com os fenômenos externos da cultura material e intelectual, com a atividade criadora e produtiva, o trabalho. Com o trabalho os homens adaptam-se à natureza e modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades, criando os objetos e os meios de produção destes objetos. Neste rumo produzem a cultura, desenvolvem a arte e a ciência.

No referido percurso, cada geração começa a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes, apropriando-se das riquezas, do trabalho, da produção e das diversas formas de atividade social, desenvolvendo-se. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento lógico ou da aquisição do saber (conceitos) que ocorrem por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes, passando às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam o conhecimento pela atividade/trabalho e pela luta pelas riquezas que lhes foram transmitidas, desenvolvendo a humanidade.

⁴⁶ Vygotsky nasceu em 1896 e faleceu em 1934. Luria e Vygotsky (1992) preocuparam-se com desenvolvimento humano evidenciando mudanças nas relações entre o homem e a natureza destacando que o próprio homem mudou e evoluiu no curso da história. A preocupação em evitar uma visão essencialista e a-histórica da natureza humana levou ao interesse pelo desenvolvimento histórico da psique humana valorizando o lado prático (ou, em termos marxistas, o lado produtivo) da sociedade que necessitou criar ferramentas para o trabalho humano desenvolvendo a psique do homem. Ou seja, o desenvolvimento do conhecimento surgiu com a atividade prática, a partir do trabalho humano, como parte do desenvolvimento humano em geral. Na atividade prática do homem está o germe do conhecimento, evoluindo para conceitos científicos. A objetividade do conhecimento está situada no social e nas atividades produtivas do homem na história (LURIA, Alexander; Vygotsky. Lev. **Ape, primitive man and child**. Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf, 1992).

Para Leontiev (1978), a educação é um processo de apropriação e de internalização da cultura historicamente produzida e cabe à escola possibilitar a apropriação do conhecimento científico. Nisto, a aprendizagem é uma atividade quando o estudante aprende satisfazendo sua necessidade cognoscitiva.

As investigações de Davydov (1982) contribuíram para o conhecimento da abordagem dialética na formação de conceitos genuínos enfatizando o princípio da atividade. Não de qualquer tipo de atividade, mas da atividade adequada que transforma o objeto e o sujeito da aprendizagem. Da atividade de estudo que atualiza as funções psíquicas superiores, ou seja, que promove a ascensão dos fenômenos percebidos como concretos para a abstração substancial expressando a contradição interior e original do sistema investigado. A abstração prossegue para a generalização concreta, deduzindo as várias manifestações particulares de sua base de desenvolvimento. Logo, os verdadeiros conceitos teóricos explicam as qualidades internas dos objetos e orientam a atividade prática.

Em Vygotsky, o Coletivo de Autores (1992) buscou a ideia de que o conhecimento necessita ser trabalho em diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento buscando vínculos entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. Este requer a complexificação da tarefa do ensino visando à *superação* do nível de desenvolvimento real, na direção da formação de conceitos em diferentes níveis, num processo em construção. O desenvolvimento potencial faz surgir algo novo nos domínios dos processos funcionais superiores, indispensáveis à formação dos sujeitos históricos que não são os indivíduos sujeitados à história, amoldados pelo modo de produção capitalista.

Na educação escolar, conforme estudos de Vygotsky (1984, 1989) ocorre a mediação, na qual uma coisa se encontra interposta entre um ponto e outro com o intuito de relação. A ideia básica do autor explicou que a relação do homem com o mundo não é direta e sim mediada por signos mentais ou ferramentas utilizadas pelo indivíduo nas relações com o ambiente fazendo a mediação da ação concreta do sujeito com a realidade. O signo é um instrumento especial que se situa na pessoa e media a relação e a atitude do sujeito com outros e consigo mesmo localizando-se entre o sujeito e a atividade, mediando a influência do sujeito sobre o objeto.

Cabe à escola o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores do homem que, para Vygotsky (1989), são: a percepção do objeto, a atenção voluntária, a memória intervinda, a imaginação. Para o desenvolvimento das

referidas funções faz-se necessário o processo de internalização/interiorização das aprendizagens gerando definições e conceitos.

No desenvolvimento cultural, todas as funções entram duas vezes em cena, em dois planos diferentes: primeiro, no Social, logo no plano psicológico: primeiro como uma forma de cooperação entre as pessoas, como uma categoria coletiva e interpsicológica, depois como meio de comportamento individual, como uma categoria intrapsicológica (Vygotsky, 1989, p. 223).

As aprendizagens que geram o desenvolvimento de signos ocorrem primeiro num processo externo, coletivo, social, prosseguindo para a internalização, no plano mental de cada sujeito ao implantar os signos. Ou seja, o legado Vygotskyano contribuiu com o desenvolvimento do psiquismo humano⁴⁷, a partir de determinantes localizados na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano, assim como investigou a formação das funções psíquicas superiores⁴⁸.

Os processos de desenvolvimento humano e de educação devem ser estudados como uma unidade, um todo único, tendo como objetivo conhecer as funções psíquicas dos aprendizes visando o desenvolvimento das suas estruturas cognoscitivas, nos diferentes níveis da educação escolarizada, identificando como o estudante realiza em seu processo educativo o que a humanidade tem realizado no percurso de uma longa história de trabalho. Isto requer da escola, o ensino sistemático visando à transmissão, o trato dos conceitos científicos, a exemplo do que preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

Vygotsky (1984) explicou o pensamento humano mediante as interações sociais que lhes possibilitam transformar a natureza e ser transformado pela mesma, tendo no organismo e no meio as influências recíprocas e complementares do biológico e do social, os fundamentos do desenvolvimento. Para o autor, a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana, sendo esta a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Para o

⁴⁷ Luria, Vygotsky, Leontiev comungaram o entendimento de que o psiquismo é a unidade material e ideal que se desenvolve socialmente. É o conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas nos fundamentos da estrutura social da personalidade.

⁴⁸ As funções psíquicas superiores ainda não estão plenamente conceituadas nos dias atuais, mas no legado Vygotskyano, segundo Martins (2011), são formações culturais, implicam o domínio do homem sobre a natureza e sobre si mesmo e sustentam atividades complexas culturalmente desenvolvidas.

autor, a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, é o processo que transmuta formações externas em internas.

O autor formulou a ideia de que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento, introduzindo a categoria denominada zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁴⁹. O significado desta categoria diz que, de acordo com o nível do estudante quando alcança certa meta, em cooperação com adultos ou com colegas mais experientes, pode-se prever seu desempenho posterior, independente, para alcançar uma nova meta.

Para o autor, cabe ao professor criar as situações, as circunstâncias, fornecendo os instrumentos para que a aprendizagem se realize, porém o educando é que deve aprender com suas atividades ao ser provocado a partir do resultado das suas experiências prévias e, do conhecimento já adquiridos por ação do ensino escolar. Disto decorre a importância da cooperação, numa educação como fator de crescimento pessoal e institucional, buscando construir as aprendizagens em ciclos, chegando ao desenvolvimento. Neste rumo emerge a formação de conceitos que, para Vygotsky e seus colaboradores iniciam com o pensamento sincrético e chegam ao pensamento sintético. Os mesmos serão explicados a seguir, nos ciclos de elaboração do pensamento sobre o conhecimento.

Subsidiados nos estudos dos autores deste tópico, Varjal (1990) e o Coletivo de Autores (1992) trataram os ciclos enquanto um processo de organização do pensamento sobre o conhecimento, no qual o aprendiz é o sujeito que interpreta e compreende o conhecimento, e nisto, o objeto de estudo vai sendo constatado e explicado, num processo de aproximação do real. Logo, o Coletivo de Autores (1992) está baseado na concepção de currículo organizado em ciclos, o qual visa superar a seriação⁵⁰. O currículo organizado em ciclos propõe que às referências do

⁴⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro. A ZDP define as funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação, num estado embrionário. Nisto, o ensino deve tratar as funções que se encontram em fase de desenvolvimento na ZDP.

⁵⁰ Na seriação o conhecimento foi partido, ficando contido nas disciplinas, distribuído em anos e subdividido em unidades para controle da velocidade de aprendizagem. Foi determinada uma quantidade mínima de conhecimento a ser dominada pelos estudantes. Os conhecimentos devem ser verificados em processos pontuais de avaliação. Nisto quem domina avança e quem não aprende repete o ano, ou sai da escola, existindo também a lógica da troca da aprendizagem pelas notas (FREITAS, 2003). A seriação trabalha com um único ritmo e a escola responde distanciando-se das suas relações com a vida, com a prática social. Surgiu das necessidades da formação da

pensamento do estudante vão sendo ampliadas, de forma espiralada, com a constatação dos dados, a interpretação, compreensão e explicação dos mesmos.

O Coletivo de Autores (1992, 2012) optou por uma ótica de processos de conhecimentos, e nestes um estudante pode lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, mas o ciclo possui uma configuração própria que define os níveis de elaboração do pensamento sobre o conhecimento cognoscitivo, caracterizados a seguir a partir desta referência.

O I ciclo trata da 'Organização da identidade dos dados da realidade'. É o estágio do pensamento sincrético, da experiência sensível, das impressões desordenadas, no qual o aprendiz percebe os dados da realidade de forma difusa, misturada, pouco relacionada entre si, com nexos vagas, subjetivos, orientados pela percepção aparente, por imagens. O estudante deve ser orientado a formar **representações** no seu pensamento (pseudo-conceitos/definições que antecedem os conceitos), ao categorizar os objetos, classificá-los e associá-los por suas semelhanças e diferenças visíveis e sentidas. Este ciclo é a base para as generalizações posteriores.

O II Ciclo trata da 'Iniciação à sistematização do conhecimento'. É a fase que inicia o desenvolvimento do pensamento abstrato, na qual o aprendiz começa a compreender a sua capacidade de abstração (operações intelectuais) e a ter consciência da sua atividade mental, confrontando a realidade com seu pensamento, formulando conceitos ao pensar a prática como parte de um todo, iniciando o processo de **generalizações**. Nesta fase é necessário abstrair, isolar elementos e examiná-los de forma abstratos separando-os da totalidade, da experiência concreta de que fazem parte. O estudante necessita unir e separar combinando a análise com a síntese formando o pensamento complexo que opera a fusão com o objeto real e, requer um processo abstrato de formação de conceitos.

O III ciclo trata a 'Ampliação da sistematização do conhecimento'. É a fase que reorganiza a sistematização da realidade formulando uma nova síntese através da formação do pensamento teórico⁵¹. Emerge a elaboração dos conceitos

sociedade capitalista, ou seja, suas forças produtivas necessitavam de uma "escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada." (FREITAS, 2003, p. 27).

⁵¹ Na lógica da formação do pensamento teórico, a formação dos conceitos vai do universal, do geral, para suas manifestações particulares. O caminho é do abstrato ao concreto, uma vez que o conceito científico reflete os processos de transformação da relação universal em suas variadas formas particulares. Na via de cima para baixo, o processo se inicia pela própria formação dos

verdadeiros que, só aparecem com a reorganização dos traços, dos dados, sistematizando-os novamente, produzindo uma síntese teórica e, tomando consciência da teoria justificando historicamente o conhecimento, compreendendo seu surgimento e sua determinação. Com a reorganização dos dados o estudante produz as **generalizações teóricas**.

O IV ciclo trata do 'Aprofundamento da sistematização do conhecimento' no qual o aprendiz percebe, estabelece e explica que existem propriedades comuns e regulares nos objetos que possuem significados, estabelecendo **regularidades científicas**, tendo no conhecimento o ponto de partida para intervenção. Ao construir regularidades o aprendiz adquire uma relação especial com o objeto de estudo, compreendendo e explicando suas propriedades comuns e regulares, seus significados mais profundos.

A partir deste referencial buscou-se ampliar as discussões acerca da elevação dos níveis das aprendizagens visando a construção das capacidades psíquicas superiores nos estudantes.

Ao tratar da transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos complexos, Cole (2007) reporta-se aos estudos de Vygotsky dizendo que este autor utilizou o método e os princípios do materialismo dialético destacando que, um ponto central do método é que todos os fenômenos necessitam serem estudados como processo em movimento e mudança evidenciando que os fenômenos são históricos. A "história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas" (COLE et al., 2007, p. xxv) Este autor disse que Vygotsky partiu da ideia marxista de que, as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana e, correlacionou esta teoria as questões psicológicas concretas buscando no trabalho humano e no uso de instrumentos, os meios para que o ser humano transforme a natureza e a si próprio.

Ao investigar a teoria Vygotskyana referente à Psicologia Histórico-Cultural⁵² estabelecendo nexos e relações com a Pedagogia Histórico-Crítica, Martins (2011)

conceitos (o abstrato) para as suas manifestações concretas, na dialética do geral ao particular, do abstrato ao concreto. Sendo assim, o conceito teórico se apóia na generalização teórica (NÚÑES, 2009, p.50).

⁵² A Psicologia Sócio-Cultural ou Psicologia Sociocultural representa esforços em prol da formulação e consolidação da Psicologia fundamentada na concepção filosófica do materialismo histórico dialético, com os princípios metodológicos que lhe conferem sustentação, aliado aos ideais de superação do sistema político-econômico capitalista.

disse que é preciso reconhecer quais são as funções psíquicas superiores⁵³ e estudar o seu desenvolvimento no processo de formação do indivíduo como um ser essencialmente cultural, sabendo que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores corresponde à apropriação dos signos da cultura, sendo que, no geral, toda cultural é social, é um produto da vida social e da atividade social do ser humano. Toda função psíquica superior possui uma fase externa de desenvolvimento, por partir de uma função social.

Para tratar cientificamente o desenvolvimento das funções superiores, a referida autora destacou que Vygotsky argumentou sobre a mudança radical de método, no sentido de superar por incorporação as análises localizadas e fragmentadas em prol da unidade que possibilita o estudo da síntese psíquica superior, ou seja, da personalidade humana, explicitando que o método da unidade ou método dialético analisa o processo visando os momentos dinâmicos que marcam a história do desenvolvimento de determinado fenômeno, caminhando na direção do estudo do desenvolvimento à luz das leis históricas, a exemplo da contradição, da totalidade, do movimento da realidade.

O método dialético da unidade possibilitou à Psicologia Histórico-Cultural assumir o desenvolvimento dos processos complexos como objeto de estudo, no qual “a formação das funções psíquicas superiores ocorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, na mesma medida em que a transformação do tipo biológico se põe como base do desenvolvimento evolutivo” (MARTINS, 2011, p. 64). Em outras palavras “o substrato de toda formação superior é a inferior, que se encontra nela *negada e conservada*, isto é, transformada pelo contínuo confronto entre as suas expressões culturais e naturais, respectivamente” (MARTINS, 2011, p. 72). Em síntese, no referido método, o velho não desaparece quando nasce o novo,

⁵³ Martins (2011) apresentou de forma sintética argumentos sobre os processos funcionais e seu desenvolvimento versando sobre: o processo funcional sensação, as sensações e a captação sensorial do real, as sensações e a estrutura da atividade; o processo funcional percepção, o caráter sintético das fusões primárias entre percepção, linguagem e pensamento; o processo funcional atenção, a natureza social da atenção, o desenvolvimento da atenção e os motivos da atividade; o processo funcional memória, natureza e os tipos de memória, desenvolvimento cultural da memória; o processo funcional linguagem, o desenvolvimento cultural da linguagem; o papel da palavra nas relações entre linguagem e pensamento, o significado da palavra como núcleo social da linguagem e do pensamento; o processo funcional pensamento, o desenvolvimento do pensamento e a natureza da atividade humana, as etapas do desenvolvimento do pensamento, relações entre pensamento e linguagem e a formação de conceitos; o processo funcional imaginação, singularidades do processo imaginativo, o desenvolvimento interfuncional da imaginação; o processo funcional afetivo: emoção e sentimento, críticas ao dualismo cartesiano e o enfoque histórico cultural no estudo da emoção e dos sentimentos, a atividade humana como unidade afetivo-cognitiva, vivência subjetiva: afeto, emoção e sentimento (MARTINS, 2011, p. 93-204).

mas é superado pelo mesmo e, sendo negado pelo novo, se transporta a ele e existe nele.

Martins (2011) analisou o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos indivíduos à luz das articulações entre hipóteses da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica argumentando sobre:

a concepção de homem e de conhecimento em suas relações com a educação escolar, aprendizagem e ensino em suas relações com o desenvolvimento psíquico, a metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica e a dinâmica entre a aprendizagem e o ensino (MARTINS, 2011, p. 211-212).

Quanto à concepção de homem e de conhecimento em suas relações com a educação escolar⁵⁴, a pedagogia e a psicologia marxistas explicam o homem como ser social, tendo o próprio desenvolvimento condicionado pela atividade, pelo trabalho que o vincula à natureza, mas é a prática, a produção, a conquista deste homem que o caracteriza como ser humano humanizado, logo, existe na educação escolar a necessidade fundamental de apropriação do patrimônio cultural da humanidade, do conhecimento universal dos fenômenos naturais e sociais, ou seja, do conhecimento objetivo oriundo da apropriação da cultura e, sintonizado com a luta pela superação da ordem econômica fundada na posse privada dos produtos do trabalho humano, incluindo neste o produto do trabalho intelectual. Assim, a função precípua da educação escolar, consiste em

promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível (MARTINS, 2011, p. 215).

Na referência marxista, o conhecimento escolar é o que trata as capacidades intelectuais, as operações lógicas do raciocínio, os sentimentos éticos e estéticos, dentre outros que garantam a humanização do ser humano. Nisto, o par dialético conteúdo e método supera o trato de um tipo de ensino verbalista e abstrato, por operar na formação de conceitos que fazem a mediação ao desenvolvimento

⁵⁴ Os estudos Vygotskyanos dizem que no cerne da transformação dos indivíduos está localizada a internalização de signos, condição *sine qua non* para a referida formação e transformação, fundamentais na educação escolar transformadora. “Transformar, do latim *transformare*, significa conferir outra forma por superação dos limites da forma anterior ou conquistar outro estado ou condição” (MARTINS, 2011, p. 213).

psíquico, operando como ferramentas que orientam o estudante nas atividades, nas tarefas necessárias ao tratar com a realidade em estudo.

Para Martins (2011), as concepções de homem e de conhecimento em suas relações com a educação escolar definem a aprendizagem e o ensino em suas relações com o desenvolvimento psíquico. A autora comunga da ideia que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação, pelo ensino do conteúdo como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento visto que o ensino requer o planejamento intencional do conteúdo e método, das ações didáticas e saberes historicamente sistematizados. A mediação ou atividade mediadora, a rigor, se identifica com a atividade, como algo que, interpondo-se na relação sujeito-objeto, provoca transformações.

O significado e a relevância dos conteúdos científicos definem a educação escolar e evitam que a aprendizagem se esvazie. No processo de ensino-aprendizagem, não são excluídas as aprendizagens cotidianas que são superadas pelas aprendizagens conceituais. Estas últimas provocam as funções psíquicas superiores e, nisto, a aprendizagem escolar cumpre com a função primordial de elevar o pensamento dos estudantes sobre o conhecimento, formando os conceitos científicos, autênticos, verdadeiros que possibilitam, nos anos finais da educação básica a identificação das regularidades mais profundas do processo de formação dos conceitos em geral.

Martins (2011), ao subsidiar-se dos argumentos de Vygotsky e de Saviani, evidencia que a formação de conceitos potencializa a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades e que o objetivo da conscientização, “seja ela política, ética, estética etc. não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos, dos conceitos científicos – reconhecidos como “a porta de entrada” da tomada de consciência de quaisquer fenômenos” (MARTINS, 2011, p. 222). A autora disse que o ensino requer uma sólida formação de professores, “que os instrumentalize teórica e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2011, p. 226).

Ao reportar-se à metodologia de ensino na pedagogia histórico-crítica e à dinâmica entre a aprendizagem e o ensino, Martins (2011) retoma os passos metodológicos produzidos por Saviani, já explicitados nesta investigação, inserindo reflexões acerca dos mesmos, no sentido de ainda serem amplos para o trabalho em

sala de aula e, torna a destacar que o ensino deve promover, de fato, o desenvolvimento. A autora sintetizou suas considerações afirmando que

os referidos passos superam em muito uma sequenciação didática, balizando metodologicamente a análise das funções sociais da educação escolar, da formação de professores, da proposição de projetos político-pedagógicos e, também, dos aspectos didáticos da prática docente. Consideramos, ainda, que o núcleo comum a todas essas questões não é outro, senão, a unidade contraditória que se institui entre a aprendizagem e o ensino (MARTINS, 2011, p. 229).

Em relação à lógica interna das aprendizagens do estudante concreto e do ensino do professor, na educação escolar, a referida autora destacou a contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas no processo de ensino-aprendizagem. Na apropriação das aprendizagens, o percurso ocorre “do particular para o geral, do sensorial para o abstrato, da síntese à síntese, do cotidiano para o não cotidiano” (MARTINS, 2011, p. 229). Já a lógica interna do percurso do ensino do professor, o percurso é contrário, indo “do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síntese do estudante” (MARTINS, 2011, p. 230).

Neste rumo, a função social da escola consiste em promover a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano. A educação escolar possui uma dupla face reconhecida na Pedagogia Histórico-Crítica, referente aos conhecimentos clássicos, historicamente sistematizados. Em outras palavras, por um lado, o conhecimento clássico é condição fundante do ato de ensinar e diz respeito ao acervo de conhecimentos que deve dispor o professor, diante da natureza de seu trabalho e, por outro, assenta-se na proposição da organização sequencial, convertendo-se em saberes escolares disponibilizados à aprendizagem dos estudantes de forma dosada e hierárquica.

A racionalidade organizativa do trabalho pedagógico promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a exemplo do ensino que possui características próprias, as quais contribuem com a formação dos processos psíquicos superiores tais como:

sua própria organização e sistematização lógica, a promoção do estabelecimento de relações e conexões internas entre os objetos e fenômenos percebidos, mediando a percepção por conceitos lógicos,

abstratos e, sobretudo, pelo domínio de significados a eles vinculados (MARTINS, 2011, p. 236).

Para a referida autora, “se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento” (MARTINS, 2011, p. 238). À educação escolar cabe potencializar o processo de formação de conceitos orientando o estudante na apropriação do conhecimento da realidade, o qual requer os conceitos científicos. Estes alteram o conteúdo da consciência e a sua própria concepção. A formação do pensamento teórico consiste num alto grau de desenvolvimento conceitual.

Portanto, cabe à educação escolar o desenvolvimento do pensamento complexo, teórico, ou seja, das capacidades psíquicas superiores por meios de signos culturais. Segundo Martins (2011), o pensamento conceitual desenvolve a consciência da realidade e a personalidade, sendo que os próprios sentimentos, emoções e ações são conceitos. Estes são produto do processo de ensino-aprendizagem, sendo que “a formação de conceitos ultrapassa a esfera do pensamento, subordinando a si as transformações mais decisivas da percepção, da atenção, da memória e das demais funções” (MARTINS, 2011, p. 238).

Ao sintetizar as interdependências entre o ensino e o desenvolvimento dos processos funcionais, Martins (2011) confirmou que o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação das funções psíquicas superiores e que, na educação escolar, a referida formação é atribuída ao ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos não cotidianos, científicos, a exemplo do que prega a pedagogia histórico-crítica. Assim, a educação escolar requer ações educativas intencionalmente orientadas para o referido fim e, para tanto, não são quaisquer ações e conteúdos que desenvolvem as funções psíquicas superiores que não se desenvolvem com atividades que não as requeiram.

Evidenciou-se que a função social da escola consiste em elevar a internalização de signos ao nível científico-técnico já existente na humanidade avançando, num nível significativamente superior, na transmissão/apropriação/produção do conhecimento da realidade inteligível. Ou seja, a escola operacionaliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores subjacentes ao trato com o conhecimento que envolve o professor, o conhecimento

e o estudante. Ou seja, a finalidade da escola consiste em propiciar a apropriação de um conteúdo que também desenvolve o pensamento científico dos aprendizes.

Subsidiado em argumentações marxistas, o Coletivo de Autores (1992, 2012) possibilitou elencar princípios, normas, conceitos, visando o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da cultura corporal superando as abordagens tradicional e tecnicista da Educação Física que selecionam e classificam os estudantes, avaliando-os mediante a aptidão física, as habilidades motoras, utilizando-se testes e provas, voltando o ensino para a formação de hábitos específicos e a aquisição de técnicas. A Educação Física como componente curricular visa à aprendizagem do estudante no processo de apropriação e produção dos saberes escolares cujo objetivo é o desenvolvimento humano e o ensino enquanto processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor, evidenciando que a formação docente precisa ser problematizada visando à instrumentalização do trabalho pedagógico.

A obra trata da MCS que buscou a convergência entre a explicação científica e o nível das distinções populares e cotidianas dos estudantes, superando-as por incorporação. Considera que a aprendizagem parte do princípio da interação social e vai sendo internalizada, incorporada mediante as ações, as emoções e o pensamento do estudante, promovendo o desenvolvimento cultural do sujeito histórico que contribui com a transformação social, na construção da racionalidade histórica.

O Coletivo de Autores (1992, 2012) trabalha com o processo cíclico de elaboração do pensamento dos estudantes, o qual é materializado com vivências, experiências, aprendizagens que possibilitam a passagem da visão sincrética do real, passando para o processo de universalização do particular e do geral, com a abstração da realidade, num processo de formação de conceitos sobre a realidade gerando o desenvolvimento das funções psíquicas mediante a formação de representações, generalizações e regularidades científicas que serão demonstradas na análise dos dados investigados a partir do campo.

Para trabalhar com o referido processo, a MCS visualizou que a aprendizagem é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto, requerendo da metodologia de ensino uma tensão problematizadora das várias atividades que colocam o pensamento em curso, ou seja, a MCS requer:

- um processo de problematização do conhecimento organizado com discussões em aula, com a curiosidade dos estudantes, as quais são estratégias de aprendizagens coletivas, interativas, que necessitam da síntese individual para internalização do conhecimento em diferentes níveis;

- os conhecimentos atuais dos estudantes constituídos em sua comunidade cultural incluindo os já apreendidos na escola, com estabelecimento de nexos e relações entre os conhecimentos atuais e os potenciais a serem construídos, ocorrendo de forma progressiva e gradual, exigindo uma organização curricular espiralada;

- os ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo que são constituídos pela lógica dialética, espiralada que parte da condição do aprendiz, visando à formação de representações, de generalizações e de regularidades científicas.

Observa-se que as aprendizagens necessitam de uma tensão, entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, estabelecendo-se relações recíprocas, com mudanças em ambas as partes. Para o êxito das aprendizagens nos estudantes também é fundamental a formação continuada do professor em prol da qualificação do processo de ensino.

A MCS contribuiu ao sistematizar o conhecimento/contéudo da EF visando à elevação do pensamento teórico dos estudantes, no sentido de compreender a aprendizagem explicitando como se aprende, o que se aprende na especificidade do componente curricular. Nisto, a ação do estudante requer a aprendizagem, a produção, a extrapolação do conhecimento, referentes aos objetivos explicitados no componente curricular formando conceitos, atitudes, valores, processos, capacidades e habilidades humanas.

Para tanto o estudante necessita: fazer a leitura crítica da realidade - a Ginástica, o Jogo, a Dança, a Luta, o Esporte, dentre outros, trabalhando a compreensão do fenômeno, comparando-os; da produção de sínteses tendo clareza de ideias, precisão no uso dos conceitos; da capacidade argumentativa com atitude e posicionamento na apropriação, na produção e na extrapolação do conhecimento específico, relacionando-o às questões da Educação em geral e da Educação Física em particular; da compreensão do processo de produção histórica do conhecimento crítico, com nível de participação individual e como membro de grupos de trabalho;

de habilidades de ensino com colegas menos experientes; de interesse pela pesquisa procurando materiais, informações, textos, dentre outros, tendo êxito nas formulações próprias, com propostas e contra-propostas pessoais e apresentação de produções alcançadas.

Mediante as referências do Coletivo de Autores, de Vygotsky e sucessores, pode-se explicar que os ciclos de aprendizagem são um processo de elaboração do pensamento sobre o conhecimento gerando o desenvolvimento humano mediante a formação de representações, generalizações e regularidades científicas, tendo a finalidade de elevar o conhecimento em níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada do conteúdo em progressão contínua, partindo da interação social e chegando à internalização individual do conhecimento, formando o sujeito histórico.

Nisto é fundamental reconhecer que os conteúdos curriculares são indispensáveis, nucleares, substantivos, sendo a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas estas devem garantir a superação das funções psicológicas elementares, incorporando-as.

Nesta argumentação evidenciou-se que a MCS tem aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica, do educador brasileiro Dermeval Saviani e colaboradores, dentre as quais destaca-se, principalmente, a lógica do método de ensino. A metodologia é uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular, o particular e o geral de cada tema da cultura corporal. A metodologia leva o professor a indagar-se – quais são minhas ações em aula? De que forma ou como necessito ensinar o conteúdo aos estudantes? -, assim como a MCS subsidiou-se na Psicologia Histórico-Cultural fundamentando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores subjacentes a educação escolar.

Este tópico priorizou a questão dos ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo.

A seguir a análise reporta-se à gênese e ao desenvolvimento lógico e histórico da ginástica em sua totalidade, estabelecendo nexos e relações com a educação escolar.

2. 2 Ginástica: um conteúdo histórico e lógico

Nesta tese já foram tratados os conceitos e as categorias que fundamentam a perspectiva teórica desta investigação. Logo, o MHD é o referencial do processo de explicação do fenômeno ginástica, em seu movimento histórico e lógico, relacionando-o com a responsabilidade da Educação Física na escola.

Os conteúdos escolares, para Duarte (2001), possuem duas referências: uma explicita a importância que um determinado conhecimento possui para o gênero humano e a outra consiste na importância que esse mesmo conhecimento terá na promoção do desenvolvimento da individualidade. “Pelo conteúdo de um conceito compreende-se o sistema de propriedades necessárias e suficientes (as propriedades essenciais) que unem os objetos de uma mesma classe e que entram na definição do conteúdo” (NÚÑEZ, 2009, p. 40). Para este autor os conceitos científicos constituem um sistema hierárquico complexo de inter-relações conscientes, com diferentes níveis de organização, conhecidos mediante seus princípios, leis e teorias científicas.

Na MCS, os conteúdos escolares,

[...] selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 85-86).

Na referida obra, a Educação Física⁵⁵ é uma prática social e se constitui como uma área de estudo e campo de trabalho, no interior da Ciência Pedagógica responsável pela produção do conhecimento que orienta o trabalho educativo, a prática pedagógica, a práxis, nos processos de aquisição e desenvolvimento de capacidades e de conhecimentos humanos genéricos. Necessita tratar como conteúdo nuclear, substantivo, a história da cultura humana relacionada às práticas corporais. Logo, a ginástica é um fenômeno social com manifestações compreendidas e explicadas pelos nexos e relações de uma dada totalidade concreta.

⁵⁵ Conforme Soares (1998), a Educação Física na concepção da “educação do físico”, consciente, intencional, foi um avanço para a área, no início da sua constituição como atividade escolar, cujo objeto era o exercício físico em si.

Considerar a realidade ou um fenômeno como totalidade, para Kosik (2011), consiste também em reconhecer o seu nascedouro, a sua gênese, não somente o seu desenvolvimento e movimento interno. Leontiev (1978), explicou que nos estágios iniciais de seu desenvolvimento o trabalho exigia somente ações simples e comunicações rudimentares entre os humanos, os quais foram sendo complexificados historicamente conduzindo às formas culturais altamente elaboradas de vida em sociedade, que só são possíveis pela formação da consciência e nesta as funções psíquicas superiores.

Leontiev (1978) destacou três grandes estágios evolutivos do homem: o primeiro consistiu no estágio da evolução exclusivamente biológica, acentuadamente marcada pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza; o segundo dependeu de um determinado nível de desenvolvimento biológico já alcançado, iniciando o desenvolvimento embrionário de vida social; o terceiro iniciou com o desenvolvimento humano passando a pressupor a superação por incorporação da natureza biológica em direção a um sistema de vida criador da natureza histórico-social. Neste processo evolutivo, o ser humano apropriou-se da atividade vital humana, da ação material consciente e objetiva, da práxis. “A principal característica do processo de apropriação ou de “aquisição” que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas.” (ibidem, p. 270)

Partiu-se desta concepção para chegar ao movimento de ascensão do abstrato ao concreto, captado como produto e síntese de múltiplas determinações que, as aprendizagens escolares partem do concreto sincrético, formulam a abstração substantiva e chegam ao concreto pensado. Para Davidov (1982), a análise histórica do conteúdo explicitando sua ação central, seus conceitos, seus sentidos e significados formam a base para organizar o trabalho pedagógico.

Neste rumo, as práticas corporais dependem do conjunto de relações nas quais estão inseridas e, nisto indaga-se - Qual é o nascedouro da ginástica? Qual é seu processo de desenvolvimento? O que constitui o fenômeno ginástica? Qual é o conhecimento reconhecido como conhecimento substantivo da ginástica, ou seja, o que ela é hoje enquanto fruto do trabalho humano ao longo da história? Qual é o problema fundamental colocado ao sujeito da ação gímnica? Qual é a contribuição que a ginástica vai dar para a formação humana na Educação Física escolar?

Nesta direção buscou-se o movimento lógico e histórico do conhecimento, como base para a organização da atividade pedagógica promotora do

desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares visando à aquisição dos bens culturais (aquisição do conjunto de riquezas humanas historicamente produzidas pela humanidade).

No MHD, uma análise histórica não significa, somente, ir ao passado para compreender o presente, mas principalmente, analisar o presente para compreender a evolução nos tempos e os produtos dos processos chegando aos dias atuais, identificando a singularidade do objeto, seus traços gerais, universais, chegando à formação do conceito e da própria consciência humana, objetivando-as na prática para afirmar a sua veracidade tendo a prática como critério de validação do conhecimento. Em outras palavras, a história é o produto dos modos da produção da existência humana ao longo do tempo e diz respeito ao movimento e as contradições da realidade, dos homens e de suas relações, incluindo o processo evolutivo dos seres vivos, o processo de complexificação do ser humano que parte do biológico e firma-se como ser social e histórico.

Nesta concepção, a historicidade da ginástica incorporou os processos educativos espontâneos diretamente ligados às formas de agir, sentir e pensar das comunidades humanas contribuindo com a análise histórica referente ao fenômeno, considerando a realidade, seus limites e possibilidades ao longo dos tempos. Neste rumo, a ginástica será discutida em seu desenvolvimento histórico e lógico.

Langlade e Langlade (1986)⁵⁶ explicaram em sua "Teoria Geral da Ginástica" os motivos que determinaram o aparecimento das exercitações conhecidas hoje como ginástica. Em outras palavras, em seu desenvolvimento histórico as práticas corporais acompanham o homem desde seu aparecimento sobre a terra e, inicialmente, foram constituídas por atividades rudimentares que foram progressivamente ganhando complexidade em diferentes períodos históricos, os quais serão caracterizados a seguir.

A Pré-História foi marcada pela luta pela sobrevivência, pelas preocupações em atacar e defender-se, por ritos e cultos, pela preparação para a guerra, por disputas entre tribos, por atividades recreativas (RAMOS, 1982). Neste contexto os humanos utilizavam e desafiavam as próprias ações corporais de forma rudimentar e

⁵⁶ Na "Teoria Geral da Ginástica" de Langlade e Langlade (1986), existe detalhamento das finalidades, conteúdos e formas da ginástica nos períodos históricos, com a exposição das ideias científicas, técnicas e pedagógicas predominantes, suas origens em diferentes estados europeus. Os autores contribuíram com a explicação da gênese, evolução e transformação da Ginástica no processo histórico de desenvolvimento da sociedade, porém, as suas explicações são a-históricas, por não explicitar determinações relacionadas à sociedade da época.

imediate, a exemplo do saltar, trepar, equilibrar-se, dentre outras técnicas, caracterizadas pela ausência de percepção consciente da sua definição. Com as referidas técnicas surgem indícios do conteúdo identificador da gênese da ginástica que existia em sua aparência, mesmo que com sentido utilitário, fazendo parte de uma totalidade, relacionada à própria exercitação corporal como condição inicial de formação e desenvolvimento do referido fenômeno. A pré-história da humanidade foi superada com o advento da escrita que revolucionou o modo da existência humana passando-se a entender que a história humana começou a ser registrada com o surgimento da escrita.

Com os argumentos apresentados pode-se dizer que, historicamente, a ginástica nasceu da atividade humana, a partir de técnicas rudimentares e externas ao fenômeno, necessárias à vida, entretanto, para seu desenvolvimento lógico na escolarização é fundamental a organização do pensamento sobre a mesma. Isto pode ser referenciado nos estudos de Leontiev (1978), para o qual existe uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana, mediante os fenômenos externos da cultura material e intelectual, cujas aquisições devem o seu aparecimento à atividade criadora e produtiva dos homens, com sua atividade humana fundamental: o trabalho. Este é potencialmente explicado mediante a linguagem articulada formada pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas da linguagem. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento lógico ou da aquisição do saber.

Na Antiguidade não existia a palavra ginástica e as práticas corporais foram dirigidas por objetivos religiosos, terapêuticos, guerreiros, dentre outros. Também foram relacionadas aos ideais de beleza e perfeição gregas e às contradições romanas entre as exibições corporais praticadas no circo e o menosprezo à vida praticado nas arenas e nos estádios (SOARES, 1998). Na concepção grega evidencia-se uma prática corporal que desafia as próprias ações corporais, o princípio da estética nas atividades gímnicas, o cuidado com o integral em Atenas, a formação do guerreiro em Esparta (LANGLADE E LANGLADE, 1986).

Segundo Soares (1998), a ginástica foi definida pelos gregos como a “arte de exercitar o corpo nu”, inspirada pelo ideal de harmonia entre corpo e espírito, mas também foi concebida como a arte das exibições corporais humanas, no circo⁵⁷, nas

⁵⁷ Atualmente no Brasil destacam-se estudos introdutórios sobre a pedagogia das atividades circenses organizados pelo professor Bortoleto (2010), que apresentam princípios elementares das

feiras e festas. A origem do termo ginástica vem do grego *gymnikos* referente aos exercícios do próprio corpo, e do “grego *gymnós*, nú, despido, não coberto, que se limita a ser alguém ou alguma coisa, puro e simples, sem acessórios ou sem modificações” (SOARES, 1998, p. 20).

Na Idade Média⁵⁸, a ginástica foi sendo submetida à sociedade feudal, ao imperialismo e à soberania dos papados na luta pelos ideais religiosos. A sociedade sofreu as marcas da canalização dos bens de produção para determinados proprietários, grandes concentradores de riquezas oriundas principalmente do trabalho escravo. Para Langlade e Langlade (1986), a luta pelos ideais religiosos gerou proibição de exercícios e recreação principalmente as mulheres, levando a juventude à bebida, aos jogos de azar, aos vícios.

Houve aprisionamento corporal devido a uma tirania religiosa que elegeu a fé, a intelectualidade, a disciplina, a moral, contrapondo-se à procura do prazer e do espetáculo das exposições corporais artísticas. Estas existiam por meio “das práticas corporais realizadas nas feiras, nos circos, onde palhaços, acrobatas, gigantes, anões, despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo” (SOARES, 1998, p. 23).

No Renascimento, as práticas corporais passaram a ser parte importante da educação elitizada, com programas de exercícios de equitação, corridas, saltos, esgrima, jogos com bolas, praticados pelos estudantes, todos os dias, ao ar livre e sem limite de tempo. Mas para Ramos (1982), aos servos eram destinados exercícios úteis à guerra, o manejo do arco e flecha, a escalada, a marcha, a corrida, o salto. Este período retomou os ideais clássicos da antiguidade, a vida natural, o exercício físico como agente educador, ressignificando a ginástica que passou a ser compreendida como exercícios físicos em geral, tais como corridas, lançamentos, saltos, lutas, denominados de exercícios atléticos ou deportes (LANGLADE e LANGLADE, 1986). No referido período foram questionados os valores e posturas da Idade Média e a ginástica ressurgiu em diferentes países europeus assumindo a tarefa de recuperar o corpo marcado pelas guerras, pelos jejuns e descuidos

atividades circencenses aos artistas e professores que trabalham com o circo, com a Pedagogia e Metodologia de ensino.

⁵⁸ Para melhor compreender as manifestações dos períodos históricos, em particular a cultura popular com seus espetáculos, festas, ritos, subsidiamo-nos da obra de Mikhail Bakhtin – A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento. Ed. Hucitec, 2010. Esta obra expressa uma visão de mundo marcada pelo riso, pela subversão de valores oficiais e contestação da ordem vigente.

religiosos, que menosprezavam a prática corporal vendo-a como pecado e luxúria (PENNA MARINHO, 1981).

O período renascentista europeu foi caracterizado como sendo uma sociedade de transição entre o Feudalismo e o moderno Capitalismo, marcado por tentativas de organização comunitária, destacando-se o Humanismo na concepção de dignidade e valor de vida humana na Terra. Favoreceu as trocas de mercadorias em feiras, com destaque para festas de rua, as quais marcaram o início da decadência do auge da escravidão no sentido da servidão do servo. A população conquistou um espaço de liberdade e tempo livre, expressando-se mediante a própria cultura vivenciada ao longo dos tempos e, para Soares (1998), a “ginástica prática” ou não científica continuou utilizada como exibição corporal com conotação de diversão, espetáculo, entretenimento, arte. Deste período ficou para o mundo “a conduta cavalheiresca, sinônimo da nobreza, lealdade e distinção” (RAMOS, 1982, p. 23).

Com a Idade Moderna e a definição da sociedade capitalista ocorreu uma profunda mudança no sistema de vida dos povos, iniciada na comunidade europeia e estendida aos continentes da Terra, deslocando populações dos campos para as cidades, da agricultura de subsistência para a indústria. Para Soares (1998), no século XVIII, com o advir de uma nova ordem social ligada à modernidade e à ciência moderna, a medicina, interessada num movimento em prol do desenvolvimento do Estado Nacional e da Educação, passa a trabalhar o movimento como forma de manter e promover a saúde, objetivando o desenvolvimento integral das potencialidades do homem.

Neste período, surge a Educação Física no ambiente escolar, centrada na ‘educação do físico’, materializada, inicial e prioritariamente, pela ginástica moderna e legitimada pela dimensão biológica da prática corporal. Em seu movimento lógico as atividades físicas foram explicadas em si mesmas, conforme veremos a seguir.

Segundo Langlade e Langlade (1986), a origem da ginástica científica situar-se-ia por volta de 1800, decorrente do aumento das horas de trabalho nas indústrias, da fragmentação da produção e o condicionamento do movimento, do aumento de horas de estudo sob uma ordem e disciplina geradoras de imobilidade, da diminuição de tempo livre e do aumento de aglomerações urbanas reduzindo o espaço físico para as práticas atlético-desportivas, da esbelta beleza grega como

ideal de corpo esculpido por uma vida dedicada ao desporto como agente de educação, saúde e lazer.

Langlade e Langlade (1986) explicaram o desenvolvimento da ginástica europeia em três períodos⁵⁹: de 1800 a 1900, as "Escolas ou Métodos Ginásticos"⁶⁰; de 1900 a 1939, os "Movimentos Ginásticos", e de 1939 a 1970, o período das influências recíprocas e universais.

Os autores definiram as Escolas ou Métodos Ginásticos da modernidade como sendo originados em Estados que lhes deram o nome de origem e que determinaram a sistematização da ginástica com base nos estudos dos seus educadores e cientistas. Os métodos apresentaram uma forma de selecionar, organizar e distribuir os exercícios na sessão de ginástica, com critérios relacionados aos aparelhos utilizados, às suas finalidades visando desenvolver qualidades físicas como força, flexibilidade, velocidade, resistência, agilidade, exercitando membros e articulações para a execução dos exercícios em determinadas direções e apoios. O termo "físico" referia-se ao organismo, envolvendo processos para a educação orgânica, psicomotora, educação do caráter e intelectual.

Para Soares (1994, 1998), as escolas ou métodos ginásticos modernos (alemão, sueco, francês, dentre outros) foram sendo canalizados para resolver problemas de economia de energias relacionadas ao trabalho industrial, ganhando o status da Ciência Natural com matriz teórica positivista legitimada pelos conhecimentos da Anatomia, da Fisiologia, da Mecânica, sobre os exercícios físicos. Apresentam finalidades semelhantes tais como regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a vontade, a força, a coragem, a energia de viver, servindo à pátria nas guerras e às indústrias, desenvolvendo a moral. A correção moral empenhava-se em livrar a população dos vícios ligados aos jogos, ao alcoolismo, a ética visava disciplinar a formação do indivíduo mediante o caráter, as questões sociais foram

⁵⁹ Langlade e Langlade (1986) abordam a cronologia dos períodos, mediante uma concepção de história centrada em datas e fatos históricos. Na Escola Sueca o principal representante foi Per Henrique Ling (1776-1839), criador da chamada Ginástica Sueca, caracterizada por princípios corretivos, com incidência na modelagem do corpo, suas formas e atitudes. Na Escola Francesa, Francisco Amorós desenvolveu uma Ginástica de caráter militar visando o adestramento.

⁶⁰ Os métodos ginásticos apresentavam um esquema de aula ou sessão de ginástica, organizado por uma sequência de exercícios físicos ou partes que compreendiam em geral: o início com atividades ou exercícios para o aquecimento do corpo preparando para a parte principal, onde eram trabalhados exercícios ginásticos, finalizando com atividades para voltar à calma ou às atividades sufocantes. Já o sentido etimológico da palavra método diz respeito ao caminho para, o caminho necessário para se alcançar um determinado fim. Isto requer uma direção deliberada com o propósito de se alcançar uma finalidade, logo o método deve ser planejado, ordenado, sistematizado.

canalizadas para o adestramento do corpo visando resistência à fadiga mediante movimentos úteis ao trabalho na indústria e nas guerras.

Observou-se nos estudos de Langlade e Langlade (1986) e Soares (1994, 1998) que a ginástica dos métodos foi marcada pelo início de uma sociedade competitiva, a sociedade capitalista, instaurada com a revolução industrial europeia em que a referida prática corporal ganhou o sentido de saúde individual, responsabilizando o indivíduo por sua saúde. A ginástica científica dos métodos apresentava princípios, guias gerais, regras que a governavam tais como o higienismo, o eugenismo, a correção, dentre outros.

O higienismo visava fortalecer o organismo mantendo a saúde física; o eugenismo guiava a exercitação para fortalecer uma raça pura, ariana; a correção orgânica buscava o condicionamento físico ativando as funções vitais, desenvolvendo as qualidades físicas, a correção postural pretendia evitar ou corrigir defeitos posturais. A estética visava o corpo belo, modelado, padronizado, a perfeição física e dos movimentos, assim como na execução dos exercícios era cuidadosamente observado o balanceamento da movimentação dos segmentos corporais consistindo no mesmo número de repetições para ambos os lados.

O Movimento Ginástico Europeu⁶¹ foi caracterizado por elementos comuns a diferentes correntes de pensamento que ultrapassaram fronteiras estaduais e tornaram-se predominantes à luz de uma ciência e de uma pedagogia que fundamentaram as práticas internacionais, fomentadas por intercâmbios, pelas competições, por eventos pedagógicos, científicos e técnicos. Visou opor-se à Ginástica das Escolas ou Métodos Ginásticos, ao caráter analítico, à segmentação do movimento, à interpretação objetiva e estática, centrados em posturas e atitudes moralistas, para fins dirigidos à saúde e à estética. Elegeu a forma natural, a movimentação total, criando, com a evolução desta ideia, a Ginástica Orgânica, com base na Ginástica Moderna.

⁶¹ Langlade e Langlade (1986), explicaram que o "Movimento do Centro" produziu concepções sobre Ginástica surgidas na Alemanha, Áustria e Suíça. Priorizaram a "Rítmica" de Dalcroze, base da Ginástica Feminina Moderna, com fortes influências da Dança e da Ginástica Natural Austríaca. O "Movimento do Norte" iniciou com a Escola Sueca e prosseguiu com inovações à técnica de construção e execução dos exercícios na Ginástica masculina e nos aspectos fisiológicos. Da França emergiu o Movimento do Oeste com manifestações científicas e técnico-pedagógicas. As científicas priorizaram a relação dos exercícios com os conceitos de saúde e doença e, as contribuições técnicas e pedagógicas utilizaram as ciências biológicas para a interpretação e elucidação dos problemas da Educação Física e a evolução da Ginástica de Georges Demyeny que estudou o movimento humano e animal, criou aparelhos, técnicas e formas de controle dos resultados obtidos pela prática da educação física.

Ao reportar-se ao Movimento Ginástico Europeu, Soares (1998, p. 18) apontou para outros elementos, destacando que

[...] como expressão da cultura, este movimento se constrói a partir das relações cotidianas, dos divertimentos e das festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia.

Para a autora, a sociedade aristocrática europeia do século XIX afastou-se das ideias sociais centradas na diversão popular, preferindo consagrar a ciência racional e a técnica centradas em preceitos voltados para a individualidade, para a aptidão atlética. A finalidade maior atribuída à ginástica europeia consistia em moralizar os indivíduos e a sociedade em geral, intervindo radicalmente nos modos de ser e viver.

[...] a Ginástica passou a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha a internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano (SOARES, 1998, p. 18).

A ginástica científica moderna excluiu as contribuições artísticas, populares e não chegou a ser popularizada, porém fazia parte do discurso dos detentores do conhecimento científico/pedagógico e/ou do poder constituído. Estes retiraram das exercitações artísticas populares a forma de expressão, transformando-as em exercício físico, em habilidade atlética, referendadas pela ciência, sendo devolvida ao povo com outro conteúdo/forma, outra fórmula, outro significado, no qual a ciência moderna materializou-se na dimensão biológico-funcional.

Nesta lógica da modernidade emergiram conceitos para a ginástica em si mesma, a qual foi explicada como sendo “todo trabalho executado com a intenção consciente de aperfeiçoar o corpo e aumentar a saúde, a força, a agilidade, a resistência, a ligeireza, a astúcia, etc.” (MULLER, 1926, p. 13). O desporto moderno foi explicado como “todos os movimentos e exercícios que se executam com fim de distração, para ser mais hábil do que os outros em certa especialidade, ou para se obterem prêmios em concursos” (MULLER, 1926, p. 13).

Para Langlade e Langlade (1986), a partir de 1939 buscou-se a universalização dos conceitos ginásticos, atribuindo-se à mesma os fins competitivos. O marco fundamental aconteceu com a realização das Ligiadas, em

Estocolmo, desencadeando o processo de esportivização e universalização do conhecimento. O evento possibilitou aos pedagogos especializados observar, comparar e discutir as formas ginásticas, as técnicas de execução dos exercícios, iniciando um tempo de influências recíprocas e universalização de conceitos.

Dentre os significados da ginástica moderna, destaca-se a preparação de qualidades físicas (força, resistência, agilidade...) para o trabalho visando à maior produtividade do trabalhador, o corpo-máquina esbelto e saudável como modelo que interessa ao poder econômico no projeto social vigente que foi negligente em relação às necessidades humanas coletivas. Observou-se que a ginástica em si foi encontrando sua singularidade sendo definida como a exercitação de si mesmo, assim como a criação de modalidades contribuiu para ordená-la mediante a classificação de exercícios como sendo livres, sem aparelhos ou com/em aparelhos móveis ou fixos.

Os métodos ginásticos modernos foram importados para o Brasil no final dos anos de 1800 até meados de 1900. Sobre os mesmos destacaram-se os estudos de Penna Marinho (1965)⁶², tratando de métodos e sistemas da Educação Física. O autor limitou-se à descrição de fatos, datas e nomes, fragilizando as explicações que permitiriam reconhecer o nexos entre as finalidades, conteúdos e formas que a ginástica assumiu no Brasil e as situações históricas determinantes. Mas, também surgiram estudos que criticaram a realidade, conforme argumentos a seguir.

O Método Francês com suas finalidades, conteúdos e método, foi desenvolvido no Brasil, sendo utilizado com a mesma orientação tanto na caserna (nas forças armadas) como na escola, favorecendo tanto nas forças armadas como na escola a "existência de uma doutrina que, embasada nos princípios eugênicos e nacionalistas, estava voltada para a manutenção do sistema político vigente e para a preparação da força de trabalho" (GOELLNER, 1992, p. 7).

Anjos (1995) e Ferreira Neto (1999)⁶³ explicitaram que os métodos ginásticos modernos estavam vinculados aos paradigmas funcionalistas da sociedade e

⁶² O Método Francês foi adotado oficialmente no Brasil sendo hegemônico na primeira metade do século XX. Com ele, as aulas de educação física foram estruturadas em três partes: a Sessão Preparatória visando ao aquecimento orgânico, composto de evoluções do andar, marchar, correr e flexões articulares; a Sessão Propriamente Dita trabalhando as sete famílias (marchar; trepar/escalar; equilibrar; saltar; levantar e transportar; correr; lançar, atacar e defender); a Volta à Calma composta por atividades de canto, exercícios respiratórios, entre outros que permitam a recomposição cardiorrespiratória do estudante (PENNA MARINHO, 1965).

⁶³ Esta concepção tem sua base teórica na linha de pensamento positivista que a partir do século XVIII trouxe contribuições, ao romper com a Fé, o dogma, a religião, a certeza, fazendo nascer a

biológico-funcionalistas da Ginástica / Educação Física voltados à manutenção, ao controle social, destacando-se a fórmula da aptidão física, necessária à produção industrial e útil aos olhos da burguesia.

Para Anjos (1995), na primeira metade do século XIX, a ginástica cumpriu o papel de treinamento do corpo e da vontade do homem, acatando a ideia de modelagem prescrita pela pedagogia do gesto. Na segunda metade, buscou o adestramento do corpo, visando à retidão da postura e a hábitos considerados saudáveis pela sociedade burguesa da época. Logo, passou-se da ideia de modelagem do corpo para a ideia de adestramento/treinamento, evidenciando-se que

[...] os sistemas de ginástica, transplantados “culturalmente” para o Brasil, embasavam em criar modelos (corpos) que possuíssem aspectos e qualidades quantitativas, tendo, portanto o rendimento máximo como meta e o gesto perfeito como referência (ANJOS, 1995, p. 91).

Ferreira Neto (1999) reportou-se à realidade brasileira das décadas de 30 e 40 do século XX, detectando que a instituição militar construiu um projeto de EF, articulado com a educação em geral, tendo na pedagogia tecnicista o norte a ser trilhado. Para o autor, a teorização da ginástica escolar advém de um enfoque pedagógico de fundamento moral higienista, visando à instrumentalização da educação moral e da educação para a saúde. A teorização de caráter pedagógico prolongou-se, aproximadamente, até 1960 e sempre esteve orientada para os meios eficientes de ação, mediante um conjunto de prescrições, distanciando a pedagogia da reflexão acerca dos fins formativos e do significado da ação.

Com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, surgiram outras correntes, dentre as quais se destacaram a Educação Física Desportiva Generalizada e o Método Natural Austríaco (PENNA MARINHO, 1965), disputando a supremacia no interior da instituição escola, priorizando a prática de jogos e esportes, utilizando a ginástica como preparo físico, como mera atividade utilizada para “recrear” crianças. A ginástica foi perdendo seu espaço na escola e o esporte começou a ser priorizado.

prova, o rigor, a dúvida. Buscou substituir as ideias da Igreja pelas da Indústria, elaborando a ciência com referências da Matemática, da Biologia, da Fisiologia, da Física, norteadas pela neutralidade e objetividade na pesquisa. Desconsiderou os estados mentais, tanto do observador como dos sujeitos, buscando no positivismo lógico uma filosofia geral da ciência. Para Minayo (1998), o eixo central desta linha de pensamento consiste em só compreender o que pode ser testado, comprovado de forma exata.

Em síntese, observou-se um mascaramento ideológico da realidade que utilizou a ginástica moderna como uma ferramenta extremamente útil, marcada pelo autoritarismo, pela ordem e disciplina, higienização e eugeniação, e principalmente, pela moral. Foi sistematizada com as marcas de utilidade no trabalho, higienização voltada para a assepsia social e moralização da população. Nisto ficou evidente um tipo de realidade cuja própria consciência ontológica requer um não-conhecimento de seus participantes no sentido da compreensão do funcionamento da realidade social. Assim, a ginástica constituiu-se uma realidade que, no bojo de sua totalidade, foi sendo constituída, organizada e fragmentada.

Na contemporaneidade, os argumentos lógicos e históricos até então apresentados evidenciam a necessidade do aprofundamento de estudos referentes à ginástica na Educação Física escolar, numa perspectiva científica que viabilize uma construção teórica mediante a análise profunda e radical sobre a práxis elaborando uma proposta pedagógica crítica articulada com o conhecimento científico cuja sistematização, na escola, possibilite a ampliação da reflexão do estudante sobre a realidade, elevando suas capacidades psíquicas superiores. O desenvolvimento lógico requer a lógica dialética em situações concretas que parte do todo sincrético para as partes fazendo a análise e destas para a síntese.

Nos dias atuais é fundamental superar a lógica formal dos métodos ginásticos importados para a Educação Física brasileira, os métodos ginásticos alemão, sueco, francês, natural austríaco, o método da educação física desportiva generalizada, sistematizados na Europa, e o método da calistenia, sistematizado nos Estados Unidos (SOARES, 1994, 1998; ANJOS, 1995, 1998), nos quais o ensino é racional, metódico e progressivo, centrado na aptidão física enquanto objeto do conhecimento da área. Neste paradigma, a EF científica aproximou-se das teorias pedagógicas não críticas trabalhadas com métodos analíticos que partem do todo para as partes (variáveis) controlando o contexto (variáveis intervenientes).

Dentro do desenvolvimento das teorias da ginástica localizamos ainda as que apresentam aproximações com o que Saviani designou como as teorias crítico-reprodutivistas, como sendo as que contribuem com a crítica a educação e as práticas escolares mas, no entanto, não superam a visão de adequação da formação humana a lógica dos interesses hegemônicos de adaptação. Por exemplo, a emancipação dos sujeitos é compreendida como adequação do conteúdo da ginástica às necessidades da atualidade.

Nunomura e Tsukamoto (2009) organizaram material para subsidiar os profissionais da Educação Física escolar e não-escolar e do Esporte voltado às seguintes manifestações ou modalidades: Ginástica para Todos, Volteios, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática e Ginástica Artística e, se posicionaram dizendo

Ainda que os métodos ginásticos da Europa tivessem se constituído no referencial da Educação Física do Brasil em períodos anteriores, nos dias atuais, a ginástica está praticamente ausente, seja na Educação Física escolar como não-escolar ou no Esporte. Por quais razões a ginástica perdeu seu espaço? Ela não é mais adequada ao contexto escolar? (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009 p.17-18).

Ao responder a tais questões os autores não estabelecem nexos e relações entre os fatos aparentes, que se dão a conhecer de imediato, e as determinações históricas próprias do modo de produção capitalista e sua superação. Nestas abordagens cujo objeto é o movimento humano são os elementos corporais que constituem a base motora comum a todas as formas ou modalidades ginásticas. O ensino inicia com os elementos corporais sem implementos visando desenvolver a consciência e o domínio corporal e prossegue com o uso de implementos, progredindo de situações simples para as mais complexas.

Os elementos corporais da Ginástica são divididos em deslocamentos, saltos, saltitos, giros e rolamentos, ondas, movimentos axiais, equilíbrios e apoios, aterrissagens e balanceamentos [...] Os elementos corporais podem ser expandidos utilizando-se os fatores do movimento proposto por Laban, que também permitem liberdade de criação e de expressão. Apesar dos fatores terem sido idealizados para o contexto da dança, eles são adequados para o contexto da Ginástica também, porque ampliam e enriquecem as vivências motoras (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009 p.17-18).

As teorias crítico-dialéticas ao tecerem a crítica radical, de conjunto e na totalidade com rigorosidade o fazer admitindo as possibilidades de superação. Estão, portanto em sintonia com os movimentos de luta social que buscam superar o modo de produção capitalista. Explicam as determinações históricas que fazem com que a ginástica seja negada na escola, mas reconhecem os esforços que estão sendo empreendidos para recolocar este patrimônio cultural na referida instituição. Visualizam que a ginástica ainda está sendo compreendida e usufruída enquanto uma prática corporal humana, enquanto espetáculo e/ou mercadoria que visa ao lucro quando se torna um produto de consumo momentâneo. Mas, pode vir a alterar

seus sentidos e significados quando tratada na organização do trabalho pedagógico visando a elevação do pensamento teórico dos estudantes

É fundamental estabelecer nexos e relações com o sistema social vigente, predominante, que surgiu soando forte na depuração da raça, na canalização das forças para o trabalho, e prossegue impulsionando ideias referentes ao corpo esculpido segundo padrões da moda e do consumismo, na comercialização do lazer como recompensa e espaço de consumo. No modo de produção capitalista,

[...] a ginástica sofre mutações, adquirindo novos padrões, novos sentidos e subjetividades e novos significados, sob as determinações do mercado. Com isso se introduzem na formação de professores e nas escolas, conhecimentos, métodos e técnicas desprovidos de significado cultural e de sentido pessoal. A lógica do consumo tem guiado o trato com o conhecimento nos currículos de formação em relação às exigências do mercado. A proliferação das academias de ginástica é exemplo típico (ALMEIDA, 2005, p. 43).

A ginástica na escola submetida ao modo de produção capitalista não foge à lógica do mercado, a prestação de serviço, a humanização do capitalismo. Mas existem possibilidades, no trato com o conhecimento, de superação em prol da formação humana que contribui ao compreender os exercícios analíticos ou naturais como exercitações construídas no decorrer da história. Existe possibilidade de superação, no âmbito da Educação Física Escolar, tratando a ginástica numa abordagem científica que abarque a ideia de um conhecimento específico, um signo, com diferentes possibilidades de investigar, desafiar as ações gímnicas humanas, tendo como fim a formação para a emancipação humana. Esta referência em construção possibilitou conceituar a ginástica,

[...] 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).

O referido conceito evidenciou que a importância da ginástica na escola consiste em possibilitar ao estudante a interpretação subjetiva dos problemas oriundos da atividade gímica, num espaço amplo de liberdade para vivenciar e experimentar as próprias ações corporais, com segurança e técnicas executadas corretamente, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais e tecnicistas permitem que os aprendizes dêem sentido próprio às suas

exercitações ginásticas, apropriando-se da produção historicamente produzida pelos homens.

O Coletivo de Autores (1992), ao fazer uma nova síntese nas sistematizações de experiências concretas de como lidar na escola com os conhecimentos da EF, formulou orientações teórico-metodológicas para a Cultura Corporal, as quais possibilitam a pedagogização das manifestações do fenômeno ginástica, valorizada como um produto não material inseparável do ato de sua produção que recebe do ser humano um valor de uso particular. A abordagem crítico-superadora trouxe o conjunto de ideias que têm como eixo curricular a reflexão sobre a cultura corporal humana, a partir da historicidade das práticas corporais e do ser humano que as pratica, tendo na materialidade corpórea uma construção histórica, evidenciando-se, como ideia central, um ser corporal sujeito da história.

Esta investigação evidenciou que historicamente, a Ginástica tem objetivos em relação à educação corporal, aumento da eficiência e construção do movimento trabalhando: a flexibilidade, a resistência, a força, a coordenação, o ritmo, dentre outros fatores afirmando valores como: disciplina, vontade, decisão, confiança em si mesmo; domínio dos estados emocionais e uma atitude mental positiva. Mas, para atingir seu potencial formativo na instituição Escola, a ginástica necessita tratar o que lhe é intrínseco, passando a constituir-se em conteúdo e signo particular no qual as capacidades humanas e o conhecimento historicamente produzido estão encarnados nela, enraizados na sua totalidade concreta.

A referida delimitação difere do modo como a atividade gímnica entra na vida de cada pessoa ou com que sentido (saúde, lazer, trabalho,...) terá para a vida, embora isto requeira o acesso às práticas corporais, mas é a máxima elevação dos níveis de pensamento sobre o conhecimento que caracterizam a função social da escola. Nesta, a atividade corporal vinculada aos sentidos e significados da saúde, do lazer, da educação, do trabalho permitem compreender como a Educação Física Escolar vem sendo constituída ao longo da história e como a mesma foi incorporada pela instituição, movida pelo sincretismo das instituições médica, militar e esportiva que estiveram na Escola e ainda a influenciam, sem compreender sua função social.

A historicidade da ginástica vem contribuindo com o processo de escolarização. Neste, a ginástica pode ser sistematizada a partir de: suas bases e fundamentos, modalidades, materiais, posições e postura corporal, as consequências da exercitação para as funções vitais, as capacidades e as

habilidades, necessárias à emancipação humana, sendo um conteúdo de ensino cuja responsabilidade é do componente curricular Educação Física.⁶⁴

Em síntese, desde seu nascedouro, a ginástica está presente na vida do ser humano, desafiando-o nas próprias possibilidades de ação. Ela é um bem da humanidade, socialmente produzido, historicamente acumulado, que vem evoluindo e adquirindo sentidos e significados nas relações sociais contraditórias, constituindo-se em um saber e um conhecimento científico, cuja singularidade é a ação gímnica. É um conteúdo que possui finalidades, sentidos e significados situados num dado tempo e espaço, um conteúdo específico constituído por elementos de ordem geral, particular e singular.

A seguir será apresentada uma síntese das respostas às perguntas formuladas neste tópico a partir do conhecimento do passado para compreender o presente e da análise do presente para compreender o passado, situando a lógica do desenvolvimento da ginástica. Esta pode ser explicada pela categoria da totalidade concreta ou realidade e pela práxis (KOSIK, 2011).

A ginástica nasce da prática das atividades corporais, com base numa estrutura cognoscitiva simples, pouco consciente, com controle limitado de ações, tendo na funcionalidade orgânica a natureza subjacente às vivências de técnicas simples, evitando machucar-se, como saltar, equilibrar-se, trepar, dentre outras, necessárias desde a pré-história na luta pela sobrevivência do homem. Sua origem mais elaborada inicia com a concepção grega chegando a sistematização dos métodos ginásticos.

Mas, o desenvolvimento lógico inicia com a representação fenomênica, com a pseudoconcreticidade e nisto surge o nascedouro do fenômeno iniciando o processo de desenvolvimento da exercitação que vai ganhando complexidade e estabelecendo diferenças com outros objetos de conhecimento ao definir seu próprio significado central, organizando a ação humana perante a singularidade da ação gímnica, determinante na ginástica; ou em outras palavras,

Nas estruturas simples, o todo e seus elementos constitutivos se mantém com alto grau de semelhança, enquanto nas superiores as partes se diferenciam, se especializam, determinando novas formas de correlação entre si (MARTINS, 2011, p. 74).

⁶⁴ Sobre Educação Física como componente curricular ver em SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O Saber e o Fazer Pedagógicos**: a educação física como componente curricular? Isso é história! Recife: EDUPE, 1999.

Em seu processo de desenvolvimento lógico formal foram elaboradas definições (como a dos gregos relacionada a estética, explicando que 'a ginástica é a arte de exercitar o corpo nú') e os conceitos modernos que explicam o fenômeno em si. Já, no desenvolvimento da lógica dialética verificou-se que o fenômeno é constituído por uma gênese, pela formação de propriedades e características como atividade humana, pelo seu desenvolvimento lógico, histórico e cultural.

As propriedades e características da ginástica estão na exercitação gímnica que desafia as próprias ações corporais trabalhadas individualmente ou em conjunto, com/em ou sem materiais, com ou sem música. Nisto, o Coletivo de Autores (2012) exemplifica alguns fundamentos gímnicos (formas de ação com significado social) desafiando-nos nas ações corporais tais como: saltar é uma ação que pode ser executada de cima para baixo, de baixo para cima, sobre obstáculos, vencendo uma distância, dentre outras possibilidades, aterrissando sem se machucar; o trepar é a ação de deslocar-se utilizando a força dos braços vencendo superfícies inclinadas, verticais ou horizontais distantes do chão (sem tocar o chão com os pés); equilibrar é uma ação que desafia o centro da gravidade do sujeito ao deslocar-se ou permanecer em superfícies móveis ou fixas; girar/rolar (volteio) desafia o sujeito a dar voltas sobre os eixos (longitudinal, transversal, sagital), dentre outros. Logo, o desafio das ações corporais caracteriza a atividade gímnica mais complexa, contribuindo com a formação de significados construídos historicamente.

As propriedades e características da ginástica ampliam a sua complexidade na exercitação das suas bases (apoios e eixos), em sequências que envolvem um ou mais fundamentos, com formas ou modalidades gímnicas de competição ou de demonstração/apresentação/expressão corporal, dentre outras. Este conteúdo requer do estudante a formação de generalizações e regularidades científicas.

O conhecimento reconhecido como conhecimento substantivo da ginástica está na ação gímnica constituída: pelas bases e fundamentos, sequências gímnicas; modalidades ou formas produzidas pelo trabalho humano ao longo da história; nos argumentos teóricos e metodológicos. Em sua especificidade a ginástica possui: uma teoria geral; fundamentos científicos e pedagógicos; bases e fundamentos técnicos inerentes as formas e modalidades, sintetizados a seguir.

Para Almeida et al (2012), a teoria geral que fundamenta a ginástica é a teoria do conhecimento que explica o lógico e o histórico, ou seja, explica como a ginástica nasce e evolui, ou seja, explica sua gênese e o desenvolvimento histórico.

A Teoria Geral da Ginástica, portanto tem como objeto específico a ginástica ao longo da história da humanidade. Sua gênese e desenvolvimento que culmina nas suas expressões sistematizadas na atualidade e consideradas conteúdos clássicos da Educação Física.

Nesta tese foi priorizado como teoria geral o materialismo histórico e dialético direcionando o conhecimento mediante aspectos lógicos e históricos que caracterizam o objeto de conhecimento, os conceitos científicos localizados na evolução histórica do conteúdo e seus métodos, relacionando-os à Educação Física Escolar, assim como incorporou aspectos psicológicos que produzem os signos do conteúdo gerando a elevação do pensamento teórico nos estudantes, estabelecendo nexos e relações com os interesses e necessidades dos sujeitos em suas classes sociais em luta pela emancipação humana.

Os fundamentos científicos da ginástica surgiram com o desenvolvimento da própria ciência nos meados dos anos 1600, com os fundamentos da Anatomia, Fisiologia, Biomecânica, mas também com subsídios da Pedagogia e da Arte em geral, música, artes plásticas e cênicas.

Segundo Bortolletto (2012) na atualidade a Teoria geral da ginástica evolui em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos de varias áreas - das biológicas as engenharias - o que implica em alterações nas técnicas de execução e de ensino-aprendizagem. Evoluíram também os esforços para que o conteúdo da ginástica retornasse aos currículos escolares, o que já pode ser reconhecido, por exemplo nas escolas públicas de alguns municípios como é o caso de Campinas/SP.

Portanto as bases da exercitação que são constituídas pelos apoios e eixos corporais indispensáveis às ações gímnicas e, os fundamentos técnicos que estão em diferentes formas e modalidades trabalhadas, com ou sem música, com/em ou sem materiais que as diferenciam, são determinadas também pela incorporação de novos conhecimentos científicos. A segurança, a precisão na técnica e os desempenhos são constantemente alterados na ginástica em decorrência desta incorporação dos avanços no conhecimento científico, na pedagogia e na arte.

Para Almeida et al (2012), a teoria geral que fundamentou a ginástica ao longo de sua evolução histórica, mais especificamente na escola, originou-se de

condições históricas e sociais que na contemporaneidade necessitam ser compreendidas e analisadas no contexto sociocultural atual.

Nesta tese foi priorizado como teoria geral o materialismo histórico e dialético direcionando o conhecimento mediante aspectos lógicos e históricos que caracterizam o objeto de conhecimento, os conceitos científicos localizados na evolução histórica do conteúdo e seus métodos, relacionando-os à Educação Física Escolar, assim como incorporou aspectos psicológicos que produzem os signos do conteúdo gerando a elevação do pensamento teórico nos estudantes, estabelecendo nexos e relações com os interesses e necessidades dos sujeitos em suas classes sociais em luta pela emancipação humana.

Os fundamentos científicos da ginástica surgiram com base na Anatomia, na Fisiologia, na Biomecânica, na Pedagogia, que são os clássicos na Educação Física. Na atualidade a Ciência Pedagógica produz a teoria educacional e a pedagógica, assim como ressignifica e incorpora contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, dentre outras ciências epistemológicas, atendendo a escola, a educação em geral e a sociedade.

Na escola básica, o problema fundamental colocado ao sujeito da ação gímnica consiste em desafiar as próprias possibilidades de exercitação visando o pensamento teórico. Neste rumo, a ginástica torna-se um signo que está no sujeito e faz a mediação entre o mesmo e o objeto de estudo, produzindo a formação das representações iniciais passando para as generalizações e chegando as regularidades científicas do conteúdo que é um bem cultural da humanidade. Nisto, a ginástica é conteúdo e signo da Educação Física na escola quando contribui com a reflexão pedagógica dos estudantes, com a elevação do pensamento teórico nos mesmos, conforme argumentos já trabalhados nesta produção, referenciados na Pedagogia Histórico-Crítica na Metodologia Crítico-Superadora.

A seguir será tratado o balanço das produções e ações que, dentre outros, possibilitam qualificar a ginástica na Educação Física Escolar tais como: os trabalhos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Ginástica – GPG, da Universidade de Campinas – UNICAMP; da Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer - LEPEL da Universidade Federal da Bahia - UFBA e do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte – ETHNÓS, da Universidade de Pernambuco - UPE.

2.3 A produção de conhecimento sobre e/ou relacionada com a ginástica na Educação Física Escolar: grupos GPG/UNICAMP, LEPEL/UFBA e ETHNÓS/UPE.

Na UNICAMP, o **Grupo de Pesquisa em Ginástica (GPG)** foi criado em 1993 e, em 2012, contou com dois núcleos: FEF - UNICAMP e UNESP - Rio Claro. Estas vêm desenvolvendo estudos e pesquisas, reunindo professores e estudantes de pós-graduação e graduação, por meio de projetos de doutorado, mestrado e iniciação científica contribuindo para a produção do conhecimento. O GPG está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁶⁵ e também organiza cursos, palestras, seminários, intercâmbios, eventos como o Fórum Internacional de Ginástica Geral e o Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de competição.

Ao longo de seus 18 anos de trajetória, o GPG tem buscado qualificar seus integrantes e sua produção em geral e a sistematização da produção científica sobre a ginástica, revelando o perfil desta produção com suas tendências. Investigou o panorama da formação superior em ginástica nas IES brasileiras, divulgou uma série de livros sobre conceitos e procedimentos pedagógicos da ginástica e sistematizou a produção de conhecimento na graduação e pós-graduação.

A UNICAMP também promove a extensão universitária mediante o Grupo Ginástico Unicamp (GGU) criado em 1989 como um projeto de ensino, pesquisa e extensão. O GGU/GPG⁶⁶ possui significativa produção referente à escola e à universidade e no âmbito social em geral.

Este tipo de articulação amplia e fortalece a interação bidirecional da instituição com outros setores da sociedade na produção de conhecimentos contribuindo para a formação cidadã dos participantes e, estimula professores e pesquisadores a envolverem acadêmicos nas atividades de extensão universitária, qualificando, a aprendizagem de metodologias e produção de novos conhecimentos.

⁶⁵ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o qual tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

⁶⁶ Ver mais referências em www.ggu.com.br / <http://www.fef.unicamp.br/grupos/gpg/index.htm>

A síntese da produção do GPG/UNICAMP está representada no quadro 1, indicando o número de produções em ginástica sobre a Educação Física Escolar, no período de 1993 a 2012.

Quadro 1 - Produção que inclui a ginástica na Educação Física Escolar e outros espaços, do GPG/UNICAMP (1993 a 2012).

TESE DE DOUTORADO	DISSERTAÇÃO MESTRADO	TCC DE ESPECIALIZAÇÃO	TCC DE GRADUAÇÃO	PROJETOS E PROGRAMAS	EVENTOS
1 EF Escolar 4 noutros	2 EF Escolar 11 noutros	2 EF Escolar 15 noutros	17 EF Escolar 96 noutros	4 UNICAMP	18 UNICAMP

Fonte: www.ggu.com.br / <http://www.fef.unicamp.br/grupos/gpg/index.htm>

Visando analisar a produção acadêmica em nível da graduação e especialização (trabalhos de final de curso - TCC), apresentada na FEF - UNICAMP desde sua origem em 1985 até a atualidade, Milani (2012)⁶⁷ localizou e analisou 130 trabalhos. Na graduação a pesquisa identificou 113 trabalhos de conclusão de curso catalogados desde a fundação da FEF-UNICAMP dos quais: 70 abordaram as ginásticas competitivas (Ginástica artística, rítmica, acrobática, trampolim e roda alemã); 20 a ginástica geral; 17 as ginásticas de condicionamento; 11 a ginástica laboral e 12 trataram da ginástica em geral. Do total 17 produções investigaram a ginástica na escola ao longo dos 25 anos da instituição. Foram encontrados a partir de 1993, 17 trabalhos sobre a ginástica, oriundos de curso de especialização, dos quais 02 foram orientados por um professor do GPG, sobre a ginástica na Educação Física Escolar.

Desde a criação do GPG foram encontradas na pós-graduação (mestrado e doutorado) 18 produções versando sobre a ginástica, dentre as quais três investigações, sobre as contribuições da Ginástica Geral e dos conteúdos escolares para a Educação Física Escolar. Os argumentos das três produções serão destacados a seguir.

Ayoub (1998) investigou a Ginástica Geral (hoje Ginástica Para Todos) tendo como objetivos centrais compreender como a referida atividade vinha se manifestando na sociedade contemporânea e discutir quais eram as suas perspectivas para a Educação Física Escolar. A autora argumentou que a Ginástica

⁶⁷ Investigação orientada pelo Professor Doutor Marco Antonio Coelho Bortoleto do GPG/UNICAMP.

Geral (GG) possibilita recolocar a ginástica novamente no contexto escolar, dizendo que a mesma desapareceu da educação física escolar no seu contexto militarização e esportivizado. Alegou que a GG além de englobar elementos das diversas ginásticas, jogos, teatro, músicas, dentre outros, possibilita diferentes vivências corporais, com a participação de todos os estudantes, tornando-os coautores do processo educativo em que estão inseridos. Reconheceu a GG como o caminho mais apropriado para reconstruir, para recriar a ginástica na escola numa perspectiva de confronto e síntese, de ludicidade, criatividade e participação.

Bertolini (2005) investigou a Ginástica Geral visando produzir uma proposta pedagógica para a rede estadual de ensino de São Paulo. Para a autora, a ginástica geral é sustentada por pilares fundamentais, tais como: de ser uma atividade inclusiva sem caráter competitivo; as regras devem contribuir para especificar o trabalho ou material a ser utilizado e, por serem regras flexíveis favorecem a delimitação do número de participantes, a idade, o sexo, a condição social ou física.

A referida autora desenvolveu uma metodologia própria para a Ginástica Geral na comunidade escolar mediante um conjunto de articulações institucionais, visando à apresentação da proposta, um curso de capacitação, visitas de acompanhamento às escolas participantes, um festival de apresentação das coreografias criadas e depoimentos de professores. Após a vivência das aulas de Educação Física, as unidades escolares participantes apresentaram o trabalho realizado ao longo de todo o processo e o festival serviu, além de uma vitrine, como uma mostra de trabalhos diferentes apreciados pelas distintas comunidades escolares. Bertolini (2005) concluiu que a Ginástica Geral é uma atividade que pode e deve ser desenvolvida também na rede pública de ensino.

Toledo (1999) contribuiu com uma proposta de conteúdos para a ginástica escolar traçando um paralelo com a teoria de César Coll et al. (1998), que tratou da natureza dos conteúdos escolares denominando-os de: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. A autora utilizou a referida classificação de conteúdos para a ginástica, seguindo uma nova tendência na educação brasileira mediante os conteúdos da reforma educacional da época.

A tradição no desenvolvimento de pesquisas na área da Ginástica na pós-graduação da UNICAMP vai além das produções do GPG, incluindo-as. Neste lócus, Oliveira et al (2009) fizeram um levantamento da produção elencando 20 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado concluídas e 3 dissertações de

mestrado em fase de conclusão. Os resultados da investigação apontaram uma maior quantidade de estudos voltados para a Ginástica Geral, Ginástica Rítmica e Ginástica Artística priorizando o trato de aspectos sociais, culturais e educacionais.

Quanto aos projetos de extensão à comunidade foram registrados por Oliveira et al (2009), os três principais da UNICAMP: Crescendo com a Ginástica, Grupo Ginástico da Faculdade de Educação Física (GGFEF), Grupo Ginástico UNICAMP (GGU), assim como, o programa de intercâmbio internacional com escolas especializadas em ginástica existente desde 1997.

Em síntese, a produção científica do GPG evidenciou que a UNICAMP é destaque nas produções referentes à ginástica, mediante o desenvolvimento de investigações que vêm contribuindo para o conhecimento científico nas suas diferentes dimensões relacionadas: ao treinamento e à competição; a demonstração com a Ginástica Geral hoje denominada Ginástica para Todos; a produção de eventos que articulam o ensino, a pesquisa e a extensão; a produção de conhecimento na graduação e pós-graduação.

Na Universidade Federal da Bahia – UFBA, mais especificamente na Faculdade de Educação (FACED), foi encontrado o projeto ‘Ginástica: Alegria na escola’⁶⁸, desenvolvido mediante a **Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer (LEPEL)**⁶⁹ que foi criada em 2000 e investiga o trabalho pedagógico nas escolas, sua organização, o trato com o conhecimento, objetivo e avaliação e tempo e espaço pedagógico, partindo da crítica: a escola, a formação de professores e o trato com o conteúdo ginástica.

O referido projeto e linha de pesquisa vêm contribuindo com ações que possibilitam aos sujeitos na formação acadêmica: compreender e utilizar conceitos básicos relacionados à teoria educacional, teoria pedagógica e teoria do conhecimento para subsidiar a educação física e, dentro dela, a ginástica na escola; recuperar as noções básicas da ginástica e seus conteúdos clássicos; oferecer

⁶⁸ O projeto ‘Ginástica: Alegria na Escola’ teve início em 2005 e constitui uma proposta crítico-superadora para o ensino da ginástica na escola, estabelecendo a crítica às pedagogias reacionárias e alienadoras e defendendo uma pedagogia progressista de caráter socialista, fundamentando-se nas obras de Pistrak e Snyders. O evento é realizado anualmente, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenadoria de Educação Física, como espaço de socialização de experiências e aprendizagens no âmbito da Cultura Corporal, especificamente a Ginástica, desenvolvidas durante o ano letivo por professores e estudantes, tanto do ensino superior quanto da educação básica do Estado da Bahia. Conta também com a participação de outras Escolas e Universidades do Nordeste – UEFS, UFRB, UNEB, UFS, UFRPE, UFPB, UFAL - Grupos de Ginástica e Movimentos Sociais organizados.

⁶⁹ LEPEL/FACED/UFBA. **Ginástica: alegria na escola** base teórico-metodológica. 2010.

instrumentos para os professores pesquisadores elaborarem seus projetos de ensino, pesquisa e extensão, incluindo o campo da experimentação pedagógica.

Quanto à ginástica, o grupo vem questionando o seu trato nas escolas públicas, a realidade concreta em que ela está inserida e as possibilidades de alterar, significativamente, a cultura pedagógica, considerando a perspectiva crítico-superadora do ensino da Educação Física, valendo-se de argumentos teórico-metodológicos sobre desenvolvimento humano, a teoria do conhecimento, o projeto de escolarização e a educação para além do capital. Vem utilizando como fonte de dados empíricos a pesquisa-ação com os estudantes do Curso de Educação Física junto às escolas do entorno da UFBA, num projeto de ensino durante os semestres letivos anuais. A produção da LEPEL está representada no quadro a seguir.

Quadro 2 - Produção que inclui a ginástica na Educação Física Escolar da LEPEL/UFBA (2000 – 2012)

TESE DE DOUTORADO	DISSERTAÇÃO MESTRADO	TCC DE ESPECIALIZAÇÃO	TCC DE GRADUAÇÃO	PROJETOS E PROGRAMAS	EVENTOS
01	00	05	00*	02	08

Fonte: LEPEL/FACED/UFBA (2012).

*No período mencionado o currículo da instituição não previa trabalhos de conclusão de curso.

Mediante a LEPEL/FACED/UFBA⁷⁰ resultaram trabalhos relacionados à ginástica, expressos em cinco monografias de especialização que abordaram a experiência pedagógica considerando o trato com o conhecimento, os objetivos e a avaliação, tempo e espaço pedagógicos. As investigações permitem reconhecer que a escola pública apresenta sinais de deteriorização e decomposição expressos nas instalações, no currículo, nas aulas, nos baixos índices de aprendizagem, mas, contraditoriamente, também existem possibilidades de alteração da cultura pedagógica da escola. Neste sentido, a materialização dos festivais ‘Ginástica: Alegria na escola’ pode contribuir para a transformação da realidade concreta encontrada ao abordar coletivamente as questões do trato com o conhecimento, o tempo e espaço pedagógicos, a organização do trabalho na escola.

Os festivais estão articulados com seminários e cursos que contribuem com a formação continuada de um grupo de professores da rede pública de ensino da

⁷⁰ A LEPEL/FACED/UFBA surgiu no ano de 2000 e tem como atividade central o desenvolvimento do ‘Projeto integrado de pesquisa e problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de educação física e esporte abordadas através de pesquisa matricial’.

Bahia, por meio da crítica à situação atual nas escolas, o estudo da teoria pedagógica, o debate sobre proposições crítico-superadoras e com experimentações pedagógicas de ensino e pesquisa, envolvendo as escolas participantes na perspectiva da educação emancipadora, tratando do conhecimento da cultura corporal nas aulas de EF, em especial o conhecimento da ginástica.

Mediante o doutorado em educação da FAGED/UFBA, Almeida (2005) investigou a teoria explicativa das relações trabalho-educação e dados empíricos, afetos à Ginástica, coletados no âmbito da escola básica e da formação de professores. Identificou que a ginástica está fragilizada na escola e disse que existem possibilidades de essência para alterar a organização do trabalho pedagógico e a lógica do trato deste conhecimento. Para a autora devem ser construídas condições objetivas inexistentes na escola capitalista tais como: a unidade metodológica, a unidade de ensino, a consideração do trabalho socialmente útil, o projeto histórico socialista voltado para educação emancipatória, bem como mudanças podem emergir por meio de estratégias efetivas e ações subjetivas em todos os âmbitos da vida humana, inclusive afetos à ginástica na escola pública e na formação dos professores.

A LEPEL realizou oito festivais de ginástica entre 2005 a 2012 e fomenta dois projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a graduação, a pós-graduação, professores e estudantes da educação básica, bem como, acadêmicos e docentes de diferentes universidades do nordeste brasileiro. A ginástica é tratada como conteúdo do componente curricular Educação Física, trabalho pedagógico, objeto de investigação científica na formação de professores e de pesquisadores.

A Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF/UPE), por meio do Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte (ETHNÓS)⁷¹, vem assessorando a Educação Física Escolar,

⁷¹ Congregando pessoas interessadas em pesquisar a prática pedagógica da Educação Física (seus conteúdos, manifestações, interfaces e institucionalizações), seja no âmbito escolar ou em outros tempos e espaços sociais, o ETHNÓS procura aproximações com os fundamentos epistemológicos da Abordagem Dialética, em duas de suas vertentes: a materialista-histórica e a hemenêutica-dialética. A opção se deve, não pela ideia de fazer estudos propriamente étnicos, e sim pela intenção de realizar investigações de tipo etnográfico, tendo como elementos comuns o estudo bibliográfico, a observação, a descrição e a análise das manifestações culturais dos sujeitos, de forma a reconhecer, nos dados coletados, e em suas análises, seus sentidos, suas contradições, sua realidade e suas possibilidades. O ETHNÓS vincula-se através de seus docentes, discentes e projetos de ação à linha de pesquisa 'Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física' da área de concentração Cultura, Educação e Movimento Humano do Mestrado e do Doutorado Associado em Educação Física da UPE e UFPB. Procura sempre agrupar: a) estudantes

prioritariamente em Pernambuco. O referido grupo foi fundado em 2000 e está vinculado ao CNPq.

O ETHNÓS vem contribuindo mediante assessorias e estudos no âmbito municipal, dentre os quais se destaca a contribuição da obra organizada por Souza Júnior (2005), 'Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica'. A obra foi fruto da sistematização da proposta curricular da rede municipal do Recife, referenciada em ciclos de aprendizagem.

No referido contexto, Lorenzini (2005) argumentou sobre a singularidade do conteúdo da ginástica, sua origem e transformação ao longo dos tempos, dizendo que é o conteúdo específico da exercitação de si próprio, entrelaçado com uma forma particular de manifestação, praticado sem ou com materiais tais com aparelhos móveis, fixos, elásticos, leves ou pesados, em diferentes superfícies e no meio líquido, possibilitando aos aprendizes conhecer o universo ginástico ao usufruir da atividade gímnica.

Desde 2008 o Grupo ETHNÓS presta assessoria à Secretaria de Educação de Pernambuco. Inicialmente trabalhou com um programa de formação continuada em serviço que resultou na construção da Matriz Curricular de Educação Física. A ideia inicial era constituir um processo de assessoria pedagógica para tal intenção, mas o referido grupo propôs contribuir mediante pesquisas que apontassem para a necessidade de dar voz e reconhecimento ao potencial produtor, e ao agir pedagógico dos professores que estão no "chão da escola", e ainda inspirados particularmente, nos estudos de André (1995), resolveu fazer do trabalho mais do que uma assessoria técnica.

Tomando como referência o Estatuto da Universidade de Pernambuco (Art. 4º), o ETHNÓS vem contribuindo com a formação continuada dos professores da rede estadual, colaborando com a produção e socialização de conhecimentos e tecnologias com vistas à promoção humana, econômica e social; propondo e desenvolvendo uma política científica de ação transformadora, de modo a atender

da graduação e pós-graduação tanto da Instituição quanto de outras IES's; b) egressos de nossa Instituição de ensino; c) professores de redes de ensino público e privado de níveis municipais, estaduais e federais; d) membros de outras instâncias de pesquisa e entidades científicas; e) professores da ESEF-UPE; f) professores de outras Instituições de Ensino Superior. Como ações institucionais nossa pretensão é que consigamos repercussões em diferentes níveis, tais como: Convênios com instituições de pesquisa diversas; Assessoria a gestões públicas, iniciativas privadas e organizações não-governamentais; Pesquisas com apoio de órgãos de fomento; Disciplinas na graduação na ESEF-UPE; Cursos de atualização e pós-graduação; Atividades de extensão universitária; Participação em eventos científicos e artísticos.

às demandas formuladas pela sociedade e a expandir as fronteiras da ciência para além das necessidades imediatas, corroborando com a missão da Universidade no Brasil no que concerne à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O trabalho aconteceu e continua acontecendo por meio de Convênio de Cooperação Técnica⁷² para a formação continuada e investigação da prática pedagógica dos professores EF da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE/PE), materializando ações do Projeto 'A prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares'. Deste vêm emergindo novos estudos para a área com novos espaços para as produções dos professores oriundas da realidade escolar contribuindo com a formação na referida área na forma de seminários de diagnose, seminários de elaboração e de socialização de conhecimentos.

Com o referido projeto, no período de 2008 a 2010 foram obtidos os seguintes resultados:

1. Diagnóstico, por via da coleta de dados por questionário, da prática pedagógica da EF nos segmentos escolares da educação básica;
2. Elaboração de texto para as discussões com/dos professores a partir do início do programa, com o intuito de subsidiar a prática pedagógica da EF e versão preliminar de uma proposta de matriz curricular;
3. Avaliação do impacto da aplicação do contraturno nas aulas de EF;
4. Orientação teórico-metodológica de professores da rede, na elaboração de programas de ensino, de textos didáticos e relatos de experiências;
5. Publicação das Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física Escolar do Estado de Pernambuco disponível em http://www.educacao.pe.gav.br/diretorio/otm_educacao_fisica.pdf.

Os resultados já atingidos vêm colaborando para consolidar ações da política educacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, valorizando a formação continuada de professores da área de EF da rede, assim como demonstram que a Universidade de Pernambuco cumpre com seu tripé acadêmico por dentro de ações com o próprio governo de que faz parte, voltando seu interesse e sua produção para a educação básica do Estado.

⁷² Termo de Convênio de Cooperação Técnica e Financeira (n.º 033/2010) entre a UPE/ESEF/ETHNÓS e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Para o Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte da ESEF/UPE, a Educação Física é componente curricular da Educação Básica, configurando-se como uma prática pedagógica que expressa o dia a dia da escola, assim como se expressa no cotidiano dessa instituição, em especial no espaço de aula, no qual interagem sujeitos e objetos da educação escolar, ou seja, professores e estudantes diante da socialização do conhecimento (apropriação e produção).

O ETHNÓS acredita que no agir pedagógico se constrói um saber que precisa ser conhecido pelas políticas e estudos. Estes precisam não apenas se voltar para a prática pedagógica do “chão da escola”, fazendo produções sobre a escola, mas reconhecerem o potencial produtor dos sujeitos e campos de investigação fazendo produções com a escola e para a escola.

Neste contexto, o conteúdo da ginástica está sistematizado nas Orientações Teórico-Methodológicas para a Educação Físicas no Estado de Pernambuco, juntamente com o jogo, a dança, a luta e o esporte. O processo partiu do “chão da escola” orientando o processo e produto do referido documento oficial, gerando novo desafio aos professores, o qual vem consistindo em levar de volta à escola e, nesta, à prática pedagógica no espaço da sala de aula, o conhecimento sistematizado num patamar mais elevado. A seguir, a produção do ETHNÓS incorporando a ginástica na dinâmica curricular da escola, na prática pedagógica e na formação.

Quadro 3 - Produção que inclui a ginástica na Educação Física Escolar - ETHNÓS/ESEF/UPE – 2000 a 2012

TESE DE DOUTORADO	DISSERTAÇÃO MESTRADO	TCC DE ESPECIALIZAÇÃO	TCC DE GRADUAÇÃO	PROJETOS E PROGRAMAS	EVENTOS
0*	03	07	05	02	11

Fonte: Grupo ETHNÓS/ESEF/UPE (2012). *O doutorado foi aprovado em 2012.

Na licenciatura e na especialização, o ETHNÓS tratou e trata a Educação Física como componente curricular da educação básica, ou seja, como disciplina de conteúdos específicos e dentre eles a ginástica em sua totalidade, particularidade e singularidade. O conteúdo de ensino-aprendizagem estabelece nexos e relações com o currículo das redes públicas e privada, com o programa de ensino da EF, confrontando abordagens críticas com as não críticas sendo, prioritariamente, organizado em ciclos de elaboração do pensamento sobre o conhecimento.

Na pós-graduação as primeiras dissertações orientadas por membro do ETHNÓS foram defendidas em 2010. Nisto, Pereira (2010) investigou o impacto das mudanças ocorridas na Organização do Trabalho Pedagógico da escola na prática pedagógica do professor de Educação Física com a implantação dos ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife e concluiu que existe a necessidade de repensar a organização do trabalho pedagógico da escola e da EF para que a proposta consiga superar as dificuldades e obter êxito.

Na investigação, a autora evidenciou distanciamentos entre a proposta documental e a realidade da prática pedagógica da EF escolar quanto a: participação dos professores na implantação dos Ciclos de Aprendizagem em 2001 e a dificuldade da Rede Municipal de Ensino e das escolas na materialização da proposta; realização das aulas de Educação Física no contra turno dificultaram a participação dos professores da disciplina nas atividades coletivas como os conselhos de ciclos; falta do tempo pedagógico ampliado e a inadequação do espaço para contemplar todos os conteúdos da EF contidos na proposta. O avanço foi o destaque ressaltado pelos professores sobre a construção coletiva da proposta pedagógica para a EF na Rede Municipal de Ensino.

Sousa (2011) investigou a construção curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, analisando o processo e o produto da construção curricular da rede, comprovando que a literatura e os documentos investigados apontam para uma perspectiva crítica do currículo, numa visão interativa praxica, construído numa relação entre teoria e prática e com a participação de vários atores sociais, assim como apontam a formação continuada numa perspectiva de continuidade, como necessidade do ser humano, como melhoria da qualidade da educação.

O referido autor elencou da análise das entrevistas realizadas que o currículo é a vida na escola, a dinâmica curricular, algo refletido cotidianamente a partir da participação efetiva do professor na construção curricular e que a formação continuada necessita do caráter contínuo e numa visão humanizante, a partir de uma política educacional voltada para o humano e a melhoria da qualidade de ensino, fazendo parceria com a universidade para a produção do conhecimento na e para a escola.

Carvalho (2012) discutiu sobre a Saúde nas aulas analisando, na prática pedagógica da Educação Física Escolar no ensino médio da rede estadual de

Pernambuco, a relação dos temas da cultura corporal com os conteúdos de saúde no contexto da saúde pública. O processo de organização do pensamento vivenciado pelos estudantes investigados favoreceu a constatação, a sistematização e o aprofundamento do conhecimento específico da Educação Física, situando o papel das práticas corporais no âmbito da saúde em geral e no contexto da saúde pública, considerando a demanda social por intervenções no desenvolvimento de hábitos saudáveis como uma questão de saúde pública.

Para Carvalho (2012), a metodologia de ensino baseada no diálogo, na problematização, na aproximação ao contexto vivido na escola e na comunidade, possibilitou acrescentar novos conteúdos de saúde e discutir dificuldades para adoção dos chamados hábitos saudáveis, relacionados também a diversos determinantes sociais da saúde. A autora explicou que o debate foi estendido a toda a comunidade escolar, emergindo como desafio, se pensar em novos estudos que abarquem a escola como um todo, visando superar os reducionismos no trato com a saúde como conhecimento na escola.

Quanto aos programas e eventos foram priorizados os relacionados à formação continuada dos professores da rede pública estadual, os quais envolvem a graduação e pós-graduação num processo de produção de conhecimento e intervenção, em prol da prática pedagógica e da formação inicial e continuada.

Os estudos preliminares a partir da produção dos grupos da UNICAMP, da UFBA e da UPE permitem visualizar que as relações entre Projeto Histórico, Teoria do Conhecimento, Teoria educacional e pedagógica, se expressam na organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar e em especial no trato com o conteúdo da ginástica, dando rumos à função social da escola, ao currículo.

Mediante o conhecimento e as ações dos grupos de pesquisa referenciados nesta produção foi evidenciado que a ginástica pode ser sistematizada na escola, enquanto componente da cultura corporal, reconhecendo elementos que a orientam tais como: o par dialético objetivo e avaliação evidenciando finalidades, conteúdo e método enquanto par modulador do trabalho pedagógico que define a lógica de trabalho, sendo os mesmos determinados pela base material e por interesses historicamente situados. A concretização de eventos específicos ou que incluem a ginástica buscam aproximação com uma perspectiva transformadora que problematiza situações a partir do real para que o conhecimento seja apreendido de forma coletiva através do trabalho que também chega às aulas de Educação Física

por meio de esforços integrados entre universidade e escola, na perspectiva da educação continuada de professores e de uma educação para a emancipação dos estudantes e seu reconhecimento como sujeitos históricos capazes de intervir para transformar a realidade existente.

Em seu conjunto, as referidas instituições possibilitam reconhecer que o conhecimento da ginástica, juntamente com outros conhecimentos escolares, devem contribuir para que os estudantes possam: constatar, interpretar, compreender, explicar e intervir de maneira crítica e autônoma na realidade social em que vivem visando à emancipação humana.

Na referida direção, a escola absorve uma alegria gerada da arte, das realizações científicas e técnicas, realizando sucessos humanos com a participação “nos movimentos organizados pelo que os homens se esforçaram para progredir em seus estilos de vida” (SNYDERS, 1988, p. 13).

No rumo desta discussão evidenciou-se que a Educação Física vem contribuindo para o desenvolvimento do pensamento científico, a partir da prática social, apontando possibilidades de transformação do trabalho pedagógico na escola. Mas, a Educação Física e seus conteúdos, por si sós não têm como enfrentar as contradições do sistema capitalista, porém podem fazer parte do contexto de resistência e de luta concreta pela transformação social.

Para tanto, necessita de sujeitos críticos, infraestrutura, financiamento, legislação, colocando-se contra a negação dos seus conteúdos na singularidade da escola. Nesta instituição, uma abordagem orientada pela reflexão pedagógica (diagnóstica, judicativa e teleológica) possibilita à Teoria Pedagógica a superação de tecnologias prescritivas que, desobrigam docentes e discentes da elaboração do conhecimento tratado, em que aprender ginástica não é só exercitar-se, mas apropriar-se do conhecimento produzido historicamente contribuindo com avanços sociais dos dias atuais.

A seguir será tratado o tópico que versa sobre o par dialético conteúdo e método partindo da concepção de trabalho e educação, adentrando na particularidade da organização do trabalho pedagógico na escola chegando à singularidade do par dialético conteúdo e método, relacionando-o à ginástica em sua realidade.

2.4 O par dialético conteúdo e método na organização do trabalho pedagógico na escola

No percurso deste tópico tornou-se fundamental a orientação de Freitas (2011) sobre objetivos e avaliação da educação abrindo caminho para a compreensão do par dialético conteúdo e método. As referidas categorias estão subjacentes a um projeto histórico que expressa e procura materializar uma concepção de sociedade que luta para superar o modo de produção capitalista, mediante os meios que devem ser colocados em prática para sua consecução.

Neste contexto geral, o trabalho e a educação constituem um todo orgânico que é indissociável e que faz parte do homem que trabalha e se transforma nesse processo. Ou seja,

... se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

A educação passa a ser um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Freitas (2011) compreende que o trabalho em geral é a maneira como o homem se relaciona com a natureza buscando a sua transformação adequada às suas necessidades de sobrevivência. O trabalho possibilita ao homem interagir com a natureza, modificando-a e produzindo conhecimento sobre a mesma, transformando o próprio homem.

Mas, ao reportar-se ao modo capitalista de produção diz o autor que o trabalho define-se hoje pelo seu caráter assalariado tendo o homem que vender sua força de trabalho a outro que possui os meios de produção, que possui o capital e que compra o trabalho humano por determinada quantia, valor. O referido antagonismo também acaba por orientar uma dada concepção de conhecimento, fragmentando-o, a qual separa o homem que conhece do objeto de conhecimento, marcando a ideia de que primeiro devemos dominar a teoria para, depois, aplicá-la numa dada realidade.

Para o Coletivo de Autores (1992), a educação, portanto também a Educação Física, precisa entrar na luta e movimento pela transformação social, vinculando-se aos interesses de classe das camadas populares. Esse movimento, que orienta a ação revolucionária dos homens, comporta alguns momentos simultâneos:

Desestabilizar, estruturar, convencer, consolidar concepções práticas e ideológicas que delimitam o contexto sócio-histórico, confrontando-as com outras que a elas se opõem, buscando competência e objetividade para levar à frente este projeto de forma a materializá-lo, explicitando assim a conquista de uma outra qualidade de vida para os homens, entendidos enquanto sujeitos históricos e construtores de seu próprio processo de humanização (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43).

Deve-se ter em conta a realidade na qual a sociedade está inserida, visualizando-a em construção e o projeto pedagógico daí decorrente que se efetiva na dinâmica curricular, materializada nas aulas com uma proposta clara de conteúdos que viabilizem a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com um projeto emancipatório. A escola requer uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais. Em síntese, são as intenções que concebem o trabalho e a educação que direcionam o par dialético conteúdo e método.

Para Taffarel (2009), o trabalho pedagógico possibilita mediações que vão configurando a atividade de professores, estudantes, em determinados tempos e espaços com determinados objetivos educacionais, tratando de determinado conhecimento. Para a autora faz-se necessário deliberar coletivamente sobre a proposição de conteúdos e utilização de métodos, das formas de planejamento e critérios de avaliação, até as relações entre estudantes, professores e a escola, assim como nos processos de gestão e integração a comunidade que margeia a escola. Assim, a organização do trabalho pedagógico deve orientar-se pela busca de princípios para o trabalho pedagógico do professor balizado num determinado projeto histórico, o qual aponte na direção de uma modalidade específica de sociedade materializada no projeto histórico socialista.

No âmbito da Educação Física, Taffarel (2009) critica a reprodução de uma organização pedagógica do trabalho de base extremamente técnica voltada para a fabricação de um ser capacitado, competente e competitivo, de base fundamentalmente individual, onde a repetição e a massificação de gestos técnicos

devem ser o elemento central. Nesta mesma área, Escobar (1997) investigou as “problemáticas significativas” (organização do trabalho pedagógico / seleção, organização sistematização do conhecimento e avaliação / objetivos) tendo como referência teórico-metodológica o materialismo histórico dialético.

Escobar (1997) partiu da produção sobre a didática no âmbito nacional e dirigiu-se para a particularidade da Disciplina Educação Física, analisando aulas numa escola pública e a produção teórica, de âmbito nacional, sobre o ensino da Educação Física, no período de 1982-1992. Para a autora a superação da didática tradicional e tecnicista poderá ser concretizada quando determinadas transformações sociais acontecerem superando: a divisão entre o trabalho intelectual e trabalho manual; as alterações no conteúdo e forma da escola que somente podem emergir das mudanças radicais da própria função atribuída à mesma e da própria formação social na qual a referida instituição está inserida. Para superar a didática existe a necessidade de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor, modulada por uma teoria educacional oriunda do trabalho revolucionário da classe trabalhadora e seus aliados.

Na investigação de Escobar (1997) revelou-se que, no âmbito dos autores brasileiros que têm como objeto a Didática, houve pequena contribuição às problemáticas da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento. O mesmo ocorreu ao investigar autores na área da Educação Física. Ao investigar a sala de aula/quadra foram encontradas generalizações que explicam a relação dos processos organizativos com os conteúdos de ensino estando os mesmos na dependência da avaliação e dos objetivos da escola.

Estabelecendo nexos e relações com a Educação Física, Brasileiro (2001) e Escobar (1997) argumentaram que existe a necessidade de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica do professor. As autoras acreditam que as categorias organizadas em pares dialéticos necessitam da superação do projeto com essência conservadora – o projeto capitalista. Na discussão sobre os pares dialéticos, disse Brasileiro (2001) que

...essa discussão da fixação de categorias, em pares dialéticos, permite-nos identificar relações possíveis na discussão da organização escolar. Dessa forma, a relação estabelecida, historicamente, do conteúdo e do método nas reformas educacionais retirou deles a explicitação de sua posição de dependência dos objetivos e avaliação, pois a avaliação é, em última instância, a referência à avaliação dos objetivos escolares, que vão

ser construídos através de conteúdos e métodos, no espaço escolar (BRASILEIRO, 2001, p. 155).

Em síntese, o “conteúdo e forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola. Vale dizer, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos” (FREITAS, 2011, p. 59).

Ao criticar o modo de produção capitalista, o referido autor afirmou que a ausência do trabalho socialmente útil ocorre quando o trabalho pedagógico não está vinculado à prática social em geral e, por ser uma prática artificial, não é o trabalho vivo que conhece a essência das coisas. Na artificialidade, o professor domina o conhecimento fragmentado que será transmitido aos estudantes através do seu discurso e das tarefas ou atividades escolares dirigidas aos mesmos. Neste modo de produção, para Snyders (1988), a escola pretende preparar para o mundo cortando os contatos com o mundo, mantendo o mundo à distância.

Numa sociedade socialista a finalidade da organização do trabalho pedagógico socialmente útil deve ser

... a produção de conhecimento (não necessariamente original) *por meio do trabalho com valor social* (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS, 2011, p. 100).

O trabalho material socialmente útil é o elemento nuclear entre o professor, o conhecimento e o estudante. Estes assumem que a prática é o início e a chegada, para produção do conhecimento, mas que a teoria fundamenta a prática, qualificando-a noutra patamar.

Na perspectiva crítica dialógica também são encontradas críticas ao projeto capitalista e à pedagogia. Freire (2000) relacionou a contribuição da pedagogia no sistema social vigente chegando ao conteúdo tratado de forma libertadora explicando que

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra a força da ideologia fatalista, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominantes. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra (FREIRE, 2000, p. 43).

As características constitutivas da natureza do conteúdo e forma e o nível de aprofundamento significativo são fatores que, ao serem pedagogizados, conscientizam sobre as aprendizagens e seus desdobramentos. Os estudantes necessitam conhecer a razão do conteúdo subjacente às tarefas, aos exercícios, às atividades, a qual produz o interesse pela sistematização do conhecimento. Sobre o conteúdo e a forma a serem trabalhados na escola, disse Freire (1991):

Não há prática educativa sem conteúdo, quer dizer sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para poder ser apreendido pelo educando. Isto porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com que conteúdos ensinar, a quem e a favor de que e de quem, contra quê, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 1991, p. 44-45).

A pedagogia freireana relaciona a política neoliberal à educação bancária, a qual consiste numa visão que atribui à escola a função de manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social mediante a formação do homem altruísta e adaptado ao sistema produtivo vigente. “A prática de pensar a prática desprovida de sério e bem fundamentado instrumental teórico se converteria num jogo estéril e enfadonho” (FREIRE, 2001, p.108)

Quanto ao par dialético conteúdo e método verificou-se que o mesmo materializa a função social da escola produzindo o trato com o conhecimento, o processo de ensino e a gestão escolar, os quais serão discutidos a discutir.

Para o Coletivo de Autores (1992), o trato com o conhecimento reflete a direção epistemológica do conhecimento e informa os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. Ao avaliar a apropriação do conteúdo são identificados os níveis de elevação do pensamento sobre o conhecimento, ou seja, o trato com o conhecimento está articulado no currículo.

Logo, no processo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos, é fundamental considerar princípios curriculares como a relevância social do conteúdo que implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-

históricos do estudante, particularmente a sua condição de classe social. O referido princípio vincula-se a outros princípios: o da contemporaneidade do conteúdo; a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; a espiralidade da incorporação das referências do pensamento; princípio da provisoriedade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O processo de ensino requer uma sistematização de princípios e normas para o seu desenvolvimento, visando finalidades educacionais articuladas com a dinâmica necessária à prática pedagógica. É da responsabilidade do professor, materializado pelo par dialético conteúdo e método e regulado pela escola.

A efetivação do processo de ensino ocorre com: a apresentação e o cumprimento do planejado de acordo com decisão coletiva; a adequação das ações didático-metodológicas às aprendizagens e produções privilegiadas; a relevância social dos objetivos propostos e dos conteúdos elaborados; sistematizações, sínteses, clareza de ideias; uso de referenciais bibliográficos, meios tecnológicos e televisivos atualizados; produção coletiva do conhecimento crítico, associada à pesquisa individual, com reconstrução do seu próprio projeto pedagógico, produção de textos didáticos para os estudantes, num processo dinâmico de reconstrução da competência de inovar a prática pedagógica por intermédio da práxis crítica e revolucionária.

No referido processo, o método de ensino consiste no modo intencional com o qual o professor organiza e conduz as atividades de ensino, visando à concretização das aprendizagens. Para tanto, os objetivos devem estar articulados com uma concepção de educação e de trabalho e o método é decorrente de uma dada concepção de sociedade e da compreensão da prática pedagógica nesse contexto. O método de ensino necessita estar na negociação entre o que o professor propõe e o que o estudante acrescenta, confrontando saberes, na simultaneidade dos conteúdos, organizando e reorganizando o trabalho, privilegiando um olhar claro, amplo e profundo sobre o conhecimento. O modo de ensinar está relacionado com as referências de uma teoria pedagógica na qual a metodologia de ensino é uma forma de apreensão/produção/socialização do saber sistematizado. Processo semelhante ocorre com o método científico, o qual tem sua especificidade.

... o específico para a categoria de *forma* é refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura de conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior.

Sendo uma estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência como no fenômeno (CHEPTULIN, 1982, p. 265).

Não existe uma forma que não esteja embebida de um conteúdo e todo conteúdo se estrutura a partir de uma determinada forma. “A objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método” (FREITAS, 2011, p. 97). Mas, para o autor não se pode pensar em reconstruir a didática sem romper com as categorias que atualmente estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola capitalista, acrescentando que o método didático de Saviani (1991) é um caminho.

Neste sentido, a racional, proposta por Saviani (1991) (prática social, problematização, instrumentalização, apropriação pessoal e retorno a prática social)... poderia ser um pano de fundo sobre o qual poderíamos exercitar estas novas formas didáticas, desde que não se adota-se a aula como unidade de análise e se vincula-se ensino com produção (FREITAS, 2011, p. 60).

Saviani (2009) diz que o referido método científico está baseado no movimento do conhecimento que parte do empírico e chega ao concreto, por meio do abstrato consistindo na passagem da síntese à análise, pela mediação da análise. O método de ensino é o meio pelo qual o professor orienta os estudantes nas aprendizagens dos conteúdos, considerando a realidade vital da escola e a realidade social e cultural em que está inserida. Uma pedagogia articulada com os interesses populares está interessada nos métodos de ensino eficazes que contribuem com a superação das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas da educação, negando-as por superação ao incorporar algumas contribuições. Para o autor, os métodos de ensino eficazes

estimularão a atividade e iniciativa dos estudantes sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos estudantes entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos estudantes, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2009, p. 62).

O autor argumentou que os métodos devem manter relação constante entre a educação e a sociedade, destacando que o ponto de partida do ensino não é a

preparação dos estudantes como na pedagogia tradicional, nem na atividade dos estudantes como na pedagogia nova, mas o ponto de partida é a prática social que necessita ser problematizada para identificar seus principais problemas, buscando a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para solucioná-los via instrumentalização, ou seja, apropriação de ferramentas culturais necessárias à luta social que supera condições de exploração. Nisto chega o momento da ascensão à prática social num novo patamar qualitativo, a dita catarse que elabora o pensamento sobre o conhecimento rumo à transformação social, à emancipação humana e, finalmente, retornando à prática social concreta, passando da síncrese à síntese.

A gestão escolar também é materializada pelo par dialético conteúdo e método. A mesma necessita compreender o currículo da Educação Básica com a estruturação de um projeto educativo coerente, que pode ser organizado em: ciclos ou séries ou módulos conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, enquanto tempos e espaços articulados entre si ao longo dos anos de duração deste nível de educação.

Cabe à gestão escolar o trabalho de organização das turmas de estudantes, a distribuição de turmas por professor, a aquisição dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários, assim como necessita articular o trabalho pedagógico mediante o estabelecido no projeto político-pedagógico. Mas, existe a necessidade de estabelecer nexos e relações com o coletivo da escola na forma de autoeducação que permite a cada sujeito manter uma atitude socialmente valiosa na escola e fora dela.

O coletivo é uma forma especial de grupo que se caracteriza por defender objetivos socialmente valiosos, estando seus membros conscientes desse valor e dispostos ao esforço comum para atingi-los a partir da contribuição pessoal de cada um. Condição primordial do coletivo é estar estruturado num sistema de autogestão através de uma forma democrática de divisão, organização, planejamento e direção das tarefas (ESCOBAR, 1997, p. 51).

O trabalho socialmente útil também é concretizado com a auto-organização e autodeterminação dos estudantes, mas todos na escola assumem responsabilidades, desde a conservação da limpeza das instalações até a participação na administração financeira da instituição. Esta forma de organização ajuda os estudantes a se organizarem para contribuir na condução da sala e da escola de forma democrática e marcante para sua formação (ESCOBAR, 1997).

A gestão democrática do ensino público é um dos princípios em que se baseia o ensino, conforme determina o inciso VIII do art. 3º da LDBEN 9.394-96. Esta lei também diz que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios: a) da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; b) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Outro elemento necessário para a gestão democrática, com previsão de direitos e deveres dos sujeitos comprometidos com a unidade educacional, é o seu regimento escolar e a própria normatização escolar em geral.

A articulação dos elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico precisa ser considerada tanto no que se refere à estrutura geral da escola quanto aos conteúdos específicos, definindo sua singularidade.

Finalizando este tópico, a investigação chega à singularidade do par dialético conteúdo e método, relacionando-o à ginástica. Evidenciou-se que a ginástica trabalhada nas escolas brasileiras começou com os métodos ginásticos importados, prioritariamente da Europa. Foi trabalhada com as pedagogias tradicional e tecnicista deixando de contribuir com a prática social a partir das suas determinações históricas e culturais objetivas. No contexto dos métodos ginásticos, o conteúdo da ginástica desapareceu da escola e da educação física, conforme estudos já mencionados, realizados por Ayoub (1998) e Almeida (2005).

A Educação Física Escolar foi priorizando o ensino de habilidades motoras, jogos e esportes e, com estes, novos métodos⁷³. Da instituição médica foram

⁷³ Foi divulgado no Brasil o trabalho de MOSSTON, Muska. **La enseñanza de la educación física** - del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Paidós, 1978, visando o desenvolvimento de uma teoria unificadora de ensino que se iniciou no âmbito da educação física, e que poderia servir de estrutura para todas as disciplinas. Os métodos de ensino assumiam a forma de um **espectrum** que auxiliava na seleção do **estilo** mais adequado para a consecução de determinados objetivos previamente definidos. Os estilos previam uma transferência gradativa do processo decisório do professor para o estudante. Também foi divulgada a produção de DIETRICH, K. et al. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984, propondo metodologias para o ensino dos jogos esportivos, baseadas no conceito recreativo do jogo. Foram apresentados: o método parcial segundo o qual, antes de iniciar do jogo, os estudantes precisam dominar, mediante uma série de exercícios, todas as destrezas básicas, os fundamentos técnicos e os fundamentos táticos do referido jogo; o método de confrontação no qual os estudantes aprendem a jogar jogando por meio de regras mais simples praticando o jogo esportivo antes do jogo mais complexo. Também foram apresentadas as concepções abertas ao ensino da educação física de HILDEBRANDT, R. e LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986, em contraposição aos exercícios calistênicos, a diretividade no ensino e a esportivização dos movimentos especializados. Para os autores, os modelos fechados de ensino da educação física não preparam os estudantes para a ocupação do seu tempo livre com a prática, negam a autonomia e a criatividade do ser humano.

absorvidos conteúdos cuja função é a higienização corporal; a instituição militar contribuiu com conteúdos relacionados à eugeniação, à instrução militar materializada na forma de marchas cívicas, ordem unida, ordem à bandeira; da instituição esportiva foram absorvidos conteúdos relativos aos códigos esportivos, como: padronização de regras e de técnicas esportivas, prioridade para rendimento atlético, condicionamento físico, competição.

Nesta seleção de conteúdos, as referências teóricas emergiram do paradigma da aptidão física, das atividades práticas voltadas para o rendimento físico, da esportivização, da tecnicização, os quais são forjados pelo viés higiênico, militar e esportivo centrados nas qualidades físicas, no desenvolvimento motor que priorizam as atividades práticas do fazer pelo fazer. A Educação Física Escolar da modernidade não buscou investigar um conhecimento legítimo na Instituição Escola, no sentido de contribuir com a reflexão pedagógica gerada a partir da disciplina de conteúdo, articulada à materialização do currículo.

Hoje já existem superações teórico-metodológicas e o par dialético conteúdo e método, em sua singularidade, pode modular a prática pedagógica da área ao materializar o processo de elevação do pensamento teórico dos estudantes.

Em síntese, o par dialético conteúdo e método, no âmbito escolar, é uma categoria da Teoria Pedagógica, que ganha materialidade como Organização do Trabalho Pedagógico, efetivando-se, tanto no nível da sala de aula, como no nível do Projeto Político-Pedagógico da escola. Mediante a argumentação apresentada acredita-se que existe a possibilidade de proposições superadoras no trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação principal do par dialético conteúdo e método. Com esta argumentação passaremos ao próximo capítulo buscando analisar os dados oriundos do campo.

DIECKERT, Jürgen. A educação física no Brasil - a educação física brasileira, 1985. In: DIECKERT, Jürgen et al. **Elementos e princípios da educação física**: uma antologia. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. p. 1-11, propõe os métodos criativos em educação física. Dentre os métodos de ensino criativos, TAFFAREL, Celi. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985, destaca o método de perguntas operacionalizadas, o método da análise-síntese, o método brainstorming e o método checklist, argumentando sua dissertação de mestrado, sobre os métodos de ensino criativo, numa perspectiva crítica da educação física, da educação e da sociedade. Ao mesmo tempo, XAVIER, Telmo Pagana. **Métodos de ensino em educação física**. São Paulo: Manole, 1986, propôs para a Educação Física métodos para tratar de habilidades motoras, da aprendizagem motora, dos movimentos esportivos especializados: o método parcial com o objetivo de ensinar uma determinada destreza motora ou movimento básico fundamental por partes, para reuni-los no final; o método global com o propósito de ensinar uma destreza motora ou movimento básico fundamental apresentando e praticando-o em todo o seu conjunto; o método misto visando ensinar uma destreza motora ou um movimento básico fundamental incentivando a sua execução em todo o seu conjunto.

3. O CONTEXTO DO CAMPO E OS RESULTADOS DO TRATO DA GINÁSTICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo a intenção consistiu em analisar os dados empíricos utilizando um banco de dados trabalhado em três escolas da rede estadual de Pernambuco, o qual incluiu a observação de quatro turmas de estudantes, em dois anos, mais especificamente em duas unidades didáticas, no momento do trato com a ginástica nas aulas de educação física escolar.

Neste sentido, na descrição e análise de dados empíricos sobre a Secretaria de Educação de Pernambuco foram utilizados documentos oficiais e as referências teóricas mais discutidas na formação continuada dos professores da rede estadual, nas últimas duas décadas do século XX, e nas três escolas investigadas foram utilizados documentos como o Projeto Político Pedagógico de cada escola e um banco de dados previamente coletado, referente ao trato com a ginástica nas aulas de educação física escolar.

Nesta fase, a totalidade do labor de investigação científica partiu dos dados coletados enquanto real aparente (empírico), evidenciando que o método marxista tem a prática social como referência nuclear da construção do conhecimento e nela residem os seus critérios de validação.

Para análise do material empírico buscamos aproximação com o MHD, no sentido de superar as formas fenomênicas imediatas ao buscar sua essência, ou seja, trabalhar com o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade. Concorda-se com Kosik (2011) que não dá para se contentar com esquemas abstratos, com abstrações da realidade e que é preciso destruir a aparência dos contatos imediatos.

A seguir passamos a tratar o contexto institucional que envolveu a Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco passando para as três escolas investigadas na rede estadual de ensino.

3.1 Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco

A análise inicial reportou-se ao contexto das instituições, especificando as ações das gestões governamentais do final da década de oitenta e na década de noventa, acerca das políticas públicas e suas expressões na Escola. Destacou-se o processo de formação continuada de professores, da Secretaria de Educação em geral, priorizando-se as ações em prol da Educação Física na abordagem crítico-superadora e, nesta, o trato da ginástica, na escola básica. Para tanto, foram localizados documentos com as intenções e as ações em prol da formação continuada dos professores de Educação Física, no Estado de Pernambuco, mais precisamente da rede pública estadual de ensino.

Foram priorizados os encaminhamentos da Secretaria de Educação e Esportes, no sentido de possibilitar a qualificação da prática pedagógica da EF, relacionada às condições objetivas encontradas tais como: a precariedade nas condições materiais de trabalho, salários baixos, professores desqualificados para trabalhar com uma abordagem superadora, descontinuidade da formação continuada.

No contexto, a gestão de 1987 a 1990⁷⁴ da Secretaria de Educação e Esportes do Estado iniciou um amplo processo de discussão referente à *prática pedagógica* envolvendo: comissões de professores, representantes das diferentes áreas do conhecimento, abarcados pelo currículo do Ensino Fundamental e Médio.

O Departamento de Educação Física e Esportes resgatou a história da prática pedagógica da Educação Física visando questionar a hegemonia da Ginástica e, posteriormente, do Esporte na escola, os quais visavam prioritariamente a performance, o adestramento físico, a eugeniação e higienização, a busca de talentos esportivos, o rendimento num processo ensino-aprendizagem com

⁷⁴ Em 1986, Miguel Arraes de Alencar tornou-se governador de Pernambuco, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Seu governo foi caracterizado por programas voltados ao pequeno agricultor, como o *Vaca na corda*, que financiava a compra de uma vaca e o *Chapéu de palha*, que empregava canavieiros, no período de entre-safra, na construção de pequenas obras públicas, e investiu na eletrificação rural. Em 1990, filiou-se ao Partido Socialista Brasileiro (PSB). Foi eleito mais uma vez governador em 1994, aos 78 anos, sendo um dos principais opositores ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Perdeu a reeleição em 1998 para seu ex-aliado Jarbas Vasconcelos. Em 2002, com 86 anos, venceu sua última eleição, elegendo-se deputado federal por Pernambuco, fazendo parte da base aliada do governo do presidente Lula, sendo responsável pela indicação de ministros que iriam ocupar o Ministério da Ciência e Tecnologia no primeira gestão de Lula, destacando-se na função seu neto e herdeiro político Eduardo Campos (PSB), atual governador de Pernambuco em seu segundo mandato sucessivo.

características a-históricas, a-políticas, acríticas centrado em atividades físicas com fins em si mesmas, num processo centrado unicamente no paradigma da Aptidão Física voltada para o ativismo (PERNAMBUCO, SECE, 1989).

Neste mesmo tempo, o referido departamento organizou linhas de ação que centraram esforços numa nova prática pedagógica que se tornaria viável com investimentos na formação continuada dos respectivos profissionais. Os investimentos centraram esforços no paradigma da Cultura Corporal segundo o qual: jogar, dançar, lutar, praticar esportes, exercitar-se na ginástica são formas de se apropriar do mundo, e não apenas de fugir dele, se alienar dele.

Desta forma, a Educação Física, no ensino fundamental e médio, deverá considerar os aspectos antropológicos da expressão corporal humana, vinculando-se aos princípios da preparação para o mundo do trabalho e educação para o lazer. Todavia, objetivos, conteúdos, processos metodológicos devem ser analisados à luz dos pressupostos dialéticos da totalidade, da natureza, da história do homem e da elaboração do conhecimento (PERNAMBUCO, SECE, 1989, p. 9).

As principais ações do Departamento de Educação Física e Esportes em prol da formação continuada dos profissionais centraram esforços no redimensionamento da Educação Física numa perspectiva pedagógica social crítica que possibilita a participação maciça da população escolar, assim como no fortalecimento da política de formação do educador, visando à qualidade da Educação Física e Esportes da escola (PERNAMBUCO, SECE, 1989).

Os empreendimentos iniciaram mediante seminários, com técnicos e professores da capital e do interior discutindo a elaboração de uma nova proposta curricular, a qual deveria abordar a Educação Física como disciplina escolar. Foi formado um grupo de estudos de currículo em Educação Física, composto por técnicos da Secretaria de Educação e Diretoria Executiva Regional de Educação, com assessoria de professores do Ensino Superior da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Fundação de Ensino Superior de Pernambuco, hoje Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

No processo, foram ofertados estudos para elaboração da nova proposta curricular com assessoramento de professores das atuais UFPE / ESEF-UPE juntamente com a Secretaria de Educação de Pernambuco. O trabalho culminou com a edição, pela Secretaria de Educação de Pernambuco, da Proposta Curricular

denominada “Contribuição ao Debate do Currículo em Educação Física: uma proposta para a Escola Pública”, em 1989.

A gestão 1991/1994 materializou através da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes em 1992, a 1ª edição da proposta curricular “Subsídios para a Organização da Prática Pedagógica nas Escolas”, numa visão reducionista acerca da abordagem da cultura corporal também sistematizada em livro (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesta gestão houve descontinuidade do trabalho e não foram evidenciados investimentos significativos em prol da formação continuada do professor na perspectiva da cultura corporal.

Na gestão 1995/1998, a Diretoria de Educação Escolar, da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco elaborou o Programa de Formação Continuada do Professor buscando dar condições para a construção da qualidade do ensino e para a valorização do magistério adotando uma política de formação do professor que teve como fulcro a inserção dos docentes no debate contemporâneo e ao acesso à produção do conhecimento, nas diferentes áreas, na perspectiva de lhes oferecer oportunidades de aprofundamento da compreensão de questões centrais do processo ensino-aprendizagem. Estimulou a reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da rede pública estadual, com investimentos na formação inicial e continuada dos docentes realizados em diversos formatos.

Formato tradicional no qual a SEE/PE firmou convênios com as universidades locais concedendo bolsas para que o professor tivesse acesso a cursos de Especialização (pós-graduação), cursos de Aperfeiçoamento e cursos de Extensão Universitária; formação continuada em serviço visando a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica do professor em sala de aula desenvolvida nas próprias comunidades escolares; formação massiva associada a momentos presenciais na qual foram utilizados meios de educação à distância tais como: Vídeo Escola, Tele Escola, Telecurso 2000, TV Escola (PERNAMBUCO, SEE, 1996, p. 8-9).

No último formato foi a denominada “Capacitação em rede”, que buscou assegurar aos professores, simultaneamente, o acesso ao mesmo tema em debate, construindo referências comuns na rede pública, atualizando pesquisas e temas contemporâneos, relacionados à compreensão de questões centrais do processo de ensino e aprendizagem. Nesta gestão, a Secretaria de Educação de Pernambuco discutiu com os professores da rede, via videoconferências, as contribuições de Miguel Arroyo, Paulo Freire, Madalena Freire, Jussara Hoffmam dentre outros,

investindo no Projeto Político Pedagógico da Escola propondo a estrutura curricular em torno de Ciclos, evidenciando que

o projeto da organização da aprendizagem em Ciclos pressupõe a necessidade de se estabelecerem objetivos de construção de competências por ciclos atenuando a *tiranía do tempo didático* na perspectiva de redução da fragmentação do conhecimento e da possibilidade de abordar o objeto de conhecimento em toda sua complexidade (PERNAMBUCO, SEE, 1996, p. 9).

A referida instituição trouxe para discussão acerca da questão dos ciclos e séries o professor Miguel Arroyo que alertou aos professores, no sentido de estarem atentos a questões mais profundas como as concepções diferenciadas de sociedade, de educação, de formação humana, as quais constituem a tradição pedagógica mais progressista, a qual dá conta dos ciclos. O referido professor esclareceu sobre uma versão de ciclos compreendida como um amontoado de séries, como um remédio para passar de ano todos os estudantes, como promoção automática desqualificando a educação. Explicou que as séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos nem em seu desenvolvimento.

O modelo seriado foi caracterizado mediante: o agrupamento dos estudantes, cuja diferença de faixa etária é de 12 meses, estando num mesmo estágio de desenvolvimento cognitivo, aptos a aprender os mesmos conteúdos, do mesmo modo, num mesmo tempo; a organização efetiva é a divisão do currículo escolar em disciplinas, habilidades, conteúdos pré-determinados e adaptados às idades cronológicas; o desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem, o aproveitamento escolar estão diretamente relacionados à idade cronológica dos estudantes e à eficácia de dada prática pedagógica em si mesma, ignorando as diferenças e necessidades individuais de desenvolvimento e aprendizagem. A meta da educação formal é o desenvolvimento intelectual; em síntese, a seriação constitui a lógica formal do rendimento escolar operando com as médias, os pré-requisitos, os talentos naturais que progridem num ritmo fixo (PERNAMBUCO, SEE, 1996).

Na Educação Física Escolar já existia a compreensão, a partir do Coletivo de Autores (1992), de que os ciclos constituem a lógica dialética, espiralada que parte da condição do aprendiz, visando à formação de representações, de generalizações e de regularidades conceituais.

No processo de formação massiva associada a momentos presenciais, na qual foram utilizados meios de educação à distância, a denominada “Capacitação

em rede”, teve a presença marcante de Paulo Freire⁷⁵ com contribuições no âmbito do projeto político pedagógico discutindo concepções de ser humano, de educação e pedagogia, de sociedade fazendo uma crítica contundente ao modo de produção capitalista tendo aproximação com o referencial marxista. Em sua ótica, uma teoria crítica do conhecimento consiste num esforço aproximativo da verdade, desmistificando o que é parcial e se apresenta como totalidade, do que é um projeto ou interesse de um segmento específico da sociedade e se pretende verdade e validade para todos.

Paulo Freire tratou referências da sua vasta obra, discutindo a educação confrontando a lógica formal da pedagogia tradicional/opressora com a lógica dialética, histórica, explicando que o pensamento dialético não é tão simples, porque segue e exige a lógica da história, dos movimentos históricos que consideram os sujeitos como atores e autores do processo, destacando a necessidade do nível conceptual partindo da realidade dialógica das consciências dos participantes, interferindo na realidade.

Em seu percurso Freire (1967) partiu da educação como prática da liberdade dizendo que a mesma se faz num esforço permanente através do qual os seres humanos vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo, com que e em que se acham.

Para nós, a educação como prática da liberdade é, sobretudo, e antes de tudo, uma situação gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no ato cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam (FREIRE, 1967, p. 78).

⁷⁵ Do ponto de vista teórico, a obra de Paulo Freire inicialmente moveu-se num marco funcionalista relacionado à teoria da modernização nacional visualizando a educação como prática da liberdade tendo, no entanto, uma prática comprometida com a classe popular, o que o arrancou do funcionalismo possibilitando-lhe a produção da Pedagogia do Oprimido enquanto teoria coerente com seu compromisso histórico. Freire passa a tratar a práxis enquanto reflexão e ação dos homens sobre o mundo – a realidade, visando transformá-lo. Diz que sem a práxis é impossível a superação da contradição – opressor e oprimido - e acaba tratando da inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora para superá-la. O conceito de oprimido utilizado por Freire tem origem em Marx, principalmente, quando nas últimas análises apresenta os OPRIMIDOS como produto do capitalismo e do sistema moderno de colonização existente no mundo dominado pela burguesia voraz e sem escrúpulos. Paulo Freire defende o entendimento do trabalho como prática social, atrelada ao compromisso ético relacionado à compreensão da temporalidade e da historicidade do ser humano como características ontológicas. Uma grande mudança no pensamento de Freire oriunda do marxismo foi sua compreensão referente ao modo de produção social.

A obra freireana compreendeu o homem como um ser-no-mundo-com-outros⁷⁶, ser de relações, e não apenas ser de contato, como os seres animais. Em tese, a concepção de consciência se manifesta nos termos de relação e intencionalidade e constitui como capacidade de relação, ultrapassando a aderência à natureza. O ser humano tem sua própria atividade e a si mesmo como objeto de sua consciência, sendo o único a separar-se de sua própria atividade para exercer um ato reflexivo e intervir para transformar ou reproduzir a realidade com uma significação que vai além de si mesmo. Este humano cria um modo de agir específico, um agir pensado que o capacita a se distanciar do mundo objetivo, em suas relações com a realidade, pela capacidade de objetivar-se a si mesmo e as suas ações, e ao elaborar finalidades, dá sentido à sua atividade, tem objetivo.

O referencial freireano evidenciou que somente o ser humano age e objetiva sua ação, planeja-a, intervém para transformar o mundo, ao acrescentar algo ao mundo/realidade que encontra. A cultura é o resultado de sua atividade, do seu esforço criador e recriador, sendo a aquisição sistemática da experiência humana, uma incorporação crítica e criadora. Para o autor, o animal apenas vive, enquanto o ser humano existe e sua existência é histórica, por situar-se no tempo de possibilidades, enquanto indivíduo coletivo, social.

Em tese, o pensamento freireano distingue o animal do humano por este último ser capaz de objetivar a realidade, prolongando a objetivação pela ação cultural transformadora que revela um ser consciente, em suas relações sociais de produção, fazendo-se histórico. Ao pensar e agir simultaneamente, o ser humano é um ser de práxis. Ser de ação refletida e orientada por valores e opções, percebendo-se como ser de trabalho, da ação e reflexão, objetivando a libertação histórica. Para o autor “se os homens são seres do quefazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121).

O referido pensador distanciou-se de uma ontologia universalizante, elegendo a reflexão sobre o ser humano em sua existência histórica, lutando pelos oprimidos brasileiro-nordestino, latino-americano, do mundo, conduzindo à assertiva de que o

⁷⁶ Freire (1991) disse que quando fala em mundo não fala exclusivamente de árvores, animais, montanhas e rios, mas o mundo envolve as estruturas sociais, a política, a cultura, a história, das quais o ser humano faz parte. O autor disse que o processo de mudar, de transformar o mundo natural do qual emergimos, de que decorre a criação do mundo da cultura e da história que é feito por nós, nos faz e refaz, muito antes de dizer a palavra e muito antes de escrevê-la.

ser humano se constitui como um ser que está no mundo e com o mundo. Este ser posiciona-se enquanto sujeito cultural em atitude gnosiológica, captando relações e nexos dos acontecimentos, ora aproximando-se de modo crítico, ora de modo ingênuo. Vai constituindo sua consciência, que nasce da necessidade, da carência física, do intercâmbio com outros humanos.

A consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização, exigindo um trabalho de promoção e de criticidade em que o ser humano adquire uma apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica sua inserção na realidade, fazendo emergir a conscientização enquanto desenvolvimento da tomada de consciência. A criticidade é resultado do trabalho pedagógico crítico e apoiado em condições históricas favoráveis.

Com a criticidade, a metodologia constrói um relacionamento humano crítico-dialógico que possibilita aos participantes a elaboração de uma consciência crítica do mundo, como atitude de permanente questionamento, a partir da capacidade participativa. Neste contexto, não faz sentido conhecer simplesmente por conhecer, pois a tomada de consciência possibilita a conscientização como saber transformador, em que o conhecer e a intervenção são indissociáveis. A consciência crítica é antagônica à consciência opressora, por ser análise, percepção, comunicação, diálogo, linguagem, problematização.

Na obra freireana, o contexto educativo articula uma gama de ideias, ações e intervenções, de valores, de emoções, como modo de relacionamento com outros e com o próprio mundo natural e cultural, cabendo à Educação ser via de acesso direto à teoria crítica do conhecimento.

A teoria pedagógica freireana iniciou refletindo sobre a educação bancária em que o professor é um superior que ensina a quem não sabe. Nos moldes da consciência bancária, o educando recebe passivamente conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Ocorre a forma de dominação das consciências massificadas por meio da conservação do equivocado conceito de educação como transmissão mecânica de saber, de informações não articuladas com o todo social da realidade. Opera com a consciência ingênua que leva o professor a transmitir conhecimentos, a arquivá-los, não tratando da busca do mesmo com os estudantes.

Emerge a metodologia da repetição que gera um modo de pensar estático, formal, uma consciência acrítica e relações autoritárias. É gerada uma aprendizagem enquanto capacidade de reter informações, de memorização. Esta

postura domesticadora e dominadora faz parte de uma totalidade estrutural mais ampla, de uma sociedade em que prevalecem os argumentos de quem prescreve sobre o silêncio e a passividade de quem obedece. Objetiva-se um projeto de controle do saber regido pela política neoliberal, cabendo à escola o papel de controle social em que educar/formar é adaptar o indivíduo ao meio.

Na educação libertadora ocorre o entrelaçamento da realidade com o conhecimento na medida em que são compreendidos e analisados os problemas e as contradições, visualizando a elevação do nível de consciência e conhecimento mediante a práxis. A educação problematizadora possibilita a formação do sujeito em processo educativo de apropriação/produção da realidade o qual, percebendo-se criticamente, pode intervir nas situações desafiadoras da práxis.

A questão fundamental da educação não é apenas o quê, mas para quê, a serviço de quê e de quem, ou seja, não existe atividade teórica politicamente neutra. Estas são questões levantadas na teoria educacional freireana, em que a práxis questiona qualquer postura pedagógica, não escolar ou escolar, por incidir em critérios éticos que remetem à análise e ao ajuizamento crítico do compromisso político assumido pela instituição, pelo educador, indicando a serviço de quê ou de quem está atuando, se para mudar ou conservar a ordem estabelecida.

Com a educação libertadora emergiu a possibilidade do pensar e agir que sirvam à humanização do mundo. A esta práxis o autor chama ação cultural problematizadora, objetivando desenvolver a consciência crítica dos sujeitos que se educam dialeticamente, ao fazerem esforço para se descobrirem inacabados, em conscientização, reconhecendo-se ao agirem socialmente, fazendo cultura. O autor acredita na formação permanente que se funde na prática, argumentando que

Nenhum educador faz sua caminhada indiferente às idéias pedagógicas de seu tempo ou de seu espaço. Pelo contrário, faz sua caminhada desafiado por essas idéias que combate ou que defende. Nega-se, afirma-se, cresce, imobiliza-se, envelhece assim ou é sempre novo. Essas idéias, por outro lado, não são as fazedoras do mundo histórico e cultural, material, do educador. Elas expressam as lutas sociais, os avanços e os recuos que se dão na história mas, também, se fazem força atuante de mudança do mundo. Há uma relação dialética entre o mundo material que gera as idéias que podem interferir no mundo que as gera (FREIRE, 2001, p. 72-73).

O método de ensino freireano é histórico e preocupado com a conscientização dos estudantes e alunas, promovendo assim, uma leitura crítica da realidade. O princípio do referido método diz que o processo educacional deve partir da realidade

que cerca os educandos, orientando-os a compreender a posição que ocupam no contexto social, a posição de quem trabalha e a posição de quem lucra com o trabalho de outros. O referido autor vai à historicidade e às práticas de ensino dizendo que

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 1996, p. 42, grifos do autor).

Freire (2001) defendeu uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta, com a qual a escola promove a apreensão crítica do conhecimento através da relação dialógica que articula o saber popular com o saber crítico, científico. A escola deve estimular o estudante a perguntar, a criticar, a criar, propondo a construção do conhecimento coletivo, científico, mediado pela realidade social.

No sentido epistemológico, o autor discorda da ideia de ruptura do senso comum com o conhecimento científico, dizendo que o que ocorre é a superação da qualidade da curiosidade, que é frágil, desarmada, no senso comum e possui instrumentos consistentes no conhecimento científico.

A contribuição de Paulo Freire está na consideração do saber em sua estrutura lógica e histórica considerando que a estrutura dialógica do conhecimento constituída pela relação crítica, da palavra, da comunicação, da linguagem são um direito histórico de perguntar e responder ao outro.

Ser crítico é trabalhar para contribuir com a transformação da realidade, e isto não pode travar-se numa relação antagônica, pois o diálogo constrói um projeto específico, estruturado pelo encontro, pela ética que visa aos interesses humanos, pela escuta recíproca. A perspectiva crítica de Paulo Freire supera o tradicionalismo e o tecnicismo pedagógicos, partindo do existente para redimensionar a realidade por via da historicidade. O diálogo é uma atitude própria humana que expressa a capacidade de perguntar e responder ao outro, como igual, não apenas em discurso, mas na ação.

A estrutura lógica expressa modos de ler a realidade, a partir dos princípios lógicos próprios dos sujeitos cognoscentes, situados numa perspectiva de relacionamento entre si e com o mundo, confrontando saberes orientados à práxis e

à conscientização como formas superiores de conhecimento. O caminho freireano abarca a análise que vai desde o empírico ao exercício da abstração, passando por representações concretas da realidade, até alcançar a razão de ser dos fatos, as regularidades científicas do conhecimento.

Freire (1996) posiciona-se sobre o ser professor dizendo que o professor está a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Ser professor é estar a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Ser professor é estar contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Ser professor é estar a favor da esperança que anima apesar de tudo. Ser professor é estar contra o desengano que consome e imobiliza, sendo favorável à boniteza da própria prática, boniteza que dela some se não for cuidado daquilo que deve ser ensinado.

O professor deve se achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos da sua disciplina sem reduzir a prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento da atividade pedagógica e, tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético ao ensiná-los, é a decência na ação. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que necessita ser superado com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a coerência entre o que se diz e o que se faz (FREIRE, 1996).

Quanto à formação continuada de professores, Freire (1991/2011) elencou princípios tais como: o educador é o sujeito de sua prática que necessita ser criada e recriada com base científica crítica; a formação deve ser constante, sistematizada; a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; o programa de formação do educador é necessário para reorganizar o currículo, dentre outros.

Preocupou-se com o tempo para aquisição do conhecimento e argumentou que nenhum educador avança sem conhecer as teorias de Lúria, Vygotsky, Piaget, entre outros, bem como de Emilia Ferreiro, de Madalena Weffort..., argumentando sobre a posição curiosa, mais e mais crítica, indagadora de quem toma distância do objeto de estudo para, contraditoriamente, aproximar-se e conhecê-lo.

Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do *tempo*, de como usar o *tempo* para a aquisição de conhecimentos... a escola não pode estragar o **tempo**, botar a perder o **tempo** de a criança conhecer (FREIRE, 2001, p. 54).

Para o autor, a estrutura histórica se constitui quando o ser humano desafia sua própria natureza, quando se empenha em transformá-la por meio de sua atividade, ou seja, consiste em participar fazendo-se presente na história. Como resultado desta atitude transformadora, emerge uma criação de mundo, o qual se separa dos próprios sujeitos que o produzem, constituindo a esfera da cultura que se prolonga como mundo da história onde tem lugar a atividade gnosiológica. A historicidade é produto do conhecimento humano, sendo condição para novas produções. O ser humano é identificado como sujeito histórico, a partir de suas relações com a realidade, criando, recriando, decidindo, dinamizando o mundo.

Em sua obra, Freire aproximou-se das referências marxistas, mas criticou: a rigidez do referencial quanto à desproblematização do futuro dizendo que o mesmo é problemático e não inexorável; a falta de reconhecimento da subjetividade humana dizendo que na escola ela não é algo principal, mas que o estudante é gente e que o professor deve estar atento à questão, sem, no entanto, prejudicar o tempo da docência; da consciência, mediante a certeza, a determinação, de que o socialismo viria dizendo que a História mostrou, provisoriamente, outra realidade. Para Freire, a História está para as possibilidades, não para o determinismo, e disse: “somos seres condicionados e não determinados” (FREIRE, 1996, p. 19).

A tese fundamental da teoria pedagógica freireana está na afirmação de que a educação é uma situação gnosiológica, cuja tarefa educativa está para a criação e a recriação do saber. Existe uma atitude de conhecimento, na qual a epistemologia está em tudo, sendo a educação um ato de conhecimento posto em prática, uma intervenção⁷⁷. O autor fala de uma epistemologia dialética, condicionada por uma perspectiva política situando a tarefa educativa enquanto atitude gnosiológica que supõe uma teoria do conhecimento porque exige a tomada de consciência dos

⁷⁷ A intervenção ocorre quando o sujeito se interessa pelo crescimento dos conhecimentos científicos. Neste sentido, a epistemologia é definida como “disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva” JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

sujeitos com e na sua realidade histórica compreendendo que educar é fazer esforço para conhecer a realidade nas dimensões de sua totalidade.

O erro não está em considerar as parcialidades, o erro não está na busca da compreensão do que se dá no nível local, regional ou internacional, mas em cair no que costumo chamar de visão *focalista* da realidade de acordo com a qual perdemos a compreensão da totalidade. O fato de constatar a internacionalização da economia não põe por terra a necessidade de compreender o que se dá aqui e agora, no nível local, regional e nacional (FREIRE, 1991, p. 129).

A ética crítica, coerente com o que se vive no mundo e com a coerência entre o que se diz e o que se faz, a competência científica, a amorosidade autêntica, o engajamento político são chamados freireanos. Freire considerou diferentes paradigmas científicos por acreditar que o sujeito inconcluso e as instituições, a escola, o currículo⁷⁸, a pedagogia tenham o direito de avaliar a realidade, fazendo sua opção enquanto sujeitos coletivos, mas o autor posiciona-se fazendo uma crítica ferrenha ao modo de produção capitalista trabalhando para contribuir com sua transformação.

Neste sentido, Freire (1996) disse que o erro não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que mesmo estando certo é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. A prática pedagógica freireana contém uma teoria da educação que vislumbra uma permanente e ilimitada experiência crítica, voltada à tarefa histórica, de que os oprimidos possam não só se libertarem como também libertarem os seus opressores em prol da humanização.

Ao dizer que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados, Paulo Freire passou a fazer desta ideia a base de sua proposta pedagógica, a qual visa à humanização que só pode ser construída coletivamente porque a identidade individual de cada ser humano se constrói na coletividade. Disse que a humanização é constituída por ideias, pensamentos, reflexões, ciência, arte, bem como por vontades, sentimentos, atividades, ações, experiências, enfim, pela prática pensada nas relações sociais e com a natureza. Pensar a humanização é pensar a existência do ser humano em suas condições de vida.

A obra freireana evidenciou que o autor preocupou-se inicialmente com a educação não formal, ou seja, fora da escola, na qual professores e estudantes são

⁷⁸ A compreensão de currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas com a prática concreta (FREIRE, 1991, p. 123).

mediatizados pela realidade que apreendem e dela retiram o conteúdo das aprendizagens. A simples transmissão de conteúdos culturais oriundos de fora é tida como invasão cultural e a ação educacional busca atingir um nível de consciência da realidade tendo como propósito atuar de forma transformadora. Para tanto, na educação não formal, a forma de trabalho é o grupo de discussão que conduz a aprendizagem definindo a dinâmica do trabalho e o conteúdo, tendo no diálogo o método básico de relacionamento entre educador e educandos.

Na educação escolar, o autor privilegia a pedagogia crítica que questiona a sociedade vigente e com a qual a escola promove a apreensão crítica do conhecimento sistematizado, a rigorosidade através da curiosidade científica e da relação dialógica que articula o saber popular com o saber crítico, científico. Disse que o educador deve ser formador mediante seu trabalho numa especificidade humana e que a escola não é o lugar do treinador, do transferidor de saberes, do exercitador de destrezas.

Paulo Freire foi o educador que mais esteve presente no processo de formação continuada dos professores de Pernambuco, principalmente, na gestão de 1995 a 1998, cujo governador foi Miguel Arraes de Alencar⁷⁹.

Na gestão governamental de 1995 a 1998, a Diretoria de Esportes, no desenvolvimento das suas diretrizes e metas, investiu na formação docente em Educação Física implementando o referencial teórico-metodológico, visando materializar a proposição pedagógica centrada na Abordagem da Cultura Corporal.

As ações atenderam às 17 Diretorias Regionais de Ensino (DERES), com oficinas pedagógicas, solicitadas por iniciativa dos próprios professores, que visavam aprofundar a concepção de Educação Física enquanto componente curricular da escola e ampliar os conteúdos tratando temas da cultura corporal na prática pedagógica; foram ofertados projetos nas escolas (capoeira, xadrez, dança e ginástica) visando à sistematização dos referidos conteúdos junto aos professores da rede pública estadual, viabilizando a apropriação do conhecimento da referida área em aulas, oficinas, seminários, festivais, construídos numa relação de troca envolvendo professor/conhecimento/estudante; também houve oferta de encontros estaduais para os professores da rede pública reunindo ao mesmo tempo os professores das 17 Deres com o propósito de socializar e aprofundar o

⁷⁹ Ao vencer no primeiro turno das eleições de 1994, Arraes governaria Pernambuco pela terceira vez, tendo assumido o cargo em 1º de janeiro de 1995.

conhecimento da Educação Física enquanto disciplina presente no projeto político pedagógico da escola como componente curricular do ensino básico.

Uma vez por ano aconteciam encontros estaduais. No I Encontro⁸⁰ (1995) enfocou-se “A construção coletiva da prática pedagógica inovadora, crítica e responsável, na rede estadual de ensino”; II Encontro⁸¹ (1996): “A reflexão sobre a produção, sistematização e socialização do conhecimento em Educação Física”; III Encontro⁸² (1997): “Política educacional e prática pedagógica da Educação Física em Pernambuco: possibilidades da escola pública”; IV Encontro⁸³ (1998): “Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal nas escolas públicas de Pernambuco”. Cabe destacar que os referidos encontros ofertaram oficinas pedagógicas, palestras, relatos das experiências pedagógicas dos próprios professores, momentos para avaliações coletivas com tomadas de posições.

A Diretoria de Esportes também viabilizou na referida gestão fóruns anuais com professores representantes das equipes técnicas das Deres, com o propósito de discutir e implementar: a Instrução Normativa para Educação Física e Esporte Escolar no Estado, os jogos escolares, as oficinas pedagógicas, o festival de cultura corporal entre outros.

De junho a dezembro de 1997, uma comissão de professores e técnicos das Deres, técnicos da DES e assessores das universidades locais ressignificaram conceitos da prática pedagógica tais como: conteúdo de ensino, situação didática, indicadores de desempenho, tempo pedagógico, critérios de avaliação construindo coletivamente as primeiras aproximações sobre o quadro de indicadores de desempenho com os referidos conceitos.

Contribuindo com a formação continuada de seus profissionais, a DES consolidou a veiculação de um exemplo específico da área referente à ginástica. A Educação Física marcou presença no processo de capacitação em rede, transmitindo em vídeo, um exemplo que tratou pedagogicamente o voleibol na abordagem da cultura corporal, enfocando um quadro de indicadores de desempenho (PERNAMBUCO, SEE, 1998, p. 65-71). A formação docente ganhou

⁸⁰ Anais do I Encontro Estadual de Professores de Educação Física da Escola Pública ofertado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, organizado pela Diretoria de Esportes, 1995.

⁸¹ Anais do II Encontro Estadual de Professores de Educação Física da Escola Pública ofertado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, organizado pela Diretoria de Esportes, 1996.

⁸² Anais do III Encontro Estadual de Professores de Educação Física da Escola Pública ofertado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, organizado pela Diretoria de Esportes, 1997.

⁸³ Anais do IV Encontro Estadual de Professores de Educação Física da Escola Pública ofertado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, organizado pela Diretoria de Esportes, 1998.

consistência quando as políticas públicas direcionam intenções, materializam ações, possibilitam a avaliação dos estudos mediante comunicações verbais e questionários com perguntas abertas relativas: à metodologia, à relação dos conteúdos com a prática pedagógica, sugestões.

A Diretoria de Educação Escolar da Secretaria de Educação e Esportes retomou a discussão sobre a prática pedagógica envolvendo os profissionais das diferentes áreas de conhecimento, num processo de formação continuada, questionando a reorganização da dinâmica da Escola na perspectiva da construção pedagógica de aprendizagens significativas favoráveis ao sucesso escolar dos estudantes. As discussões centraram esforços nos conteúdos essenciais à consolidação da Política de Ensino e Escolarização Básica no Estado de Pernambuco tais como: conceitos de ensino, aprendizagens, transposição didática, ciclos de escolarização e aprendizagens, avaliação em processo, situação didática, respeito ao ritmo de aprendizagens, tempo pedagógico entre outros.

Novas referências foram incorporadas à política de ensino, e a Educação Física defrontou-se com contradições e conflitos nos pressupostos teórico-metodológicos. Mas, permaneceu como uma disciplina que necessitava vincular os conceitos relativos às diferentes práticas da cultura corporal, como forma de inseri-la no processo mais amplo de compreensão dos determinantes do desenvolvimento humano. Foi promovida a intensificação do processo de reflexão dos professores sobre as práticas adotadas mediante a criação de oportunidades de participação em seminários e congressos com temáticas pedagógicas e a oferta continuada de estudos.

Neste encaminhamento, a política estadual contou com a produção acadêmica e a contribuição das instituições universitárias para a atualização sistemática dos docentes, tendo como objetivos:

- a) elaborar junto aos assessores da Universidade, aos técnicos e aos professores de Educação Física da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco um conhecimento sobre o entendimento acerca do quadro de indicadores de desempenho; b) extrapolar o estudo para a comunidade científica e acadêmica (LORENZINI; TAVARES, 1998, p. 57).

Na gestão 1999/2002, a Diretoria de Esportes passou a fazer parte da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Turismo e Esportes sendo o órgão gerenciador do Esporte no Estado. Este deslocamento gerou impasses diante dos

fins normativos referentes aos Jogos Escolares que aconteciam enquanto culminância do aprofundamento dos conteúdos da disciplina de Educação Física, trabalhados ao longo das aulas de treinamento, sendo estas uma opção para os discentes, ou seja, está no tempo ampliado do currículo escolar, entendendo a Educação Física enquanto componente curricular, conforme está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9. 394/96.

A Diretoria de Esportes modificou o processo passando a trabalhar com a capacitação de profissionais de Educação Física, propondo-se a desenvolver uma ação conjunta com a Secretaria de Educação e Cultura, em parceria com a iniciativa privada, mediante o “Projeto Encontro Estadual de Esporte e Lazer”. O VI Encontro⁸⁴ (2000) tratou do “Esporte Educacional: Prática Social para a formação da cidadania”; o VII Encontro⁸⁵ (2001) focalizou o “Esporte como fator de inclusão social”. Em síntese houve descontinuidade de investimentos nas diferentes gestões governamentais e diferentes orientações e ações direcionadas por meio de projetos sociais antagônicos.

Dando continuidade à descrição e à análise do contexto adentrou-se nas particularidades das escolas que fizeram parte da investigação.

3.2 As instituições: três escolas da rede estadual de Pernambuco

A primeira escola investigada, a partir de agora denominada de ELP, está localizada na Cidade do Recife, no Bairro Dois Irmãos e atendia à população pobre de periferia. O perfil desta escola foi caracterizado pelos baixos recursos, pouca infraestrutura e uma clientela carente que em 2001 ainda não tinha acesso ao conhecimento da informática na escola e nem sequer existia máquina copiadora para facilitar o trabalho educativo. Na Educação Física foi documentada a ausência de recursos didáticos suficientes. Inicialmente foram encontradas bolas, três colchonetes, cordas e oito arcos, porém a direção destinou trezentos reais para aquisição de material, dizendo que é de responsabilidade dos professores da disciplina dizer que materiais são necessários.

⁸⁴ Anais do VI Encontro Estadual de Esporte e Lazer ofertado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Turismo e Esportes de Pernambuco, organizado pela Diretoria de Esportes, 2000.

⁸⁵ Anais do VII Encontro Estadual de Esporte e Lazer ofertado pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Turismo e Esportes de Pernambuco, organizado pela Diretoria de Esportes, 2001.

A normatização escolar tratava a Educação Física enquanto componente curricular ministrado duas vezes na semana perfazendo um total de 80 h/a anuais, com duração de 50 minutos nos turnos da manhã e da tarde, sendo que até a 4ª série do ensino fundamental a disciplina foi ofertada no turno regular das crianças e a partir da 5ª série no turno contrário das demais disciplinas escolares. Em 2002, estudantes de 5ª, 6ª e 7ª séries do turno da manhã da ELP foram atendidos mediante a jornada ampliada com a 6ª aula do turno.

A referida escola procurava a adoção de práticas pedagógicas adequadas à realidade do estudante; professores lutavam pela própria formação continuada, por melhores condições de salário e de trabalho; a direção foi bastante presente inclusive por ter sido estudante da própria escola. Em 2001, a escola não abriu a biblioteca nos turnos da manhã e da tarde por falta de técnico responsável pelo setor; no turno da manhã a merenda escolar foi servida durante o horário de aula e no intervalo atendendo a todos os estudantes do turno. Em 2002, chegou uma professora readaptada à função de bibliotecária, mantendo a biblioteca aberta em três manhãs e duas tardes.

A escola parecia ter uma situação privilegiada, pois era mantida pelo Estado e por contribuições da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Lions Dois Irmãos. Este último esteve presente na Escola no dia 24 de abril de 2001, sorteando dez cestas básicas aos pais de estudantes. Para este dia o governo federal lançou uma campanha televisada chamando os pais para estarem na escola de seus filhos visando acompanhar a escolarização, informar-se sobre a escola, ser amiga da mesma trabalhando voluntariamente em prol da melhoria da qualidade de ensino neste país. O contato ocorreu no espaço onde eram trabalhadas as aulas de Educação Física.

Em 2001, o início das aulas na rede estadual foi retardado em um mês devido à falta de controle nas matrículas que deixaram de acontecer em cada escola, sendo centralizadas na Secretaria de Educação com suas Diretorias Regionais. A ELP comportava 1.200 estudantes, mas foram matriculados 1.430. Com um mês de início das aulas, os professores da rede entraram em greve permanecendo vinte dias neste movimento. Em 2002, mais uma greve aconteceu na primeira semana de retorno às aulas com o objetivo de aumento salarial⁸⁶, sendo que a greve foi

⁸⁶ A Folha de São Paulo de 8 de outubro de 2002 publicou dados sobre o professor brasileiro dizendo que a Unesco classificou o Brasil com o 3º pior salário, num ranking de 38 países. Docentes

encerrada após um mês, com um ganho de 4% referente aos últimos sete anos sem aumento salarial, com a garantia de não descontar 2,5% de plano de saúde a todo funcionário que recebia até R\$ 700,00 reais brutos por mês.

A professora investigada nesta escola já era licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco tendo concluído o curso em 1988. Trabalhava na ELP desde 1994 possuindo carga horária de 200 horas mensais, atuando com onze turmas em Educação Física e 40 horas de regência de treinamento em Dança. Nas 80 aulas anuais de EF trabalhava com ginástica, luta, dança, jogo e esporte.

No tempo de aula das crianças até a 4ª série, a professora de Educação Física não fazia a chamada dos estudantes, pois neste segmento existia uma única caderneta que ficava com a professora polivalente responsável pela chamada do dia, porém era de responsabilidade da professora de Educação Física fazer o registro dos conteúdos sistematizados, com os desempenhos de cada estudante.

O material sempre foi pouco necessitando de revezamento e trabalho diversificado. Foram utilizados como recursos didáticos na escola: materiais alternativos (cordas, caixas de papelão, colchonetes); área construída da escola (muros, bancos, degraus); aparelhos específicos da Ginástica Rítmica (corda, fita de papel crepom e arco para o I ciclo; todos os aparelhos para o II ciclo); som, fitas cassetes, texto para fins didáticos, fitas de vídeo, Tv e vídeo. O espaço físico utilizado foi a sala de aula e um galpão para Educação Física, aberto com cobertura a cerca de oito metros do chão sendo este de cimento áspero, medindo 10 metros de largura por 20 metros de comprimento. A 5ª série também utilizou uma quadra descoberta da universidade próxima à escola.

Foram programadas aulas/passeio e nisto as crianças do I ciclo tiveram acesso aos brinquedos de parque como balanço, escada, escorrega, carrossel, jacaré, trepa-trepa, ponte movediça, pneus fixos, caixa para saltos, espaldar, barras de ferro, bem como árvores para trepar, grama para exibições acrobáticas. O II ciclo foi à universidade e a um centro de esporte e lazer utilizando: trampolim acrobático, colchões, banco sueco, mini trampolim, cavalo, trave e mini trave, tumbling, muro para escalar.

A segunda escola investigada, a partir de agora denominada de EZP situava-se no município do Cabo de Santo Agostinho, na região metropolitana do Recife atendendo a uma população pobre. Em 2001 a escola esteve organizada com quatro turnos de funcionamento, com hora/aula oficial de 40 minutos. As aulas de Educação Física foram ministradas duas vezes na semana perfazendo um total de 80 h/a anuais trabalhadas com ginástica, luta, dança, jogo e esporte.

A dinâmica da referida disciplina, cujo trabalho ocorreu fora do turno regular em que o estudante estudava, foi organizada numa sequência de aulas tratando a Ginástica, com extrapolação das aprendizagens no I Festival Esportivo Cultural realizado na escola.

Quanto à 7ª série ficou constatado que pelo fato de ser trabalhada fora do turno regular da turma possibilitou aumentar o tempo necessário para a concretização dos objetivos das aulas, porém a produção/extrapolação do conhecimento não é acompanhada pela maioria dos professores do turno regular das aulas. Por outro lado, a professora de Educação Física da 7ª série atuou regularmente no Projeto Político-Pedagógico da Escola facilitando o contato com os demais professores em ações coletivas e divulgação das ações específicas da Educação Física.

A EZP tinha duas professoras de EF. Quanto ao planejamento do componente curricular foi observado somente o conteúdo envolvido no processo de investigação que também foi socializado e avaliado, com a realização de um festival, onde cada professora contribuiu nos seus respectivos dias de trabalho concretizando as ações previstas. As duas professoras regiam aulas para estudantes da 5ª a 8ª séries do turno da tarde também possuindo carga horária destinada à regência de treinamento esportivo em dança e ginástica. As crianças de 1ª a 4ª séries estudavam no turno da manhã tendo, legalmente, direito ao conteúdo da Educação Física que era de responsabilidade da escola, conforme LDBEN 9.394/96, assim como no noturno, a referida disciplina era facultativa somente para o estudante, devendo ser ofertada pela escola.

A quadra da escola estava localizada atrás do prédio e a comunidade tinha acesso tanto pela entrada da escola como saltando o muro. As aulas foram assistidas por outros estudantes de aulas anteriores e posteriores, bem como por crianças e adolescentes da comunidade que aguardavam pequenos tempos livres para jogar. De um modo geral não perturbavam devido aos acordos com a

professora, mas a presença dos mesmos foi mais um trabalho para a mesma que necessitava organizar o espaço. A comunidade externa buscava dar vazão aos sentimentos de raiva e indignação pelo tipo de vida precário, bem como ficavam atentos ao horário da merenda escolar.

A biblioteca não ficou aberta por falta de pessoal, mas podia ser utilizada pelos professores com seus estudantes, quando do planejamento de atividades.

Em 2002 a escola, direção e professores decidiram reorganizar o funcionamento do horário escolar em três turnos, com hora/aula diurna de 50 minutos e o turno noturno de 40 minutos conforme normatização escolar vigente. A decisão ocorreu diante do prometido e não cumprido por parte da Secretaria de Educação, ou seja, a escola funcionaria em quatro turnos aguardando a construção de mais salas de aula, mas a demora foi tanta que professores e direção decidiram alterar o número de turnos respaldados na normatização escolar.

A dinâmica das aulas de Educação Física retomou o procedimento já trabalhado pela professora em anos anteriores, o qual consiste em trabalhar dois conteúdos no mesmo semestre letivo, estabelecendo uma hora/aula semanal para cada, num tempo paralelo que favoreceu o confronto dos saberes, a simultaneidade de conteúdos, estabelecendo relações e nexos entre os mesmos.

A professora investigada já era licenciada em Educação Física pela Universidade de Pernambuco / Escola Superior de Educação Física tendo concluído o curso em 1992; Especialista em Metodologia do Ensino de Educação Física na mesma universidade. Trabalhava na EZP desde 1996 possuindo carga horária de 150 horas mensais, atuando com seis turmas em aulas de Educação Física e 40 horas de regência de treinamento em Dança. Possuía mais um vínculo de 200 h/a, atuando com treinamento esportivo na modalidade de Ginástica Rítmica, num Centro de Esporte e Lazer de Pernambuco.

Foram utilizados como recursos didáticos na escola: materiais alternativos (cordas longas, elásticos, bolas plásticas); área construída (bancos de cimento, traves para jogo, armação da tabela de Basquete, muros); aparelhos específicos da Ginástica Rítmica (corda, maça, fita, foram emprestados e as bola plásticas e arco foram da escola); colchonetes, som, fitas cassetes, cartolinas, lápis de cor, papel ofício, textos para fins didáticos, fotos, livros, Tv e vídeo, fitas de vídeo. O espaço físico utilizado na escola foram os seguintes: biblioteca, pátio ao ar livre, espaço utilizado para merenda escolar, quadra esportiva descoberta. Nas aulas-passeio fora

da escola os estudantes experimentaram num Centro de Esporte e Lazer os seguintes materiais: mini-trampolim, tumbling, mini-trave; numa Companhia do Lazer foram utilizados: muro escada, loconauta, trampolim acrobático, piscina, grama, balanço gigante em cama elástica, estilingue, touro mecânico.

A terceira escola investigada, a partir de agora denominada de EGBL, situava-se nas proximidades do centro do Recife e contemplava os ensinamentos de educação infantil, educação especial, ensino fundamental e médio incluindo um atendimento itinerante para deficientes auditivos e visuais, possibilitando o atendimento diversificado no sentido da formação de uma comunidade escolar rica, trabalhada numa pluralidade de comunidades que envolvem pais com nível sócio-econômico baixo e médio-baixo.

Possuía três turnos de funcionamento sendo manhã e tarde com hora/aula de 50 minutos e o noturno com 40 minutos. O quadro funcional estava composto por professores em sala de aula; técnicos atuando como professores em função administrativa (bibliotecárias, pessoal de apoio tecnológico na Central de Tecnologia); diretora; diretora adjunta e secretária; agentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, vigilante noturno.

Possuía cinco salas específicas para atendimento aos deficientes auditivos e duas de recursos pedagógicos para atendimento itinerante aos deficientes auditivos e visuais, incluídos ao ensino básico, laboratório para informática, uma sala para Educação Física visando trabalhar dança, ginástica e luta, duas áreas para jogo, esporte (precárias, sem arquibancada e cobertura), uma biblioteca, central de tecnologia, sala para direção, sala para professores, auditório, banheiros para professores, funcionários e estudantes, secretaria, almoxarifado, arquivos, depósito para merenda, cozinha, estacionamento.

No Projeto Político-Pedagógico, a dinâmica curricular da Escola estava composta por três pilares fundamentais: a) o trato com o conhecimento que envolvia a direção dada ao mesmo; b) a organização escolar que envolvia tempos, horários, espaços, articulados pela gestão da escola; c) a normatização escolar que envolvia o histórico do estudante, avaliação dos “desempenhos”, a sistemática e seus fins, as normas disciplinares. O referido projeto dizia que o principal desafio curricular estava no trato com o conhecimento; nos objetivos e avaliações; na pedagogização do conhecimento em aula; no tempo necessário para aprendizagens bem sucedidas

compreendendo como ocorre o processo de transmissão/apropriação/socialização do conhecimento.

O Projeto Político-Pedagógico da EGBL teve sua primeira sistematização em 1997 e dizia estar sujeito a mudanças, acréscimos e modificações previamente acordadas com a comunidade escolar tendo em vista ser um projeto em construção. Nele a concepção de sociedade necessitava superar a concepção capitalista materializando esforços para um ciclo de vida justo, solidário, humanizado buscando o engajamento nas lutas político-sociais contra preconceitos e discriminações de raça, classe social, deficiências, depredações da natureza compreendendo os determinantes históricos, os nexos econômicos, políticos, ideológicos que regem a sociedade vigente. Eram intenções da EGBL desenvolver no estudante uma postura filosófica consciente diante da vida, priorizando valores vinculados à dimensão genérica do homem tais como: coletivismo, solidariedade, respeito, troca, cooperação, participação. Também foram estimuladas: a reflexão, a transformação, a sensibilidade, a argumentação, a proposição, a deliberação, a autonomia visando à construção do sujeito histórico, ativo, reflexivo, transformador, leitor de si, das situações, dos textos e contextos, leitor do mundo.

O contexto em que se inseria a EGBL evidenciou a possibilidade de construção coletiva, a qual organizava e reorganizava a prática pedagógica, a dinâmica da sala de aula que possibilitou a interação professor, conhecimento e estudante, a avaliação pertinente e coerente com a perspectiva de escolarização, voltada às capacidades necessárias ao estudante/cidadão. A metodologia de ensino centrava esforços no processo de ação/reflexão/ação, construindo a reflexão pedagógica do professor e do estudante sobre o conhecimento tratado.

Em 2002, a EGBL iniciou a reforma de seu prédio no mês de fevereiro tendo como prazo máximo para finalizar o trabalho o mês de outubro, sendo que neste tempo as aulas não foram suspensas, mas foram ajustadas às necessidades. O investimento, na rede física, iniciou com a exclusão dos espaços destinados à Educação Física, porém professores da disciplina em questão conquistaram, mediante o Projeto Político-pedagógico, documentos normativos e literatura na área, o direito de uma sala para Dança e Ginástica e reparos nas áreas/salas ao ar livre. Para tanto foi necessária a presença do Secretário de Educação do Estado na EGBL, ao qual foram os ofícios de solicitação de inclusão de espaços que já estavam no Projeto Político-Pedagógico. A Educação Física da EGBL já possuía um

Programa de Ensino específico desde 1996. A disciplina em questão foi ofertada no horário regular dos estudantes do ensino especial e fundamental que estudavam no diurno sendo também trabalhada em jornada ampliada no ensino médio. Este formato ampliado também foi trabalhado com outros componentes do currículo escolar. Os recursos materiais para efetivação do trabalho foram conseguidos via Projeto Político-pedagógico.

A professora investigada já era licenciada em Educação Física pela Universidade de Pernambuco / Escola Superior de Educação Física tendo concluído o curso em 1985. Era especialista em Treinamento Esportivo ao nível de pós-graduação, pela mesma instituição e possuía curso de aperfeiçoamento em Gerência de Academias. Trabalhava na EGBL desde 1986 possuindo carga horária de 200 horas mensais, atuando com cinco turmas em Educação Física e 90 horas de regência de treinamento em Dança.

Na escola quase todo material próprio da Ginástica foi tomado emprestado, menos os arcos e colchonetes. Foram utilizados como recursos didáticos na escola: aparelhos específicos da Ginástica Rítmica (corda, fita e arco); materiais alternativos para Jogos Ginásticos (corda longa e curta, elástico, cabo de enxada); materiais para Ginástica Localizada (colchonetes, cabos de vassoura, cabos de enxada, cordas curtas, pesos, borrachas próprias confeccionadas na universidade); som, fitas cassetes, CD, cartolinas, lápis de cor, papel ofício, textos para fins didáticos, fotos, artigos, livros, Tv e vídeo, fitas de vídeo, retroprojetor. Espaço físico: sala de aula, sala para Educação Física medindo dez metros de comprimento por dez de largura, auditório, biblioteca. Fora da escola os estudantes observaram e experimentaram numa Companhia do Lazer os seguintes materiais: muro escada, loconauta, trampolim acrobático, balanço gigante em cama elástica, estilingue, touro mecânico; na Academia da Cidade foram utilizados os seguintes materiais: espaldar, paralelas, barras para alongamentos, escada suspensa, bem como a pista de 1000 metros com faixa para andar e para correr, borrachas específicas para resistência muscular localizada.

Nas três escolas investigadas, a realidade enquanto condições objetivas de trabalho evidenciaram a precariedade de investimentos públicos nos espaços físicos e recursos materiais, didáticos necessários à especificidade da Educação Física Escolar e nela a quase inexistência de espaço adequado e recursos físicos, materiais e didáticos para o trato da Ginástica.

O trabalho foi possível, com recursos mínimos, sendo uma parte disponibilizada pelas escolas e outra conseguida mediante o esforço dos envolvidos conseguindo materiais emprestados ou doando-os às escolas. Todo material didático em forma de texto foi doado. A escassez de materiais comprometeu a prática corporal que, mesmo orientada para ser cuidadosa, não impediu pequenas contusões pela precariedade e falta de qualidade do material utilizado. Isto também levou o estudante a esperar sua vez o que gerava desperdício de tempo de ação corporal, ociosidade que gerava um árduo trabalho voltado para valores e atitudes necessários em aula. Entretanto, optou-se pelo trabalho diversificado e reflexivo que contribuiu com a elevação dos níveis de rendimento escolar, com os recursos materiais sendo somados e utilizados em prol dos objetivos propostos.

As três professoras conheciam as habilidades dos estudantes mais experientes e os mesmos passaram a contribuir no processo de coeducação, passando a contribuir com a orientação dos menos experientes sob a orientação presente do professor. A forma cíclica possibilitou que os estudantes permanecessem com a mesma professora num tempo entre dois a seis anos e que o referido tempo mínimo pede mais tempo, sendo este fato evidenciado com a professora do ensino médio. Cada série trabalhada na investigação tratou o conteúdo com um mínimo de 10 (dez) chegando a 18 (dezoito) horas/aula por unidade anual, sendo que a produção escrita solicitada aos estudantes foi redigida, fora deste tempo, mas foi orientada em aula.

Para elevar a qualidade do trabalho escolar foram planejadas saídas das escolas participando de oficinas e festivais externos, pesquisando ou explorando espaços públicos e privados, destinados às práticas corporais ou com possibilidades de valiosas experiências gímnicas. Um transporte é fundamental para este tipo de ação, o qual foi providenciado pela direção de uma das escolas ou pela negociação com cada turma sendo ajudada pelas professoras envolvidas.

Em síntese, a infraestrutura, os recursos materiais, didáticos foram condicionantes que limitaram as possibilidades da organização do trabalho pedagógico nas escolas investigadas.

Os recursos financeiros que subsidiaram também a Educação Física Escolar para o ensino fundamental e médio chegaram a cada escola por vias distintas. Uma

das escolas trabalhou em 2002 com “O Projeto de Melhoria da Escola (PME)”⁸⁷ que consistia no conjunto de metas e ações selecionadas pela escola, a partir de seu “Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)”⁸⁸, apresentado em formulários próprios. Assim, o ponto de partida para a elaboração do Projeto de Melhoria da Escola era o Plano de Desenvolvimento da Escola pronto e aprovado (PME, 2001, p. 3). O total de recursos repassados anualmente, para o todo da escola, dependia do número de estudantes matriculados no ensino fundamental da seguinte forma: de 200 a 500 estudantes a escola recebia R\$ 6.200,00 reais; de 501 a 1000 estudantes recebia R\$ 10.000,00 reais; de 1001 a 1500 estudantes recebia R\$ 12.000,00 reais; *acima de 1500 estudantes recebia 15.000,00 por ano* (PME, 2001, p. 03). Destes recursos 60% eram destinados às despesas de custeio onde a Educação Física podia ser incluída com material esportivo assim determinado: apito, bola, colchonete, corda, raquete e rede, bem como material para premiações como: bottom, medalha e troféu.

Duas das escolas receberam verba via empenho da própria Secretaria de Educação, em condições semelhantes aos dados anteriores, de acordo com o número de estudantes, recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸⁹.

Em síntese, mesmo de forma descontinuada a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco investiu na formação continuada dos professores visando qualificar a prática pedagógica e o projeto político pedagógico das escolas da rede estadual. Neste contexto, a Educação Física demonstrou um salto qualitativo com as contribuições ao currículo documentadas em 1989, fruto de investimento na formação continuada dos professores visando levá-los a compreender que o currículo ordena o conhecimento de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes, justificando uma sequência, uma hierarquia, uma organização do conteúdo. Esta referência subsidiada na Cultura Corporal e na Metodologia Crítico-Superadora orientou os dados coletados sobre o conteúdo ginástica em aulas de Educação Física, analisado a seguir.

⁸⁷ PME: manual de orientação. Brasília: FUNDESCOLA, 2001.

⁸⁸ PDE é um processo gerencial de planejamento estratégico, coordenado pela liderança da escola e desenvolvido de maneira participativa pela comunidade escolar.

⁸⁹ Além do FUNDEF são captados para a Educação, recursos de impostos: nos municípios (IPTU, ITCM, cota do ITR, do IRRF e do IOF – Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos). Nos Estados e no Distrito Federal (IPVA, ITCM, cota do IRRF e do IOF – Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos). Ver Plano Estadual de Educação de Pernambuco, 2001, p. 85.

3.3 O trato da ginástica em aulas de Educação Física: registros

Neste tópico, utilizou-se o diário de campo no qual foram descritos os dados empíricos coletados nas três escolas investigadas, no período compreendido entre fevereiro de 2001 a setembro de 2002, envolvendo três docentes e quatro turmas de discentes, da rede pública estadual pernambucana. Os professores participaram do processo de formação continuada da rede estadual de Pernambuco e já vinham sistematizando a ginástica visando compreender as aprendizagens ao tratar o conteúdo, demonstrando capacidade de produção de resultados, juntamente com quatro grupos de estudantes, conforme os ciclos trabalhados na Educação Física da rede pública estadual de Pernambuco referenciada na cultura corporal, sendo:

- 1- Ginástica e a identificação do conhecimento - I ciclo (... 2ª e 3ª séries);
- 2- Ginástica e a sistematização do conhecimento - II ciclo (4ª, 5ª e 6ª séries);
- 3- Ginástica e ampliação da sistematização – III ciclo (7ª e 8ª séries);
- 4- Ginástica e aprofundamento do conhecimento - IV ciclo (ensino médio).

A sistematização do conhecimento requer um processo que oriente o estudante a dominar um determinado conteúdo, num tempo, espaço e quantidades necessários à apropriação do saber. Ela requer que o conhecimento tenha uma ordem, uma hierarquia não rígida que vá complexificando-o, necessitando do planejamento e de uma sequência apropriada ao processo de aprendizagem.

Destacou-se a importância do fato que diz respeito ao tempo em que as professoras ensinaram aos mesmos estudantes em suas escolas, computado até o final da investigação em 2002. O fato evidenciou que os estudantes do 1º ciclo permaneceram com a professora três anos (1ª a 3ª séries); os estudantes do 2º ciclo estavam com a mesma professora há seis anos; os estudantes do 3º ciclo já estavam com a mesma professora há quatro anos; os estudantes do 4º ciclo estavam com a mesma professora há dois anos. Neste contexto, o trato com o conhecimento potencializou o trabalho pedagógico que teve na convivência e interação a origem dos princípios da cooperação coletiva e da participação efetiva nas aulas de Educação Física.

A seguir serão destacadas as ocorrências na forma de ações de rotina presentes na dinâmica das aulas e de episódios ocasionais evidenciados durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mantendo um mesmo dado significativo. A

síntese sobre o material ocorreu mediante o método da ascensão do todo para a parte e da parte para o todo, do singular ao geral e vice-versa.

3.3.1 O trato da ginástica no I ciclo de aprendizagens⁹⁰

No I ciclo, o diário de campo registrou dados em 61 laudas digitadas em espaço simples, apresentando ação de rotina em 25 aulas e episódios em 03 aulas. Este ciclo é caracterizado pelas aprendizagens iniciais, concretas, exercitadas, tendo como objetivo a identificação de dados da realidade – a ginástica. O conteúdo foi tratado com definições que antecedem conceitos, não isolados, em que o sincretismo foi sendo trabalhado nas vivências com a ginástica. O trabalho tratou os fundamentos expressos nas diferentes possibilidades de ações corporais das crianças que foram questionadas com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças no conteúdo da ginástica (saltos, giros, equilíbrios, balanceios, trepar...).

Foram trabalhados os fundamentos ginásticos, jogos e brincadeiras gímnicos, a Ginástica Artística e Rítmica, as funções vitais identificadas nas exercitações. Das atividades práticas surgiram emoções e valores, como o respeito, a cooperação, o direito de aprender, criando uma autoimagem positiva diante da exercitação. Os conteúdos foram vivenciados, experimentados, aprendidos em aulas, oficina, festival e seminário⁹¹.

O processo das aprendizagens foi marcado pelo fazer ginástico pensado, mediante o diálogo e a participação corporal, verbal e nos desenhos explicativos da realidade vivenciada; com a vivência referente às diferentes possibilidades de andar e de saltar, de equilibrar-se e de equilibrar objetos, de girar/rolar, de balançar-se, de trepar, explorando, prioritariamente, o espaço concreto, os materiais móveis e fixos existentes na escola. A aula passeio aconteceu de forma episódica no Jardim Zoológico da Cidade do Recife e na Praça da Jaqueira do mesmo município explorando novos materiais, os brinquedos de parque nas exercitações gímnicas.

Com diferentes diagnósticos - de entrada, do processo e da conclusão da unidade temática - foram organizados os dados da realidade, a construção de

⁹⁰ Nas citações que envolvem professor e estudantes em aula, as verbalizações, observações e reflexões discentes estão destacadas em *itálico*.

⁹¹ Ver sobre o tempo pedagógico em TAFFAREL, Celi Nelza Zulke, et al. Avaliar com os pés no chão da escola: experiência da educação física. In COSTA CARVALHO, Maria Helena. **Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. p. 195-217. Recife: Universitária da UFPE, 2000.

análises e concretização de sínteses, próprias das representações e analogias deste ciclo, cujo objetivo geral (ação do estudante) consistiu em *identificar* os conhecimentos/conteúdos: Ginástica, Jogo, Dança, Luta, Esporte, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre definições, atitudes, procedimentos e habilidades (as ações colocadas em prática), reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando a constatação dos dados da realidade com *formação de representações* em cada tema da Cultura Corporal, com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

Os objetivos específicos da unidade de ensino-aprendizagem / produção da ginástica, expressando a ação do estudante, na 2ª série do ensino fundamental foram:

1. Identificar a ginástica refletindo sobre as possibilidades das ações gímnicas, atribuindo-lhe valores e significados, contextualizando-a, relacionando-a ao cotidiano, organizando representações;
2. Vivenciar diferentes possibilidades de ação corporal gímnica no andar, no correr e no saltitar e explorar os fundamentos técnicos: saltar, girar/rolar, equilibrar, trepar, balançar, identificando semelhanças e diferenças entre os mesmos, combinando-os em sequências ginásticas;
3. Recriar sequências ginásticas elegendo uma delas para socializar o conteúdo apreendido, no I Festival de Ginástica da Escola;
4. Pesquisar sobre a utilização da Ginástica, em brinquedos e materiais, existentes em espaços culturais refletindo sobre o direito ao Lazer.

Os objetivos específicos da unidade de ensino-aprendizagem / produção da ginástica tratada nas ações da 3ª série do ensino fundamental:

1. Identificar e explicar a ginástica refletindo sobre as possibilidades das ações gímnicas, atribuindo-lhe sentidos e significados, contextualizando-a, relacionando-a ao cotidiano, organizando representações concretas;
2. Identificar as batidas do coração sentidas em diferentes partes do corpo (têmporas, pescoço, coração, pulsos, tornozelos...) relacionando-as com o esforço utilizado na prática de diferentes possibilidades de ação corporal gímnica no andar, no correr, saltitar, em diferentes ritmos;
3. Trabalhar fundamentos: saltos, giros, equilíbrios, balanceios, identificando semelhanças e diferenças entre os mesmos, reorganizando-os em

sequências ginásticas, com ou sem ritmo musical, socializando o conteúdo apreendido, no Festival de Ginástica e de Dança da Escola;

4. Trabalhar jogos e brincadeiras ginásticas relacionando o conteúdo à cultura popular e às funções vitais;

5. Pesquisar sobre a utilização da Ginástica, em brinquedos e materiais, existentes em espaços culturais refletindo sobre o direito à brincadeira, à diversão.

Do 1º ciclo, descreveram-se as sínteses que vêm a seguir destacando que nos diálogos em aula, *as verbalizações, observações e reflexões discentes estão destacadas em itálico.*

Nas oito aulas iniciais com a 2ª série do ensino fundamental, a professora de Educação Física deu ênfase nos cuidados necessários à exercitação de si mesmo, aos cuidados para não machucar o outro, orientando o grupo/classe para a identificação do significado dos fundamentos ginásticos. O estudo possibilitou aos estudantes explicar o real visível, a aparência das ações dizendo que: os giros consistem em dar voltas com o corpo; os equilíbrios são o não cair; nos saltos é possível ficar um pouco no ar e cair (aterrissar) sem se machucar; o andar consiste no deslocar-se tocando com um dos pés no chão e ficando com o outro no ar.

Após a 9ª aula, a professora polivalente da 2ª série deu seu depoimento sobre o trabalho coletivo, realizado no Zoológico da Cidade do Recife:

A experiência foi muito boa porque houve toda aquela preparação, ficaram entusiasmados. Eles estão acostumados a ir ao Zoológico, mas não assim com o professor, com a turma deles. Eles exploraram coisas diferentes que estão acostumados a fazer, mas não com esta finalidade. A gente vai para a Educação Física. Aí ficaram muito entusiasmados e, no retorno às aulas, a gente viu como foi gratificante para eles. Nos depoimentos deles houve muito entusiasmo, lembraram tudo, para desenhar. Lembraram tudo e disseram que estavam fazendo Ginástica. Até o título da pesquisa foi sugestão deles. Perguntei: – O que a gente foi fazer lá? Fomos só visitar o Jardim Zoológico? Por que fomos até lá? Disseram que foram fazer Ginástica nos brinquedos. Estava bem determinado o que se iria fazer. E foi muito boa a experiência, do ponto de vista da Educação Física, uma vez que eles brincaram pra valer, ali eles se divertiram, e a visita entusiasma qualquer criança pela visita aos animais que observaram. Gostaram também do lanche. É uma experiência que deve ser repetida por outras séries. Foi muito bom (Professora polivalente, maio 2001).

Entre a 10ª e 13ª aulas ocorreu a reorganização do conteúdo que foi socializado no I Festival de Ginástica da Escola encerrando a unidade didática.

Após a primeira coleta sistemática de dados, a pesquisadora visitou a Escola regularmente, de quinze em quinze dias. No mês de outubro, as crianças da 2ª série

B, juntamente com a professora polivalente, mostraram suas cartas. As mesmas foram escritas no decorrer do trabalho com o conteúdo Carta, tratado na Língua Portuguesa. Todas as cartas apresentaram dados sobre o remetente e destinatário localizados no envelope. Sete crianças optaram por enviar suas cartas à investigadora que evidenciou a ginástica sendo o motivo desencadeador de um procedimento de ensino para outra disciplina.

Na 14ª aula do ciclo, sendo a 1ª aula da 3ª série, ocorreu o resgate do conteúdo trabalhado na 2ª série, mediante leitura da síntese da unidade sobre Ginástica. Foram utilizados registros escritos, distribuídos pela professora de EF a cada estudante, para a verificação da apropriação do conhecimento tratado, organizando dados da realidade. Foram priorizados os questionamentos explicitados a seguir, registrando em itálico a verbalização dos estudantes.

- 1) - O que foi que vocês apresentaram no Festival de Ginástica? - *Os saltos, os rolamentos, as estrelas e a vela.* - Os rolamentos e as estrelas são o quê? - *São giros.* - E a vela? - *É um equilíbrio.*
- 2) - O que viram das outras turmas? - *As pirâmides humanas, rolamentos, saltos, pular corda, correr, lançar a bola, ponte, vela, batatinha frita 1, 2, 3.* - E o que é na ginástica a Batatinha frita 1, 2, 3? - *É uma brincadeira de equilíbrio com estátua.*
- 3) - E tudo o que foi apresentado, foi o quê? - *Foi Ginástica.* - E o que é Ginástica? - *Saltos, giros, equilíbrio, exercitar.*
- 4) - A Ginástica só é feita na escola? - *Não.* - *Fazemos na rua, na academia, em casa, nos brinquedos do Zoológico.* - *Também podemos fazer ginástica com os tios, com a avó e o avô, com os pais.* - E onde mais? - *Na praça, na praia, andando de bicicleta, correndo.*
- 5) - Para que aprender Ginástica? - *Para brincar, para relaxar.* - O brincar, o relaxar é o nosso Lazer, o nosso momento de descanso, brincadeira. - E por que a gente vem para escola? - *Para aprender.* - *A gente aprende ginástica brincando.*
- 6) - Fora da Escola, onde observamos gente fazendo Ginástica? - *Na academia, no circo.* - *Em casa, na praia, na rua, na praça.*
- 7) - O que é um festival? - *Festa, apresentação de cinema, de ginástica, de dança, de música.* - Nossa apresentação foi de ginástica, mas festival não é só apresentação, ele também é avaliação porque nós observamos os colegas fazendo ginástica, observamos o que aprendemos na aula.
- 8) - Das aulas de Ginástica o que foi que vocês mais gostaram? - *De brincar e de ir ao Horto fazer ginástica nos brinquedos.* - E de aprender bem vocês gostaram? - *A gente não aprende brincando?* - *Aprende.* - Brincadeira é coisa séria não é? - *É bom aprender brincando* (Profª de EF e estudantes, abril de 2002).

Na síntese do trabalho realizado na 2ª série foram demonstradas relações e definições que formam as representações da atividade gímnica, próprias do 1º ciclo de aprendizagens, conforme já explicou a literatura desta investigação.

Na 3ª série, na 16ª aula investigada no ciclo, ao final de 40 minutos de exercitação gímnica contínua, sentindo os diferentes ritmos cardíacos, uma síntese evidenciou a curiosidade e a apropriação do conhecimento sobre as funções vitais, tratadas com jogos ginásticos (são atividades lúdicas que possibilitam a vivência dos fundamentos técnicos da Ginástica, a exemplo do 'Pular corda', 'Estatua', etc). O canto foi utilizado como estratégia para conhecer o conteúdo. As crianças sentiram as pulsações em diferentes partes do corpo, e demonstraram a compreensão na síntese a seguir.

- *Meu coração parou.* - O seu coração parou? - *Quando é que alguém morre do coração?* - Existem diferentes casos. - O coração pode acelerar demais e machucar. - Numa cirurgia o coração pode parar e os médicos vão reanimá-lo com massagens. - E a Ginástica, o que tem a ver com nosso coração? - A gente faz Ginástica e ao mesmo tempo estuda sobre o coração. - *Já morreu um estudante em aula de Educação Física, que eu sei.* Já, sim, já teve um caso conhecido. Então? - Quais são as funções do corpo que mostram que estamos vivos? - *Respiração, coração, cérebro.* - *Como é o nome daquilo que o médico usa para ouvir o coração?* - Estetoscópio. - Serve para auscultar coração e pulmões. - Então, quando nós fazemos Ginástica o nosso coração trabalha melhor, o coração bombeia o sangue e faz a circulação pelo corpo. - *O coração é do jeito que desenhamos?* - Aquele é o coração do amor, do carinho. - Procurem a Professora xxxxxx e vejam no livro de Ciências o que tem sobre coração, respiração (Profª de EF e estudantes, maio de 2002).

Na referida síntese evidenciou-se a relação da ginástica com as funções vitais despertando nos estudantes a curiosidade, a possibilidade de trabalho interdisciplinar, a ginástica enquanto conteúdo estratégico para o conhecimento de outra área do conhecimento escolar e as relações estabelecidas com cuidados afetos à saúde (subjacente ao conteúdo da ginástica). Observou-se que a ginástica também pode ser utilizada por outros componentes curriculares, como método e procedimento de ensino de uma educação vivenciada, com desafios corporais lúdicos, cooperativos, voltados para conhecimentos específicos e indispensáveis à formação humana. Com outras palavras, podemos dizer que cabe à Educação Física Escolar conhecer a ginástica, praticando-a, e que os demais componentes curriculares podem utilizá-la como estratégia para tratar suas especificidades.

Da 17ª à 27ª aula, os aprendizes identificaram as Ginásticas: Artística e a Rítmica, bem como investigaram possibilidades de ação gímnica em um parque, finalizando com a reorganização do conteúdo socializado no festival da escola.

Na 28ª aula investigada no I ciclo, aconteceu o seminário final, na sala da 3ª série⁹², o qual consistiu em assistir a um vídeo sobre o conteúdo tratado na unidade, elegendo rever jogos ginásticos, o estudo das funções vitais, a vivência no Parque da Jaqueira e a produção da turma socializada no Festival de Ginástica e Dança. O resgate das imagens (a própria filmagem foi utilizada enquanto recurso didático) teve como intenção concretizar objetivos, na síntese final da unidade, com a socialização das aprendizagens abaixo.

- Neste semestre estudamos que Ginástica? - *Ginástica Artística*. - Quais foram os fundamentos da Ginástica que estudamos? - *Saltos, giros, equilíbrios, balanceios, o trepar, saltitos*. - E na Ginástica Rítmica? - *Dança*. - O que teve na Ginástica Rítmica? - *Os aparelhos arco, fita, bola*. - O que fizemos com os aparelhos? - *Ginástica*. - Sim! - E que fundamentos? - *Saltos, giros, equilíbrios, balanceios*. - E com a fita o que fizemos? - *Cobrinha, espiral, fizemos um oito*. - E só fazemos Ginástica na escola? - *Não*. - *Na casa do colega, no parque*. - O que fizemos no parque, nos materiais? - *Lá no parque no balanço? - Balanceio*. - *No pião fizemos os giros; saltamos do banco; rolamentos, estrelinhas na grama*. - Após o recesso vamos continuar vendo a Dança e, a Capoeira que é um conteúdo da Luta. - Vem aí o nosso folclore (Profª de EF e estudantes, julho de 2002).

A síntese utilizando o vídeo lembrou a realidade vivenciada, a intervenção, o resgate histórico das aprendizagens. Como resultado, os aprendizes demonstraram a formação de analogias e representação que configuram o Ciclo de Organização da Identidade da Realidade – A Ginástica no 1º ciclo do ensino fundamental. Os dados da realidade foram sendo organizados sob a orientação docente, visando à identificação, associação e classificação dos fundamentos da Ginástica, definindo-os ao estabelecer relações entre a criança e o universo ginástico por meio da problematização do conteúdo.

Os dados evidenciaram que as representações constituem o pensamento imediato que capta as circunstâncias, as aparências da realidade, ou seja, são formas de conhecimento que possibilitam encontrar no conteúdo os traços afins, coincidentes, identificando dados sensoriais da realidade, mas que servirão de substrato, de base, para iniciar a formação de conceitos.

No I ciclo, por ser de natureza prioritariamente sensorial, o estudante apreendeu as manifestações externas do objeto em estudo – a ginástica, cuja

⁹² A referida sala possuía TV e vídeo devido ao lançamento de um programa governamental denominado Telessala, o qual acelera o processo de aprendizagens, destinado aos estudantes que avançaram na idade, ficando defasados na escolarização. São estudantes do ensino médio noturno que estão sendo atendidos nesta escola e que possuem mais de dezoito anos. A conclusão do ensino médio ocorre em 15 meses.

exercitação também possibilitou sentir/conhecer: as excitações ou sinais dos órgãos vitais (coração, pulmão), a posição do corpo em relação ao espaço – em pé, sentado, deitado, agachado, suspenso; a execução de ações corporais – saltos, giros, equilíbrios..., relacionando-as às modalidades esportivas que utilizam materiais/aparelhos móveis ou fixos, a exemplo da Ginástica Rítmica e da Ginástica Artística. Neste contexto ficou demonstrada a formação das representações referentes à ginástica nas explicações dos estudantes referentes ao conteúdo.

A seguir vêm a descrição e a análise das aprendizagens no II ciclo do ensino fundamental, cuja diferença principal ocorreu com a iniciação na atividade conceitual, a qual superou as explicações sensoriais do visível e/ou sentido, características do I ciclo.

3.3.2 O trato da ginástica no II ciclo de aprendizagens

No II ciclo as ações de rotina foram encontradas em 32 aulas e os episódios em 02 aulas, documentadas no diário de campo, em 65 laudas digitadas em espaço simples. Este ciclo foi caracterizado pela literatura como sendo o ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento, reportando-se ao tempo das generalizações (primeiros conceitos) próprias do concreto visível e/ou projetado.

Com os estudantes investigados, foram sistematizadas as diferenças e as semelhanças que confrontam o conteúdo específico nas diferentes modalidades esportivas da Ginástica (Artística, Acrobática, Aeróbica e Rítmica). Na configuração do conteúdo ginástica foram tratados fundamentos expressos em ações de totalidade, posições e eixos corporais, apoios, funções vitais, identificação das principais técnicas de cada modalidade. O trabalho aconteceu sem materiais, com materiais utilizados no prolongamento das ações corporais, materiais fixos para apoiar as ações ou flexíveis para impulsioná-las. A professora de EF orientou os estudantes para a compreensão e explicação do significado central das modalidades gímnicas e do festival enquanto conteúdo sendo um tempo e espaço de observação e de socialização do conhecimento junto à comunidade escolar.

Na 6ª série, houve o confronto de saberes entre a Ginástica e a Dança, identificando as diferenças visíveis a partir do trato simultâneo de ambos os conteúdos no decorrer do semestre. O objetivo geral do 2º ciclo consistiu em sistematizar os conhecimentos/conteúdos: Ginástica, Jogo, Dança, Luta e o Esporte

contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre conceitos, atitudes, procedimentos e habilidades, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando a *formação de generalizações* dos fundamentos específicos de cada tema da Cultura Corporal com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

Os objetivos da unidade de ensino-aprendizagem / produção sobre o conteúdo ginástica nas ações da 5ª série do ensino fundamental foram:

1. Identificar formas técnicas das Ginásticas - Artística e Acrobática, vivenciando seus fundamentos diante das possibilidades individuais e coletivas, dos valores e processos refletindo sobre o sentido/significado, as origens da Ginástica, contextualizando-a, relacionando-a ao cotidiano, estabelecendo analogias e generalizações;

2. Vivenciar diferentes formas de andar, correr, saltitar, saltar, rolar/girar, equilibrar, balancear, enquanto fundamentos ginásticos, identificando-os na Ginástica Artística e na Ginástica Acrobática;

3. Organizar uma sequência gímnica utilizando fundamentos da Ginástica Acrobática, apresentando-a à comunidade escolar, durante o I Festival da Escola;

4. Pesquisar, fazendo uma entrevista com um colega mais experiente, um professor da escola, um artista circense, um praticante de ginástica de academias, buscando informações sobre o mundo da Ginástica, relacionando-as ao trabalho educativo, à saúde e ao lazer.

Os objetivos da unidade de ensino-aprendizagem / produção sobre o conteúdo ginástica nas ações da 6ª série do ensino fundamental foram:

1. Identificar formas técnicas das Ginásticas: Artística, Acrobática e Rítmica vivenciando seus fundamentos diante das possibilidades individuais e coletivas, dos valores e processos refletindo sobre o sentido/significado, as origens da Ginástica, contextualizando-a, relacionando-a ao cotidiano, estabelecendo analogias e generalizações;

2. Vivenciar diferentes formas de andar, correr, saltitar, saltar, rolar/girar, equilibrar, balancear, enquanto fundamentos técnicos da Ginástica Rítmica e as ações próprias com aparelhos móveis;

3. Trabalhar uma sequência gímnica utilizando fundamentos e aparelhos da Ginástica Rítmica, apresentando-a à comunidade escolar, durante o Festival Junino trabalhado com Ginástica e Dança;

4. Identificar o cálculo de aferição da frequência cardíaca em repouso e na exercitação gímnica, relacionando-a com o esforço utilizado na prática da Ginástica trabalhada em diferentes ritmos.

Do 2º ciclo priorizamos as sínteses a seguir, demonstradas nos diálogos em aula, documentando *as verbalizações, observações e reflexões discentes em itálico*.

Na 1ª e 2ª aulas, a atividade gímnica foi resgatada com os principais fundamentos da Ginástica. A exercitação combinou ações gímnicas, identificando formas cooperativas de execução dos fundamentos.

Entre a 3ª e a 6ª aulas, foram identificadas técnicas da Ginástica Artística: os saltos carpado, tesoura, grupado; os giros/rotações explorando os eixos longitudinal, transversal e sagital, refletindo sobre os cuidados necessários à execução, à inversão corporal, ao significado do girar/rolar. O equilíbrio em diferentes possibilidades de ação, em diferentes superfícies e especificando ações técnicas: como vela, oitava, ponte, parada de dois apoios.

Na 7ª aula, os giros e equilíbrios foram estudados para identificar possibilidades de inversão corporal, relacionando-os à Ginástica Acrobática e refletindo sobre a inversão de valores, atitudes, visão de mundo. A professora e os estudantes concluíram que nem sempre a inversão é boa e identificaram o significado da acrobacia.

Com o registro da 8ª e 9ª aulas foi produzido um pequeno texto didático, utilizado pela professora com os estudantes, ao iniciar a 10ª aula, o qual evidenciou as generalizações iniciais deste ciclo. O texto foi produzido a partir de uma oficina trabalhada na Universidade Federal de Pernambuco, conforme redação a seguir.

UMA OFICINA DE GINÁSTICA NA UNIVERSIDADE.

No dia 15/05/2001, a professora de EF e estudantes foram à Escola Superior de Educação Física, na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, com o objetivo de conhecer os aparelhos da Ginástica Artística e o Trampolim Acrobático e, neles executar saltos, giros, equilíbrios, cuidando para não machucar o próprio corpo ou o corpo do colega.

A Oficina de Ginástica iniciou com a professora de EF explicando o trabalho e, logo após, o professor da UFPE apresentou quatro acadêmicos, os quais contribuíram na regência da oficina. Os estudantes conheceram os aparelhos:

Trampolim Acrobático e Mini-trampolim, o Cavalo (Mesa de Salto), o Banco Sueco e Colchões. Os estudantes foram divididos em três grupos para melhor utilização dos aparelhos.

Foram explicados os cuidados necessários no Trampolim Acrobático, informando sobre a posição do corpo para a exercitação. Neste aparelho, as crianças necessitam ficar com as pernas afastadas na largura dos ombros, mantendo-as duras para não cair, a cabeça fica voltada à frente, olhando à frente. Para saltar foi necessário equilíbrio, por isso cada um iniciou os saltos de mãos dadas com o professor até conseguir saltar individualmente equilibrando-se no Trampolim.

No banco sueco e no colchão foram trabalhados os fundamentos ginásticos girar e equilibrar com as seguintes ações⁹³:

1. Andar, equilibrando-se em diferentes direções no Banco Sueco;
2. Agachar-se no banco, colocando as mãos abertas no colchão, e executar o rolamento grupado;
3. Inclinar-se sobre o banco, colocando as mãos no colchão, fazendo um rolamento grupado no eixo transversal;
4. Apoiar as mãos no banco, passando de um lado para o outro, no eixo sagital, executando a rondada e a estrela;
5. Apoiar-se no colchão, executando a parada de três apoios;
6. Deitar no colchão, apoiar os pés no banco, executando a ponte (flexibilidade);
Os professores Felipe, João Lucas e Márcio organizaram nossos saltos e giros no mini-trampolim, no cavalo e nos colchões com as sequências:
7. Correr, saltar no mini-trampolim, ficar em pé equilibrando-se no cavalo, saltar no colchão, executando um rolamento grupado;
8. Correr, saltar no mini-trampolim e executar um salto carpado sobre o cavalo caindo em pé, no colchão;
9. Correr, impulsionar-se no trampolim, lançando-se sobre o cavalo, executando um rolamento grupado no colchão;

⁹³ Ao final do trabalho, o professor da Disciplina Ginástica e a professora de Educação Física cogitaram a possibilidade de novos trabalhos em conjunto, priorizando o horário da Disciplina do professor, favorecendo o contato dos acadêmicos com estudantes da Escola Básica. A direção da ELP enviou um ofício de agradecimento ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, com destaque para a contribuição do professor da Disciplina Ginástica, bem como foram enviadas 04 declarações para os acadêmicos que ministraram a referida oficina aos estudantes da 5ª série.

10. Apoiar as mãos no cavalo, impulsionar-se e girar no eixo sagital, fazendo uma estrela;
11. Correr, impulsionar-se, executando um mortal ao girar no eixo transversal, passando sobre o cavalo.

No final da Oficina de Ginástica houve uma pequena reunião para sintetizar o conteúdo, falando sobre os giros, equilíbrios e saltos das ginásticas: Artística e Acrobática. O diálogo referiu-se aos aparelhos da ginástica e dos cuidados com o próprio corpo e com o colega durante a execução das ações corporais. Os professores alertaram sobre a necessidade de atenção e de compreender a informação antes da execução. Os estudantes compreenderam que na Ginástica são estudados os saltos, giros, equilíbrios, que também são utilizados na Dança, na Capoeira, no Jogo, nas Brincadeiras, com técnicas diferentes.

Entre a 10^a e a 13^a aulas foi reorganizado o conhecimento da Ginástica Acrobática, construindo uma sequência para apresentação no festival da escola.

Na 14^a e 15^a aulas, destacou-se um dos episódios em que o conteúdo foi socializado durante a realização do I Festival de Ginástica da Escola. A professora de Educação Física anunciou a apresentação de cada série. A 5^a série exercitou-se com fundamentos da Ginástica Acrobática: rolamentos, equilíbrios, inversões corporais e pirâmides humanas. Foram utilizados cabos de madeira, colchonetes e papelão, numa sequência que priorizou ações acrobáticas e após formou pirâmides com 3, 4, 5, 6 e 10 estudantes. A turma foi aplaudida e agradeceu ao público formado pela comunidade escolar do turno da manhã - 1^a a 6^a séries e professores, educador de apoio e direção da escola. O festival contou com a presença de um professor da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, acompanhado por três acadêmicos.⁹⁴

Na 6^a série, ao retomar a ginástica logo no início da unidade, houve o resgate do conteúdo sistematizado na 5^a série, ocorrido com a 17^a aula investigada no ciclo, mediante um resgate do conhecimento dos estudantes.

- No ano passado, nós tivemos aulas que foram filmadas pela professora xxxxxx. - Que aulas de Educação Física a professora filmou? *Ginástica*. - Muito bem! - A partir de hoje estamos dando continuidade ao trabalho com Ginástica. - Está certo o passeio para o Esporte Educacional⁹⁵. - O ônibus já

⁹⁴ Uma acadêmica estava coletando dados para a monografia de conclusão da graduação. A monografia investigou 'A Ginástica Acrobática com os estudantes da 5^a série'.

⁹⁵ Esporte Educacional é um programa do governo federal implementado pela Diretoria de Esportes de Pernambuco.

está certo. - Nós vamos inscrever a turma em três grupos sendo dois femininos e um masculino. - Chegando lá, todos vão fazer Ginástica e vão escolher mais duas modalidades esportivas: Futsal, Voleibol, Handebol, Basquete, Atletismo. - Então, cada grupo faz a Ginástica e mais duas práticas esportivas. - Cada estudante deve levar seu lanche (Profª de EF e estudantes, abril de 2002).

A professora distribuiu o questionário sobre Ginástica, produzido no ano 2001, sendo que o texto para fins didáticos foi digitado em espaço 14, destinando espaço em branco para acréscimos dos registros escritos. Foi socializado o objetivo do trabalho e combinado que diferentes estudantes fariam a leitura de perguntas e respostas já escritas, refletindo sobre o que ainda poderia ser acrescido. A síntese demonstrou as relações e os nexos, com aproximações da totalidade, refletindo sobre a Ginástica em diferentes âmbitos.

1) -Quais são os aparelhos da Ginástica Artística? - *A trave, o cavalo, o mini-trampolim, colchões, bastões.* - E os da Ginástica? - *Os colchões, o trampolim, o banco sueco, o cavalo.* - Nas modalidades Artísticas de competição, os aparelhos são fixos na Ginástica Artística e são flexíveis / elásticos, no Trampolim Acrobático. - Exemplo? - *A cama elástica.* - Quem sabe qual é a Ginástica Rítmica? -Quem se lembra da fita da Gimnaestrada? - O que vimos da Ginástica Rítmica? - *Os aparelhos.* Isso! - Quais são? - *Fita, corda, bola, bambolê / arco, maça.* – Por que são aparelhos móveis? - *Porque estão nas mãos de quem faz ginástica e se desloca com eles.* – Lembram-se da trave, do cavalo da Ginástica Artística – nós os conhecemos na Universidade Federal? – São aparelhos fixos que são utilizados nas competições. -*Tem o banco sueco que utilizamos na oficina lá na Federal.*

2) - Quais são os fundamentos da Ginástica Artística? - *Rolamentos, giros, equilíbrios, contra-equilíbrios, pegadas.* - *Saltos, balanceios, trepar (risos, olhares), trepar subindo em algo, deslocando-se pelos braços.* - Quem se lembra dos giros em eixos? - Quais são? - Transversal quando juntamos a parte de cima com a parte de baixo para fazer o quê? - *Rolar à frente, rolar para trás.* - Longitudinal que vai da cabeça aos pés fazendo o quê? - *Girando em pé, rolando deitado.* – Sagital, que trabalha os lados, as laterais. - O que fazemos de um lado para o outro? - *As estrelas.* -No equilíbrio, qual o aparelho mais utilizado? - *A corda bamba do circo.* - Sim. - Não deixa de ser um equilíbrio, mas nós estamos falando da Ginástica Artística, então estamos falando de que aparelho? - *Da trave.* - Lá na resposta, vocês colocaram os contra-equilíbrios e pegadas. - Onde nós trabalhamos com isso? - *Na Ginástica Acrobática.* - O fundamento trepar, onde está na Ginástica Artística? - *Nas barras.* -*Aqui na escola fizemos nas traves do futebol, com bastões ficando pendurados.* - E os balanceios - respondeu a própria professora - são feitos nas argolas, nas barras paralelas, no cavalo com alças. - Os saltos? - *Sobre o cavalo, no chão / solo.* - Quais são os saltos? - *Mortal, grupado, carpado, tesoura, carniça.* - *É, pular carniça representa um salto sobre o cavalo.*

3) - Os saltos, giros, equilíbrios são fundamentos da Ginástica. - Em quais ginásticas eles estão? *Na Ginástica Artística, na Acrobática, na Aeróbica, na Musculação.* Passem um traço sob a palavra Musculação, façam uma seta ao lado e escrevam: exercícios de força, de resistência com pesos. Então, na Musculação se trabalha com saltos, com giros, com equilíbrios? - *Não.* - Onde eles estão? - *Na Ginástica Artística, Acrobática,*

Rítmica, Aeróbica. - Neste ano nós também vamos vivenciar a ginástica Aeróbica, tá?

4) - Onde mais os fundamentos da Ginástica podem ser encontrados? - *No circo, no parque, na capoeira, na praia, na escola, na piscina, no barreiro (rio).* - *Na capoeira tem estrela, tem mortal, faz-se bananeira – neste último a professora disse: - olhem o equilíbrio invertido aí!*

5) - Onde a Ginástica é utilizada como trabalho? - *No circo, nas olimpíadas, pelos atletas, na escola, pelo professor de Ed. Física.* - *É onde se ganha dinheiro!*

6) - Onde a Ginástica pode ser utilizada para brincar? - *Na piscina, no parque, na praia, na rua.* - *Na escola.* - Quando a gente faz ginástica na escola, a gente brinca? - *A gente aprende brincando.* - *No parque também aprendemos.*

7) - Para ficar em forma quais as Ginásticas utilizadas? - *Aeróbica, Musculação, as ginásticas de academia.* – Com qual o objetivo a pessoa vai procurar a academia? -*Para cuidar da forma, da saúde.* Disse a professora: – Quando a gente cuida da forma também cuida da saúde, uma coisa não é separada da outra, mas há pessoas que não se preocupam tanto com a estética, preferem cuidar da saúde. - A exercitação faz a musculatura ficar rígida e a gordura vai queimando.

8) -De onde vem a Ginástica? - *Da rua, da Grécia Antiga a muitos anos, do professor, do circo.* - *Das pessoas que pesquisam e apresentam as mudanças. Vem da Europa, dos festivais* (Professora e estudantes, 2002).

Sobre a mudança de horários de aulas que passaram a ser ofertadas no formato de jornada ampliada, a professora disse: – No ano passado, as aulas eram fora do turno e muitos estudantes não compareceram. Dezesete estudantes ficaram com DNC (Desempenho Não Construído). Eles trabalhavam, cuidavam dos irmãos.

- *Eu treinava na mesma hora.* Uma aluna ficou preocupada por não ter praticado porque quebrou o braço. Então a professora explicou – Não fazer não significa não participar, porque Tânia estava com o braço quebrado. - A Educação Física não é só a prática. -Você observou aulas e aprendeu, você participou. Finalizou dizendo: – Na próxima terça feira, a aula de Ginástica é na nossa quadra e, na quinta, o conteúdo é Dança (Profª de EF e estudantes, abril de 2002).

Entre a 17ª e 22ª aulas investigadas ocorreu uma reorganização do conhecimento da Ginástica Artística e Acrobática, construindo conceitos a partir da vivência. Nas aulas de nº 23 e 24, houve um resgate da Ginástica vivenciada no Festival do Esporte Educacional e uma problematização da Ginástica Aeróbica.

- Em relação à oficina de Ginástica o que foi que vimos lá no Festival? - *Ginástica Artística, Acrobática, Rítmica.* - Que fundamentos foram trabalhados? - *Saltos, giros, equilíbrios, balanceios, trepar.* - Que materiais foram utilizados? - *Colchões, colchonetes, trave, mini-trampolim, arcos, fitas.* - Que acharam? - gastaram? - *Sim.* - *Renata também foi legal.* - Hoje temos a Ginástica Aeróbica. - Quem já foi a uma academia ou viu pela televisão uma aula de Ginástica Aeróbica? - O que tem nela? - Antigamente a televisão apresentou um programa chamado Malhação, onde tinha Aeróbica, lembram? - *Sim!!* – Hoje, nas academias tem a Ginástica Localizada, a Musculação e a Ginástica Aeróbica que é trabalhada em três

momentos: no 1º momento, tem um alongamento e um breve aquecimento para poder entrar no ritmo, pois as pessoas chegaram de seus trabalhos, das suas casas; no 2º momento, vem a Ginástica Aeróbica propriamente dita, com saltitos, saltos, giros, equilíbrios...; no 3º momento, acontece à volta à calma, que é um relaxamento, um leve alongamento com música mais lenta e, são utilizados os colchonetes. - Quem já ouviu falar em aferir sua pulsação, os batimentos cardíacos, a frequência? - Quais são os locais em que podemos sentir a pulsação? - Isso! - *Sente no pulso, ..* - Está lento? - Por quê? - *Ah! estávamos sentados, conversando.* - Vamos para a exercitação, aferindo-a novamente, no final do 2º momento. (Professora de EF e estudantes, maio de 2002)

Ao final da aula geminada, nova reflexão sobre a prática da Ginástica, identificando a especificidade de suas formas, as diferenças entre modalidades.

- O que temos como diferença entre a Ginástica Artística e a Ginástica Aeróbica? - *Os materiais utilizados, a música com ritmos conforme os momentos do trabalho.* - Na Aeróbica ficamos com menos oxigênio e seus aparelhos são: o step, que não temos aqui na escola, mas que é um degrau, um banquinho onde a gente sobe e desce, são utilizados colchonetes, bastões, pequenos pesos, tornozeliras para trabalhar as pernas, as coxas. Tem muito esforço cardiorrespiratório, muita coordenação de braços e pernas, aumento do tônus muscular. (Professora de EF e estudantes, maio de 2002)

Com o diálogo estabelecido em aula observou-se que a Educação Física relacionou seu conteúdo também à saúde, situando-a de forma ampliada ao articular a aula, a escola, a comunidade e as contribuições para a vida. Assim, os conteúdos da saúde nas aulas contribuem com as mudanças de comportamentos advindos das vivências com esse componente curricular.

Entre a 25ª e 33ª aulas foi sistematizada a Ginástica Rítmica, finalizando com uma sequência socializada em festival. O seminário final ocorreu na 34ª aula e consistiu em assistir a um vídeo de 30 minutos sobre o conteúdo tratado no 1º semestre de 2002 e a produção do 2º ciclo socializada no festival, servindo para concretizar objetivos do ciclo, materializados no diálogo com síntese final:

- No festival, quais foram os dois conteúdos trabalhados? - *Ginástica e Dança.* - Após o recesso, vamos ver mais Dança, com os ciclos carnavalesco e natalino e Luta com a Capoeira. - *E vai ser com a escola toda?* - Não! Não! - Vai ser só pela manhã. - No conteúdo Ginástica, quais foram as que trabalhamos? - *Aeróbica, Acrobática, Rítmica e Artística.* - Na Aeróbica, o que vimos? - *Os fundamentos.* - E na Artística? - *Os equilíbrios, rolamentos, giros, saltos.* - E quais são os materiais? - *Cavalo, mini-trampolim, banco sueco, trave, barras, cavalo com alça, tumbling.* - Sim! O tumbling pertence a que Ginástica? - *Acrobática.* - Na Rítmica, o que tem? - *Fita, bola, maça, corda, arco.* - E o que podemos trabalhar? - *Saltos, giros, as pirâmides.* - Aí é Ginástica Acrobática que tem formação de pirâmides, o que mais? - *Acrobacias, rolamentos, inversões do corpo que pode ter em*

toda ginástica, os eixos. - Sim! Quais são os eixos? Lembram? - *Transversal, sagital, longitudinal.* -E as posições? - *Em pé, agachado, deitado, de ponta cabeça.* - E Ginástica, só pode ser trabalhada na escola? - *Em casa, no circo, na rua.* E qual a diferença entre Ginástica e Dança? - *Na Ginástica, tem os fundamentos, as posições, os materiais, o corpo fica mais esticado e, na Dança, fica mais relaxado e arredondado.* - A Dança tem o tempo, o compasso, o contratempo, o ritmo, a música. (Professora de EF e estudantes, julho de 2002)

Numa avaliação escrita destinada a toda a turma, realizada fora do horário de aula, o conteúdo do ciclo foi explicado ao responder as perguntas a seguir.

Quais são os conteúdos da Educação Física que podemos apresentar ou observar em festivais? *Ginástica, Dança, Jogos, Capoeira.* Como podemos explicar o que é um festival?

Festival é um tempo maior de aula. Apresentamos nossos trabalhos, nossas pesquisas. Nós observamos as apresentações da escola toda. Festival é diferente de festa, e diferente de festa porque é estudo, avaliação, observação (Elis Guadalupe e Gerson Francisco, julho de 2002).

Como distinguir as modalidades da Ginástica? Escreva sobre fundamentos, posições, materiais, valores, cuidados necessários, em cada modalidade.

Ginástica Artística	Ginástica Acrobática	Ginástica Aeróbica	Ginástica Rítmica
- saltos, giros, trepar equilíbrios, balanços; - deitado, de costas, agachado, sentado, ajoelhado; - cavalo, bastões, mini- trampolim, banco sueco, colchonete; - cooperações; - cuidado para não machucar o colega e a gente mesmo.	- acrobacias, giros, equilíbrios, equilíbrio invertido; - inversão, suspensão, base e volante; - tumbling, colchonetes; - emoção, união, cooperação; - cuidar para não machucar o colega e a gente mesmo.	- saltitos, equilíbrios, giros, esticar, flexionar - de pé, sentado, deitado; - colchonetes, bastões; - criação, aprender; - acelera o coração e os pulmões.	- saltos, giros, correr, balanceios, equilíbrios; - espiral, serpentina, reversão, lançar e pegar, ondas; - em pé, de joelho, agachado; - fitas, bolas, maçãs, arco, corda; - alegria, satisfação curiosidade; - postura, posições

Síntese da produção dos estudantes da sexta série do ensino fundamental confrontando as modalidades esportivas visando à formação das primeiras generalizações da ginástica.

A frequência cardíaca é o número de vezes por minuto que o coração se enche de sangue e o bombeia para o sistema vascular. A fórmula da frequência

cardíaca máxima é: 220 menos a idade em anos. Calcule a sua. Exemplos - *Elis*: $220 - 13 = 207$; *Gerson*: $220 - 13 = 207$.

Em síntese, como resultado deste ciclo, os aprendizes demonstraram a configuração das modalidades ginásticas, que foram estudadas em tempos distintos mas confrontadas nas reflexões em aulas evidenciando o tipo de generalização possível no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento, no II ciclo do ensino fundamental superando as representações do pensamento imediato.

A *generalização* é a própria formação de conceitos em diferentes níveis, projetando o pensamento de forma mediata. Inicia com a sistematização do conteúdo captando os sentidos e significados do objeto, do tema em geral iniciando sua categorização, formando os primeiros conceitos. A sistematização da ginástica levou os estudantes ao significado dos fundamentos técnicos, das acrobacias e bases da ginástica e das modalidades estudadas, apropriaram-se do conhecimento ao conhecer a ação gímnica, contextualizando-a, compreendendo sentidos e significados, identificando-a com a exercitação das próprias ações ginásticas, estabelecendo relações com a saúde, o lazer, o trabalho.

A diferença no III ciclo ocorreu com a formação de conceitos teóricos, referentes ao conteúdo específico produzido historicamente, relacionando-o às demais práticas corporais.

3.3.3 O trato da ginástica no III ciclo de aprendizagens

No III ciclo foram encontradas ações de rotina em 27 aulas e episódios em cinco e o diário de campo tem 74 laudas digitadas. Ciclo caracterizado pela travessia das generalizações do concreto empírico, passando às aproximações dos conceitos teóricos. Estes foram evidenciados com a compreensão e explicitação dos estudantes da 7ª e da 8ª séries referentes à Ginástica e nela a Ginástica Rítmica, identificando o ritmo interno e externo, assim como com a identificação de diferenças e semelhanças entre diferentes métodos: Sueco, Francês, Calistenia, e de modalidades ginásticas com suas técnicas e materiais: Rítmica, Acrobática, Aeróbica / Step, Hidroginástica.

Os métodos foram tratados a partir de suas origens em confronto com o conhecimento acessado e tratado na atualidade. Na 8ª série, emergiu a essência da ação gímnica, ao confrontá-la com a ação do jogo e da luta, identificando a

singularidade de cada conteúdo, evidenciando o pensamento teórico. O festival foi um conteúdo aberto à observação, às novas experiências como atuar com colegas menos experientes, exercitar-se em materiais que não existem na escola e com a socialização de conhecimentos.

O objetivo geral do III ciclo consistiu em *ampliar* de forma sistematizada o conhecimento da Ginástica, do Jogo, da Dança, da Luta e do Esporte compreendendo a origem e evolução histórica de cada conteúdo, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre o sentido / significado e valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando a criação e a aproximação técnica dos fundamentos específicos de cada tema da Cultura Corporal com extrapolação do conhecimento para a comunidade escolar.

Os objetivos para 7ª série do ensino fundamental na unidade sobre o conteúdo ginástica foram:

1. Ampliar a sistematização do conhecimento sobre a Ginástica e a Ginástica Rítmica com ou sem aparelhos organizando sequências gímnicas, extrapolando-as para a comunidade escolar;
2. Experimentar em aula habilidades de ensino junto aos colegas menos experientes trabalhando o conteúdo apreendido na Ginástica Rítmica;
3. Socializar de forma escrita e/ou falada os conceitos, as atitudes, os processos e as habilidades trabalhadas na unidade sobre Ginástica e Ginástica Rítmica.

Os objetivos para a 8ª série do ensino fundamental na unidade sobre o conteúdo ginástica foram:

1. Ampliar a sistematização do conhecimento Ginástica tratando historicamente o desenvolvimento das práticas gímnicas;
2. Pesquisar sobre o conteúdo Ginástica e socializar de forma escrita e/ou falada os conceitos, as atitudes, os processos e as habilidades trabalhadas na unidade sobre Ginástica;
3. Reorganizar o conteúdo extrapolando uma nova síntese para a comunidade escolar.

Do III ciclo foram destacadas as sínteses *destacando em itálico as verbalizações, observações e reflexões discentes*.

Na 1ª aula investigada, a professora de EF resgatou com os estudantes as possibilidades de execução dos fundamentos da ginástica: saltos, equilíbrios, giros, balanceios e o trepar.

Da 2ª à 7ª aulas, o conteúdo foi a Ginástica Rítmica com seus aparelhos, priorizando ações técnicas, estabelecendo relações e nexos com a Ginástica. Na 8ª aula ocorreu a socialização de conceitos construídos individualmente por cada estudante da 7ª série.

Eu entendi que na Pré-história o homem já se exercitava para suas necessidades. Ele andava, corria, saltava, trepava, equilibrava-se, rolava, balanceava-se, etc. Eu também entendi que na Ginástica Rítmica utilizamos vários aparelhos e também vários tipos de saltos como: grupado, saltos para a frente e para trás, tesoura, cosaque, etc. E os aparelhos, como a corda, a bola, a fita, o arco. Com a bola, podemos nos equilibrar, fazer rolamento, fazer lançamentos, saltar com a bola. Com a corda, podemos quicar, lançar, saltar. Com a fita, podemos fazer um movimento chamado bumerangue, podemos fazer lançamentos. Com o arco, podemos executar lançamentos, rolar o arco em nosso corpo, equilibrar o arco e saltar sobre o mesmo. A Ginástica pode ser feita nos clubes, na academia, nas praias, nos parques, nas escolas (Patrícia Souza, junho de 2001).

Na 10ª aula, a problematização do conhecimento possibilitou construir a síntese que evidencia a identificação de uma regularidade teórica deste ciclo, mediante os questionamentos - Por que esta ginástica que estamos fazendo é Ginástica Rítmica? O ritmo esteve presente em todas as aulas que tivemos? Onde o ritmo aparece? E o que determinou o aparecimento do ritmo?

- Porque cada pessoa tem um ritmo próprio que precisa ser estudado. - Tem o ritmo da pessoa e vários ritmos colocados para aprender. - O ritmo não depende de se colocar música. - Ao movimentarmos o aparelho, damos a ele nosso ritmo, que pode ser mais lento, mais rápido. - Quando a gente não está nas aulas de Educação Física, também existe ritmo. - O ritmo aparece na música, na dança, nas ações de andar, correr, balançar..., na roda de capoeira, no dia-a-dia, no nosso corpo. - Na Ginástica Acrobática existe ritmo ao correr, impulsionar-se no trampolim e executar acrobacias e se a pessoa não acertar seu ritmo acaba errando, perdendo o equilíbrio e caindo. - De que mais gastaram na Ginástica Rítmica? - O que ficou como conhecimento? - O que querem ver novamente? - As experiências com os aparelhos e possibilidades de ação com os mesmos; gastamos do que se pode fazer com eles (Professora de EF e estudantes, junho de 2001).

As reflexões iniciaram com o coletivo e a produção de definições e conceitos passou para uma reorganização em pequenos grupos. Na 14ª aula aconteceu uma síntese avaliativa, na qual Beбето e Samuel utilizaram o cartaz do seu grupo para explicar o conteúdo lendo os textos a seguir.

Ginástica Rítmica é uma forma bem essencial para colocar em ordem nosso entendimento sobre Ginástica. É mais uma forma indispensável de se exercitar; mas as outras também não podem ser desclassificadas. Existem ações comuns a vários aparelhos, a saber:

- *Saltar – com bola, corda, fita, arco, maçã;*
- *Lançar – a bola, corda, fita, arco, maçã;*
- *Girar – com bola, corda, fita, arco, maçã;*
- *Equilibrar –se – com bola, maçã, arco, corda, fita;*
- *Quicar – com bola, corda;*
- *Molinete com maçã;*
- *Reversão com arco, fita;*
- *Serpentina e Espirais com fita.*

Estes são alguns dos movimentos que podemos fazer com a bola, o arco, a fita, a corda e a maçã. Na Ginástica Rítmica, não só se pratica isso, pois ela também deixa o corpo em forma. Nela se praticam os saltos grupado, tesoura, cosaque e carpado; também se trabalham os equilíbrios e outros (Elias, Jonatas, Beбето e Rose, junho de 2001).

Os estudantes da 7ª série compreenderam que a Ginástica Rítmica é uma exercitação que utiliza aparelhos móveis trabalhando fundamentos: saltos, balanceios, equilíbrios, giros entre outros. Aprenderam as técnicas dos saltos: grupado, tesoura, cosaque, etc. e a manipulação dos aparelhos: corda, arco, maçã, fita, bola. A Ginástica Rítmica foi explicada conforme citação a seguir.

A Ginástica Rítmica é uma exercitação com as mãos livres e com aparelhos móveis. Fazemos equilíbrios, giros, saltos, etc. Os saltos são o grupado, o tesoura, o cosaque e o carpado. Com o aparelho bola nós lançamos para o outro na nossa frente e damos os saltos Tesoura, Grupado, Cosaque, recuperando a bola de volta. Com a corda também saltamos. A fita é um aparelho com que temos que ter cuidado para não enrolar e dar nós. Com o arco, fazemos reversão e damos saltos. Com a maçã, temos que ter equilíbrio para ela não cair e não bater no rosto. Isto é Ginástica Rítmica (Samuel, Liziana, Eltom e Janaina, junho de 2001).

Na avaliação, um dos estudantes do grupo disse que não gastou de ter se machucado com os materiais, destacando as ações de rolar nos colchonetes, que são finos, pequenos. Mesmo com a execução correta do referido fundamento, ao combiná-lo com lançamentos de um aparelho da ginástica, aconteceu tal fato gerando desconforto ao trabalhar no chão de pedra.

As habilidades (colocar o conhecimento em ação aplicando-o numa situação nova, valorizando-o) com colegas menos experientes foram resgatadas na 14ª aula que foi o *seminário* de conclusão da unidade.

Eu gastei muito de ter ensinado o pessoal que ainda não sabia o que era Ginástica Rítmica. Passar para eles para que eles apreendam e ensinem,

quando estiverem na 7ª série, às outras pessoas que estão na 4ª série. Nós os ensinamos a trabalhar com o arco, trabalhar com a corda. Eles aprenderam não tão rapidamente, mas pegaram pouquinho coisa (Claudemir, junho de 2001).

Eu gastei muito, porque eles são criativos quando pegam no material, fazendo várias coisas. E também aprenderam o que a gente passou pra eles (Luciana, junho de 2001).

Não é fácil ser professor, porque eles pegam o material e querem fazer o que querem. Aí a gente falou pra eles, e o que eles acham difícil, pedem. O que eu aprendi, passei pra eles - tomara que eles façam o mesmo que eu fiz! Eles não sabiam o que era Ginástica Rítmica e acabaram falando um pouquinho (Patrícia, junho de 2001).

O estudante Bebeto verbalizou seu entendimento individual da seguinte forma: - *“Ginástica Rítmica é quando podemos nos exercitar com aparelhos móveis. Podemos colocar o corpo em forma nas academias, nos clubes, e não na Escola, porque na Escola estamos aprendendo sobre a Ginástica Rítmica”.*

Diante da satisfação evidenciada pelos estudantes, a professora lembrou que no começo do ano letivo, quando foi iniciado o planejamento participativo na disciplina Educação Física, a Ginástica Rítmica foi um dos temas sugeridos por eles.

Na 16ª aula, o confronto de um método ginástico com uma modalidade.

- Quais foram às posições que trabalhamos? - *Em pé, agachado, deitado.* - Os exercícios foram feitos para que partes do corpo? - *Cabeça, braços, tronco, pernas.* - A postura como foi? - *Sempre reto, esticado.* - Já conheciam essa ginástica? - *Não.* - Quem vocês acham que apareceu primeiro, a Ginástica Rítmica ou esta? - *A Ginástica Sueca porque o método tem mais de duzentos anos.* - Na próxima aula vamos vivenciar o Método Francês e continuar vendo a historicidade da Ginástica. (Professora e estudantes, abril de 2002)

Na 18ª aula, uma nova síntese sobre os métodos ginásticos trabalhados, destacando as semelhanças e diferenças.

- Bem, gente! O Método Calistênico foi criado para desenvolver a aptidão física das pessoas, sentindo o coração bater mais forte, a respiração acelerada, suportar o esforço. É para uma vida de atleta. Aqui na escola nós vivenciamos os métodos para conhecer a História da Ginástica nos tempos. Olhem, no final da aula tem um material que vou distribuir. Dos métodos, quais nós já conhecemos? Os dois anteriores vieram da Europa? O Sueco e o Francês; e o Método Calistênico veio dos Estados Unidos. - O que tem de semelhante entre os métodos? - O que é igual, comum? - *As ações das partes do corpo, as posições.* - A Calistenia é mais parecida com o Sueco ou com o Francês? - *Com o Sueco que trabalha partes do corpo.* - Da ginástica que o povo vivencia hoje, quais se parecem com a Calistenia? - *A Aeróbica que geralmente está nas academias, com Step.* - Na Ginástica Rítmica também tem correção? - *Sim.* - *Correção das ações com materiais, correção da postura.* - Vou entregar um material que também serve para a avaliação de vocês com DC, DEC, DNC. - O material tem uma síntese dos

métodos e deve ser respondido individualmente (Professora e estudantes, abril de 2002).

Com a 19ª aula, ocorreu a travessia dos métodos prescritos à *pesquisa escolar*. Foram coletados jogos ginásticos na comunidade, trazendo-os por escrito para vivenciá-los em aula. A coleta de dados identificou atividades pertinentes desafiando ações gímnicas nas brincadeiras de: Pula Corda, Pega Macaco, Briga de Golo, Amarelinha ou Academia, Pula Carniça, Elástico. Mas também foram identificadas atividades não pertinentes ao significado da ação gímnicica como: Capoeira e Barra-Bandeira.

No instrumento utilizado, cada estudante pôde observar e descrever seu bairro e a cidade, com a questão: Como estão: o abastecimento de água, a rede de esgoto, a habitação da população, o direito ao atendimento de saúde? Uma síntese do que dizem os aprendizes sobre a realidade social.

No bairro onde eu moro é tudo perfeito, pois a água vem quase todos os dias. E não há esgotos descobertos para que não haja doenças. A habitação é muito tranquila e os atendimentos de saúde são ótimos (Janaina, maio, 2002).

Na rua em que eu moro as casas são encanadas e quase todos os dias tem água. Mas o bairro realmente tem casas em que a água não é encanada. E a rede de esgoto está numa situação precária. A minoria da população vive em casas de taipa, quer dizer, barro, de madeira e até de lona: se der uma chuvada, alaga, por causa dos esgotos e a casa fica no ponto de cair. Também o governo criou o projeto vida melhor e implantou vários postinhos de saúde, então a cidade do Cabo melhorou um pouco a saúde do povo, mas muitas pessoas sofrem (Luziana, 2002).

A cidade e o bairro estão em péssimas condições. Não há água para quem quer. Não há rede de esgoto, e os que têm, estão estoporados, cheios de lixo que as próprias pessoas colocam, não são todas. As pessoas que vivem nesta localidade sofrem com a violência. Os vizinhos e as vizinhas não fazem limpeza no seu terreno, que vive cheio de ratos e cobras. Nem se fala dos postos de saúde em que o atendimento é péssimo, e, nos postinhos não há vaga ou fichas para todo mundo. Não há remédios e não tem saneamento básico, só a coleta de lixo (Elton, maio, 2002).

A água tá assim: falta água e, quando vem, vem bem fraquinha e, depois, fica forte; e às vezes fica suja ou com cheiro ruim (Gleice Kelly, maio, 2002).

O atendimento não está bom, porque os hospitais não estão atendendo a todas as pessoas, muitas morrem antes de ser atendidas (Adriana, maio, 2002).

O direito ao atendimento de saúde está uma coisa péssima, porque a pessoa vai ao posto de saúde e é a pior agonia para ser atendida. Falta médico e, quando a pessoa vem ser atendida já passaram 5, 6 horas de relógio (Idailson, maio, 2002).

Da 20ª até a 25ª aulas, as vivências e experiências aconteceram na forma de festival realizado fora da escola. Na 26ª aula, professora e estudantes passaram a identificar as relações e emoções entre o que vivenciaram no V Festival do Esporte Educacional⁹⁶ e as aulas de Ginástica na escola. Houve distribuição de papel e lápis de cera juntamente com a orientação: – Escrevam, num lado da folha, uma só palavra que expresse o que sentiram no festival. A professora circulou pela biblioteca, observando, e, após, colocou-se junto do quadro verde e disse:

- Então quer dizer que na Educação Física, no Esporte, tem muita emoção. - Por que colocaram *emoção*? - *Por ser diferente, feliz, pela diversidade de atividades.* - Por que *adrenalina*? - *É um hormônio que está dentro do corpo da gente.* - *Aparece com uma coisa perigosa, com aventura, desafio.* – Por que colocaram *consciência*? – *Porque é o principal que devemos ter lá para não passar vergonha e nas relações com outras pessoas.* - Por que *afeto*? - *Ah! No Esporte, no Lazer, as relações também podem fazer aparecer afetos, paixões.* - Estudantes!! Não tenham medo de mostrar seus sentimentos, é só ter prudência. - O que no festival teve relação com a Ginástica? - *Hidroginástica, cama elástica, touro mecânico, estilingue, loconauta que trabalha giros.* - E na Hidroginástica quais foram às principais ações? - *Ações das partes do corpo: cabeça, braços...também teve giros.* - *Foi trabalhada na água com exercícios e brincadeiras.* - Especificamente da Ginástica, quais são as ações e os materiais que estavam no festival todo? Citem materiais ginásticos que estejam diretamente relacionados com: *GIROS – Loconauta; SALTOS – Cama elástica; EQUILÍBRIOS – Touro mecânico; BALANCEIOS – Estilingue; LANÇAMENTOS – Estilingue; TREPAS – Muro escada* (Professora de EF e estudantes, maio de 2002).

A emoção produziu alteração física, interferindo no ritmo normal do organismo, acontecendo num determinado espaço e tempo, em que se associou o medo ao prazer dos desafios corporais. Vimos que as fortes emoções provocaram descarga de adrenalina no organismo.

Na 27ª aula houve problematização do conhecimento específico buscando nexos, relações, mediante questionamento e verbalizações.

- A aula de Step originou-se da evolução dos métodos ginásticos. - Step é uma Ginástica Aeróbica? - *Sim.* - Mas o que tem a ver com os métodos? - *Ah! O trabalho das partes do corpo e a música como na Calistenia.* - E a música possibilita o que? - *Trabalhar diferentes ritmos.* - Qual a diferença entre Jogo e Ginástica? - *Na Ginástica a gente presta atenção mais no corpo e no Futebol presta atenção mais na bola.* - E o que mais? - *Os giros, os saltos, a corrida estão no Futebol também, mas lá tem o ataque e a defesa e cada jogador tem uma função.* - Na Ginástica também tem as funções vitais que mexem com o coração, a respiração, o cérebro. - Como

⁹⁶ O 3º dia do Festival do Esporte Educacional aconteceu numa Companhia do Lazer. É um espaço pedagógico muito bom, construído por dois professores de Educação Física que pensam num lazer ativo. É um espaço ecológico que diversifica possibilidades de joga, dança, luta, ginástica e oficinas artísticas.

estava a respiração no começo da aula de Step? - *Estava calma.* - E a frequência cardíaca? - *Estava dormindo, calma.* - A circulação sanguínea vocês acham que estava como? - *Parada.* - Parada? - *Se parar morre.* - Na aula de Step a circulação foi aumentando aos poucos. - Que funções não param quando estamos dormindo? - *A do cérebro, do coração, dos pulmões.* - Pesquisas comprovam que tanto o trabalho de esforço intelectual como o esforço na prática da Educação Física estimulam o cérebro. (Professora de EF e estudantes, maio de 2002)

Na 30ª aula, o seminário, mais uma síntese estabelecendo relações e nexos com a realidade, a ginástica historicamente situada.

- O que é bem antiga? - *Brincadeiras com elástico, com corda, o Pular Carniça, as maçãs para malabarismos.* - De cerca de duzentos anos atrás o que tem? - *Os Métodos: Sueco, Francês, Calistenia.* Atualmente quais são as modalidades ginásticas? - *Ginástica Rítmica, Step, Hidroginástica, Aeróbica, Acrobática, Artística.* - *E a Capoeira⁹⁷ é Ginástica?* - Capoeiristas contam que tiraram elementos da Ginástica como as acrobacias, as inversões, para enfeitar a Capoeira, mas ela tem fundamentos próprios, como rabo de arraia, rasteira, meia lua, aú, ginga... que são trabalhados com perguntas e respostas ao outro, num diálogo corporal. - E no jogo? - *No Jogo existem o ataque e a defesa, os passes, dribles, fintas, chute, gal, arremesso...* - O que é direito de vocês? - *É a Ginástica aberta às criações ou a que só trabalha com repetição? -... temos que conhecer para ter direito de escolha.* - *Até meu pai, que caminha para ir trabalhar tem benefícios porque a atividade física aumenta a frequência cardíaca, beneficiando o coração* (Professora de EF e estudantes, junho de 2002).

Na 32ª aula, o seminário final, a síntese estabelece novas relações e nexos com a realidade, formando novos conceitos e identificando regularidades teórico-científicas, avaliando os envolvidos no processo.

1) - Quais foram às produções que realizamos do ano passado para cá? - *Ginástica Rítmica, Festival, Métodos, Hidroginástica.* - Entre o conhecimento científico e o popular, o que é um e o que é o outro? - *Populares são os jogos e brincadeiras; e o Científico é a pesquisa, o conhecimento trazido pela professora.* - Que atitude ficou na consciência de vocês sobre Ginástica? - *Agora vamos utilizar a Ginástica com mais prática, cuidando da saúde, no lazer, no trabalho e na formação que vê isso tudo.* - O que sentiram quando ensinaram os estudantes menos experientes? - *Nervosos, foi bom.* - *Eles continuam perguntando quando vai ter mais.* - *Não é fácil ser professor, como a gente pensava.*

2) - O que é um Festival para vocês? - *É onde se apresenta um conhecimento que já foi visto antes, passando-o para outras pessoas e aprendendo o que elas têm para ensinar também com brincadeiras, apresentações, concursos e outras coisas mais.* - O que pertence a um festival? - *Apresentações, Jogo, Ginástica, Dança, Teatro, Educação Física, Ciências, professores, estudantes. A organização é de um tempo maior de vários dias.* - *O Esporte Educacional durou três dias com seis turnos.* - Então

⁹⁷ Esta pergunta foi feita por uma aluna que faltou muito à aula e, quando frequenta quer saber tudo. Mas, fala sem acompanhar a apropriação da turma. O clima acaba ficando divertido diante da imprudência divertida da aluna. A mãe desta esteve conversando com a professora porque descobriu as faltas da filha que saiu de casa para vir à aula.

a Ginástica está relacionada com saúde, lazer, trabalho e formação também.

3) -O que é Ginástica para vocês? *-Uma exercitação com mãos livres, com aparelhos móveis, fixos, elásticos, para saltos, giros, equilíbrios, acrobacias; posições do corpo em pé, sentado, deitado, agachado, de ponta- cabeça, pendurado.* - Na Educação Física, a Ginástica é o quê? *-É um conteúdo diferente do Jogo, da Luta, da Dança.*

4) -Avaliando as condições de trabalho, o que temos a dizer? *-Muito material foi emprestado como as maçãs, cordas e fitas. -A escola tem colchonetes, algumas bolas.* -Quando solicitamos bastões do tipo cabo de enxada, que são bons para Ginástica recebemos cabos de vassoura que não sustentam o peso do corpo, não servem para acrobacias.

5) -Avaliando a professora o que temos a dizer? *-É excelente professora, ensina bem, merece material, uma quadra coberta para nós todos e uma piscina para Hidroginástica.*

6) -Avaliando estudantes? -Os estudantes ficaram mudos. -Ah! Tem gente que vacila nas produções escritas⁹⁸. A responsabilidade é algo que está em tudo: em casa, no trabalho, na escola, na família, na sociedade, e é isso o de que precisamos, de gente com compromisso (Professora de EF e estudantes, junho de 2002).

Em síntese, os resultados demonstram a elaboração das *generalizações* referentes à elaboração do pensamento teórico, configurando a Ampliação da Sistematização do Conhecimento, no III ciclo do ensino fundamental, ao superar as *representações* formadas com o pensamento imediato e a *generalização* inicial que forma conceito projetando o pensamento de forma mediata. Ao ampliar a sistematização do conhecimento, os aprendizes investigados apropriaram-se da realidade de forma mediata fazendo comparações, análises e sínteses, elaborando conceitos sobre o fenômeno e suas modalidades demonstrando um nível apreciável de conhecimento técnico e expressivo, na criação e socialização de sequências ginásticas à comunidade escolar, bem como posicionaram-se diante das condições de vida nos bairros da sua cidade, criticando a precariedade referente ao atendimento à saúde, ao lazer e à própria escola.

Passamos ao IV ciclo cuja diferença foi evidenciada com a identificação de regularidades teórico-científicas, subjacentes à atividade gímnica.

3.3.4 O trato com a ginástica no IV ciclo de aprendizagens

No IV ciclo, o diário de campo foi constituído com 97 laudas digitadas em espaço simples, registrando ações de rotina em 21 aulas e episódios em 05 aulas.

⁹⁸ Os estudantes, na sua grande maioria, cumprem com tudo o que a professora solicita, porém a última produção solicitada, pequenos grupos, foi exceção, pois somente um grupo entregou a atividade escolar orientada em aula.

Este ciclo ficou caracterizado pelas regularidades enquanto traços gerais da realidade. A regularidade é real e possui lei ativa, operacional ao nível dos significados e do comum, persistindo na repetição. O conteúdo foi aprofundado, no ensino médio, visando consolidar uma atitude crítica em Educação Física, promovida pela análise judicativa da realidade diante de sua leitura e compreensão, produzindo novas sínteses.

Numa visão crítica, as regularidades pertencem ao nível do desenvolvimento científico, sendo as constantes subjacentes a quaisquer procedimentos e métodos empregados pelas ciências. No processo de escolarização do ensino médio, possibilitou a elevação dos níveis de conhecimento para outros patamares. O trabalho científico encontrou na pesquisa escolar um princípio, um treino, para o aprimoramento e a sofisticação de uma dada lógica. Neste ciclo, ocorreu a identificação dos diferentes sentidos atribuídos à atividade gímnica, estabelecendo relações e nexos com a Educação, a Saúde, o Lazer, o Trabalho competitivo, contribuindo com o aprofundamento do fim formativo, na lógica do rendimento escolar necessário à elevação dos níveis de pensamento dos estudantes.

O objetivo geral no IV ciclo consistiu em *aprofundar* de forma sistematizada os conhecimentos da Cultura Corporal acerca do Esporte, do Jogo, da Dança, da Ginástica, da Luta, analisando o projeto social em construção e a compreensão acerca das regularidades científicas de cada conteúdo tratado em particular e sua expressão, num processo de ação/reflexão/produção/ação, extrapolando o conhecimento para a comunidade escolar em seminários e festivais.

Os objetivos da unidade de ensino-aprendizagem referentes à ginástica no segundo ano do ensino médio foram:

1. Medir a frequência cardíaca no processo de exercitação gímnica identificando-se perante as zonas de treinamento aeróbico;
2. Realizar pesquisa escolar coletando dados sobre a ginástica passando a configurar os sentidos da saúde, do lazer, do trabalho competitivo e da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar;
3. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempos da prática corporal;
4. Produzir individualmente um texto escrito visando à compreensão e à explicação da Ginástica de forma contextualizada.

5. Produzir coletivamente uma sequência ginástica enfocando o sentido do Lazer, para ser apresentada na abertura do XIII Festival de Cultura Corporal da EGBL.

Os objetivos da unidade de ensino-aprendizagem / produção do conteúdo ginástica para o terceiro ano do ensino médio em 2002 foram:

1. Participar do Festival do Esporte Educacional reapresentando a produção sobre Ginástica e Lazer, bem como observar e praticar outras possibilidades de exercitação gímnica confrontando-as com outras práticas;

2. Compreender as possibilidades e necessidades advindas do sistema anátomo-funcional, orientadas nos exercícios corporais, na Ginástica Calistênica, Aeróbica e Localizada e nas exercitações gímnicas da população pernambucana;

3. Resignificar conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades e competências que constituem a ginástica em aulas de Educação Física Escolar;

4. Aprofundar o conhecimento utilizando a pesquisa escolar coletando e analisando dados sobre a ginástica, passando a configurar os sentidos de saúde, de lazer, de trabalho competitivo e de formação básica na Educação Física Escolar, produzindo, em grupos, um texto escrito visando à compreensão e à explicação da Ginástica de forma contextualizada, em diferentes espaços e tempos sociais;

5. Compreender a educação física escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal e esportiva, que ampliem as referências acerca das possibilidades e fins educativos, terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação física e esporte na sociedade.

Do IV ciclo foram destacadas as sínteses a seguir registrando as *verbalizações, observações e reflexões discentes em itálico*.

Na 1ª e 2ª aulas, houve o resgate dos fundamentos da Ginástica, dos sentidos atribuídos à atividade, construindo sequências e aferindo a frequência cardíaca para conhecer o treino corporal a partir da exercitação.

Na 3ª e 4ª aulas, houve observação das Ginásticas Rítmica e Artística, numa competição nacional, bem como de atividades realizadas em um parque que possui um programa estruturado para a prática de exercícios físicos. Foi possível entrevistar ginastas, crianças, jovens, adultos e idosos, utilizando um questionário próprio para cada sujeito. Após este trabalho, a professora ausentou-se por um mês por motivo de saúde.

Na 5ª e 6ª aulas, houve reorganização de sequências ginásticas e estudo da frequência cardíaca em repouso e durante a exercitação, passando à organização da produção para um seminário.

Na 7ª aula do ensino médio, examinamos dados da pesquisa escolar em um seminário. A professora recolheu os questionários da pesquisa escolar que estavam com os grupos que ficaram de produzir um texto, a partir do referido material, para ser socializado em aula, contribuindo para a elaboração de um quadro representativo da Ginástica. De três grupos, dois apresentaram um texto cada, oriundo dos questionários, fazendo a leitura para os presentes. Após, a leitura foi realizada uma síntese coletiva, com registros no quadro de giz.

Professora e estudantes passaram a elaborar um conceito, um significado, sobre a ginástica, resgatando elementos constitutivos da historicidade do conteúdo. Foram citados os métodos ginásticos, fundamentos e suas possibilidades de ação, as modalidades/formas atuais, os dados oriundos da pesquisa, o conteúdo estudado na unidade de ensino e da unidade anterior referente à qualidade de vida, à atividade física, ao exercício físico. Ficou registrado o seguinte entendimento - “A Ginástica é uma forma de exercitar o corpo, no trabalho, em casa, na rua, na praça, no parque, na escola, na praia etc., com/em ou sem materiais fixos ou móveis, com sentido de Saúde, de Lazer, de Trabalho” (Professora de EF e estudantes, 2001).

A professora redistribuiu os questionários que os estudantes aplicaram aos diferentes sujeitos e passou a utilizá-los para elencar dados referentes aos sentidos das manifestações da ginástica, conforme síntese a seguir.

GINÁSTICA E LAZER	GINÁSTICA E SAÚDE	GINÁSTICA E TRABALHO	GINÁSTICA E EDUCAÇÃO / EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
<i>Diversão</i>	<i>Qualidade de vida</i>	<i>Treinamento</i>	<i>Conhecimento e consciência</i>
<i>Brincadeira</i>	Condicionamento físico	<i>Competição</i>	<i>Consciência das ações</i>
<i>Parque</i>	<i>Estética</i>	<i>Performance</i>	<i>Consciência corporal</i>
<i>Crianças</i>	<i>Idoso/adulto/jovem</i>	<i>Ginastas, juízes, técnicos.</i>	<i>Professor e estudantes</i>
		<i>Adolescentes/ Jovens/adultos</i>	

Dados coletados mediante pesquisa escolar pelo 2º ano do ensino médio.

A professora da turma problematizou a ginástica, com mais questionamentos visando à compreensão do fenômeno, descritos a seguir.

- Quem tem Direito à Ginástica? - *Todos, todas as pessoas em diferentes idades e condições.* - Os idosos só a praticam visando à Saúde e as crianças só visam ao Lazer? - *Não.* - Os idosos também se preocupam com a estética; as crianças estão na Escola para aprender sobre Ginástica. - Vocês já estão aprofundando o conhecimento sobre ginástica, as crianças não fazem isso ainda, estão em outro tempo (Professora de EF e estudantes, setembro de 2001).

A partir da síntese da 7ª aula sobre o seminário, transcrevemos, na íntegra, uma das produções da turma, enquanto exemplo da apropriação do conhecimento sistematizado em aulas e produzido individualmente fora do tempo de aula, referente à Educação Física e à ginástica.

GINÁSTICA E LAZER

É tomado pelo nosso dia-a-dia. Enquanto não havia compatibilidade entre ginástica e lazer na Idade Média, hoje podemos afirmar que ginástica e lazer estão conjuntos, privilegiando todas as faixas etárias, mas particularmente as crianças que praticam ginástica no lazer, mesmo sem perceber ou saber definição alguma da ginástica. Ao correrem, pularem, girarem, divertirem-se no parque, em casa, na rua, no colégio etc, elas praticam os principais fundamentos que possibilitam uma exercitação corporal - saltos, giros, equilíbrios, balanceios, trepar -, estando sempre em movimento, zelando com proveito a vida. É interessante também como os idosos dão importância ao lazer; ao dançar, fazer hidroginástica, praticando também esses fundamentos corporais, os giros, equilíbrios, balanceios, iniciando, assim, o conceito de ginástica.

GINÁSTICA E SAÚDE

Não podemos classificá-las em alguma faixa etária, levando em consideração que ginástica e saúde visam ao bem comum de todos, mas, olhando por outro lado, perceber-se-á que os idosos olham mais esse lado da ginástica em prol de uma melhor saúde. Diversos são os motivos: muitos fazem ginástica por obrigação, prescrição médica, para evitar doença.

Com ou sem instrumentos, pode-se fazer ginástica usando os mesmos fundamentos que no lazer. Assim como na Idade Moderna, a ginástica passa a ter o propósito de regular a sociedade mediante o combate de doenças, evitar epidemias, fortalecendo o corpo; ainda assim, continua com tal objetivo, preservando com mais vitalidade a saúde, desenvolvendo um sistema de exercícios destinados a dar perfeição ao ritmo dos movimentos e também a desenvolver partes do corpo, corrigindo possíveis defeitos. Associar ginástica à saúde não só significa conscientização pela vida, mas sim amor a si próprio, é tão mais que importante, é necessário.

GINÁSTICA E TRABALHO

Como a ginástica é a demonstração da agilidade, destreza e domínio do próprio corpo, assim também requer no trabalho destreza e domínio, já que está em maior contato com as enfermidades diárias e conseqüentemente, com a falta de saúde.

O stress, por exemplo, que se torna mais comum no trabalho e no estudo, pode ser controlado a partir da ginástica, exercitando-se, com ou sem instrumentos, em qualquer lugar, até no próprio local de trabalho, usando os mesmos fundamentos de exercitação, fazendo uma reeducação da disponibilidade de horários, reservando determinado tempo também para

o lazer. Fazendo isso, além de melhorar a saúde, melhorará também o convívio com outras pessoas e a sua produção no trabalho e no estudo.

Numa conversa com Pollianna Fontes, consultora em marketing, ela diz que a ginástica ajuda muito a lidar com os desafios diários, com as pessoas e, principalmente, no corre-corre do seu trabalho. “Faço uma hora de academia antes do trabalho e me sinto superdisposta durante o resto do dia, que, por ser agitado e turbulento, poderia trazer alguns problemas de saúde. Agora sei lidar com isso, e a ginástica me ajudou nisso. Nas horas vagas, faço até francês”, relata Pollianna Fontes.

Isso mostra o quanto é satisfatória a ginástica e o quanto se associa com o trabalho e o estudo, tornando-os mais proveitosos.

GINÁSTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

É na Educação Física Escolar que se tem uma compreensão mais apurada da ginástica. A fase da conscientização, da sua utilização como uma forma melhor de vida, mostrando métodos de ginástica e os que surgiram depois, não ficando em vão, mas tornando-se parte essencial nossa, de prática. Através da Educação Física podemos ter base de como fazer ginástica e saber todos esses métodos. Está associada também ao Esporte. O futebol, o vôlei, a natação, a luta, o basquete etc., usa todos os fundamentos; mesmo sem ser perceptível, usamos ginástica.

Através de toda essa conscientização e de nossa prática depois da parte teórica mostrada na Educação Física, podemos ter uma boa saúde, um bom empenho no trabalho, um convívio melhor, além de uma estética mais definida, chegando, assim, a uma conclusão: a ginástica serve para toda e qualquer faixa etária, a todos em geral.

GINÁSTICA E VIDA COM QUALIDADE

Depois de tudo exposto de forma clara, concisa, objetiva, vê-se que ginástica não pode ser vista como algo vão, desnecessário, como demagogia de professor de Educação Física; todavia deve ser vista como algo primordial, fundamental. Algo que nos vigorize a levar uma vida com qualidade, pois ginástica tem por objetivo isso: além de agilidade, destreza e domínio do próprio corpo, leva-nos a uma vida mais proveitosa, satisfatória, reafirmando o que foi dito anteriormente, serve para toda e qualquer faixa etária.

Com os fundamentos saltos, giros, balanceios... teremos uma melhor saúde, lazer, trabalho e estudo saudável. Ginástica e vida com qualidade são a combinação perfeita para o bem-estar comum (Débora, nov de 2001).

A produção individual evidencia a configuração da ginástica com a leitura e a compreensão da realidade, com relações e nexos de uma dada totalidade.

Entre a 8ª e a 10ª aulas, ficou o conteúdo que estabeleceu relações e nexos entre a Ginástica e o XIII Festival de Cultura Corporal da escola, com abertura do evento no dia 23 de novembro de 2001, prosseguindo com oficinas diversificadas e esportes, realizados entre 26 a 30 de novembro de 2001, em dois turnos diários.

O Festival foi organizado com os seguintes documentos: regulamento geral; juramento de estudantes; ficha para inscrição das apresentações na abertura, para jogos e desfile; ficha para avaliação das manifestações culturais; ficha para avaliação do desfile; ficha para avaliação da torcida organizada; ficha de inscrição

nas oficinas pedagógicas; relatório de oficina; boletim informativo dos resultados. No evento cada série fundamentou sua apresentação mediante a pesquisa escolar.

A seguir, a produção do 2º ano do ensino médio visando fundamentar sua própria apresentação na abertura do festival, a qual foi avaliada por um grupo de professores dos diferentes componentes curriculares da escola.

QUANDO A GINÁSTICA É LAZER?

O objetivo desta pesquisa é apresentar, publicamente, a face divertida, brincada, lúdica, da Ginástica, destacando o sentido do Lazer que contribui para a qualidade de vida das pessoas. Esta pesquisa foi possível com estudos em aulas e seminários realizados na Disciplina Educação Física, em que também utilizamos um questionário para entrevistar crianças no Parque da Jaqueira, estudamos textos para compreender, explicar e praticar a ginástica.

Para melhor compreender o conteúdo, nós do 2º ano do ensino médio da EGBL, estudamos a História da Ginástica, desde a Pré-história, época em que os humanos primitivos se exercitavam ao andar, correr, saltar, trepar, equilibrar, rolar, balançar etc. Mas, a origem divertida da ginástica vem de festas de rua, de feiras populares, do circo, onde pessoas exibiam-se, divertiam-se. Na Grécia Antiga, também era entendida como o lugar de palestras, orquestras, estudos, que aconteciam num local chamado Ginásio. Os ginastas também eram os saltimbancos, acrobatas e funambulescos que, hoje, são equilibristas, malabaristas, contorcionistas, artistas populares, ginastas de competição, assim como a Ginástica é um direito de estudantes, de praticantes de todas as idades.

Com a ideia de festa, diversão, espetáculo, acontece de 4 em 4 anos a GYMNAESTRADA. Esta acontece mais na Europa e não visa à competição; assim, todas as pessoas que se inscrevem podem participar do jeito que melhor conseguem se apresentar. É uma grande festa em que as crianças, os adultos, os idosos e as pessoas especiais se encontram para uma grande confraternização. A próxima Gymnaestrada vai acontecer no ano de 2003, em Lisboa, e o Brasil já está organizando grupos para participar, mostrando nossas riquezas culturais.

Enquanto Lazer, a ginástica ainda é utilizada por artistas populares que fazem suas exibições nas ruas, nas praias. É muito utilizada nos parques enquanto diversão para crianças que sentem necessidade de usar sua energia, sua criatividade, inventando novas brincadeiras ou jogos ginásticos em que se junta o prazer das brincadeiras com o benefício de se tornarem mais saudáveis. Os materiais ginásticos encontrados nas praças e parques são os balanços, as gangorras, os trepa-trepa, os pula-pula, as camas elásticas, os jacarés, os escorregas, etc. Nossa pesquisa no Parque da Jaqueira comprovou que as crianças utilizam a ginástica no Lazer, mas falta um estudo em relação à consciência da prática. Nas praias de Pernambuco podemos observar pessoas que utilizam a Ginástica como forma de aliviar as tensões do dia-a-dia com alongamentos, com caminhadas, com corridas, com Hidroginástica, mas muitas crianças e jovens se divertem fazendo acrobacias nas areias, brincando nas águas com saltos, giros, balanceios. Ela contribui com a qualidade de vida, com a estética e também proporciona um divertimento e relaxamento acompanhado das belezas naturais com que Pernambuco nos presenteia.

Concluimos que a Ginástica, desde seu surgimento até os dias de hoje, está presente nas nossas ações corporais e todo mundo a pratica, mesmo sem saber ou perceber. Ela é estudada nas escolas e é praticada na rua, nos clubes, nas academias, nas praias, nos parques, em casa, no trabalho, etc. Compreendemos que a Ginástica, em si, seja ela com finalidade de diversão, de procura de um corpo mais saudável ou até por recomendação

médica, é uma forma de manter em equilíbrio e perfeita harmonia o ser humano que sente os benefícios causados por ela. O avanço da tecnologia nos deixa perto de uma vida sedentária, mas, se procurarmos a ginástica para o nosso lazer, tomando como exemplo as crianças que vão aos parques simplesmente para brincar, sem dúvida nos sentiremos mais saudáveis e mais dispostos para a vida cotidiana (2º ano do ensino médio, novembro de 2001).

Na reorganização do conhecimento, num processo de auto-organização, necessário para participar no festival, estudantes do 2º ano A tomaram a iniciativa da construção coletiva, conforme negociação anterior com a professora da turma e a professora das demais turmas do 2º ano B, C, D e E. O festival é uma rotina anual bastante conhecida dos estudantes desta escola. A produção, para a abertura do festival, manteve um certo segredo, para surpreender no dia das apresentações.

A partir da escrita em pequenos grupos, foi reorganizada a explicação do conteúdo, ou seja, uma estrutura lógica para o texto. O título foi eleito coletivamente, o objetivo foi questionado para ser escrito após, a metodologia surgiu do processo e do trabalho em aulas, assim como a justificativa e a conclusão que foram sendo aprimoradas e escritas até a redação final. A redação foi apresentada como um todo, reorganizada, reapresentada ao grupo, até ser concluída com aprovação.

Durante o tempo de reorganização do conhecimento, a dinâmica negociada com o 2º ano A foi: toda a turma participava da construção da sequência para a abertura do festival e após praticavam esportes, organizados em equipes, em que negociavam a participação de outras equipes da mesma série: o Handebol e o Futsal, com equipes masculinas e femininas e o Voleibol como modalidade mista.

Na socialização da atividade gímnica, na abertura do festival, o 2º ano iniciou com a entrada na quadra de uma aluna exercendo papel de repórter, com um microfone nas mãos. Recebia e entrevistava pessoas com perguntas sobre atividade física, exercício físico, ginástica, e foi convidada para participar de um evento sobre Ginástica e Lazer. Num segundo momento, um apresentador recebeu o microfone e anunciou um espetáculo, o qual começou com música e ritmos circenses, com a entrada na quadra, quase que ao mesmo tempo, de: ginastas, com fitas da Ginástica Rítmica, executando ações próprias do aparelho com deslocamentos ao redor da quadra, posicionando-se no fundo da mesma e permanecendo com as ações; um grupo de bailarinas que se posicionou na outra extremidade da quadra. Um terceiro grupo ficou próximo à entrada, com arco executando ações específicas do aparelho; um grupo brincante de palhaços circenses entra numa lateral com brincadeiras,

como o Pular Carniça, desequilibrar, transportar e executar acrobacias para exibir-se ao público. Um último grupo organizou-se no centro da quadra com colchonetes, priorizando a execução de estrelas, rondadas, rolamentos, flic, em uma sequência gímnica com passagens pelo centro da quadra, animados pela música que falava em piruetas e cambalhotas.

Visualizamos um todo em exercitação com diferentes níveis de ações que vão desde brincadeiras até acrobacias, inversões corporais e ações próprias de aparelhos. Num terceiro momento, com o fim da segunda música, o grande grupo deslocou-se muito alegre para a saída, porém retornou com uma terceira música, dando uma volta completa ao redor da quadra ou brincando no centro da mesma até realizar uma saída definitiva, quando os brincantes foram retirados pelos demais, pois não queriam sair da brincadeira.

No penúltimo dia de festival ocorreu um fato desagradável referente ao conteúdo constituído pelos valores, pela postura dos estudantes em atividade. Posteriormente, três professores da escola retomaram o fato com dezoito estudantes envolvidos que decidiram fazer uma retratação pública por escrito, a qual ficou afixada em local visível da escola, dizendo:

Nós, estudantes dos segundos anos A e E, vimos, por meio deste, nos retratar perante toda a Escola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx das nossas atitudes mal pensadas, realizadas no dia 29/11/2001, no Ginásio de esportes ACADEPOL, exatamente no último jogo de FUTSAL entre ambas as equipes. A nossa maior intenção era protestar, e nunca agredir as pessoas que colaboram com o festival. São elas os estudantes: Fábio, Érik, Cláudia, Susi e, principalmente, o professor de Educação Física, xxxxxx (Estudantes do 2º ano A e E da EGBL, dezembro de 2001).

Após, em pequenos grupos, sistematizaram o conteúdo, gerando a reflexão, com ênfase judicativa e teleológica, assim escrita por um dos grupos.

A nossa opinião para que o próximo festival seja de mais qualidade do que o deste ano é que as pessoas se conscientizem e reflitam sobre suas atitudes, que tenham postura dentro e fora da quadra e que saibam manter seus valores e sua ética. Esses quatro itens são os principais para que possamos ter um melhor aproveitamento cultural e social dentro e fora da escola.

No festival deste ano tivemos vários pontos positivos e negativos.

Para que o próximo festival seja melhor do que este, temos que aprender a respeitar estudantes, professores, árbitros, mesários e a torcida, para que também possamos ter seu respeito. E desejamos que essas atitudes não fiquem só no juramento e, sim, que possam ser cumpridas não só no colégio, mas em todos os lugares. Nós, estudantes do 2º "A", somos um exemplo do não respeito ao juramento e esperamos que nossa atitude

não seja seguida por outros estudantes (Albino Antônio, Caio Mário, Eduardo Henrique, Pedro Henrique, dezembro de 2001).

Entre a 11^a e a 14^a aulas, ao final do V Festival do Esporte Educacional foram realizadas perguntas a três estudantes do 3^o ano A, sobre os festivais.

- Com os festivais da EGBL, mais este V Festival do Esporte Educacional, o que vocês estão compreendendo por festival? - O que pertence a um festival? - *Isso é uma entrevista?* – *É, sim! É uma entrevista!* - *Ah! Ah! Educação, Lazer, Saúde, Cultura, apresentações, organização e qualidade de vida.* - Da Educação Física o que tem neste festival? - *Esporte, Dança, Ginástica, quase tudo.* - Então, festival são novas oportunidades e mais o quê? - *Avaliação, aperfeiçoamento* (Paulo, Leandro e César, maio de 2002).

Entre a 15^a e a 20^a aulas, foram tratadas a Ginástica Aeróbica e a Localizada, evidenciando regularidades do conhecimento referentes ao orgânico.

- Quais as diferenças entre Ginástica Aeróbica e Localizada? - *A Aeróbica mexe com o corpo todo.* - *Mas, a Localizada também mexe com o corpo todo.* - *Na Aeróbica não dá para criar nada.* - Mas e a sequência que vocês criaram na última aula de Aeróbica? - *Ah! Qual é a intenção quando trabalhamos com Ginástica Aeróbica?* - *É um trabalho de frequência cardíaca, de ritmo cardiorrespiratório.* - A Ginástica Localizada trabalha mais a resistência da musculatura, a força. - *É isso mesmo! É, é isso* (Professora de EF e estudantes, agosto de 2002).

Na 21^a aula, foi realizada uma síntese sobre benefícios que aparecem com a consequência da exercitação, conceituando Ginástica e Festival.

a) - Que benefícios vocês sabem que são produzidos com a prática corporal regular da atividade física, do exercício físico, enquanto Ginástica, Dança, Jogo? - *Melhoria cardiorrespiratória, dos batimentos cardíacos, da resistência, da saúde, da estética, do condicionamento físico;* b) - Como consequência da exercitação ginástica em nossas aulas, o que vocês estão sentindo? - *No começo muito cansaço, dores musculares, batimentos acelerados. - Foi melhorando com o trabalho. - Agora sabemos quando fora da escola estamos num lugar que faz certo, por exemplo numa academia, evitando dores na coluna, distensões.* - Já dá para questionar o que acontece lá fora. - *Já dá para abrir a boca para se informar quando o professor não explica nada;* c) - O que pertence ao conteúdo Ginástica e qual sua importância na escola? - O que é próprio da Ginástica? - *Lazer, trabalho.* Sim! - E mais especificamente? - *Os métodos: Sueco, Francês que é mais militarizado, a Calistenia que agora está na Aeróbica.* - *A movimentação com saltos, equilíbrios...* - *As posições: em pé, sentado, deitado, suspenso.* - Cuidamos mais da postura quando estamos jogando ou na ginástica? - *Na ginástica.* - *Neste ano vai haver jogos professora? Estamos tão atrasados!* - *Vamos ter o festival um pouco mudado devido aos atrasos na reforma.* - Qual a diferença entre falar jogos e festival? - *Nos jogos só tínhamos as modalidades esportivas enquanto no Festival de Cultura Corporal temos Dança, Ginástica, Jogo, Luta e as oficinas variadas para todas as disciplinas* (Professora e estudantes, setembro de 2002).

Nas 22^a e 23^a aulas, após oitenta minutos de exercitação, foi realizada uma entrevista sobre o 'Projeto Academia da Cidade'. A entrevista foi dirigida a uma estagiária do referido programa estabelecendo nexos e relações da Ginástica com a promoção da saúde. Lembramos que a escrita em *itálico* corresponde às perguntas ou respostas dos estudantes.

-Quais são as instituições, os órgãos públicos, envolvidos no Projeto Academia da Cidade? -Prefeitura do Recife, Universidades Estadual e Federal de Pernambuco. Qual a importância da exercitação para a Saúde? - Mais força, mais resistência para os músculos. -É isso que vocês esperavam?- Sim!? -No projeto trabalhamos a resistência muscular localizada, exercitando membros inferiores e superiores, com uso de barras e borracha flexível, caminhada com intensidade entre 120 a 150 batimentos cardíacos enquanto zona alvo.

-Temos avaliação física com: testes para percentual de gordura da cintura e região do quadril, feitos com uma fita métrica especial, para ver o nível de gordura; teste de VO2 máximo, quantidade máxima de oxigênio consumido em 1.600 metros de caminhada ou 2.400 metros de corrida. -Após dois meses e meio se faz nova avaliação. -A distância trabalhada é aumentada gradualmente conforme a frequência da atividade por semana. -Nas aulas há 15 minutos de alongamento e mobilidade articular, 20 a 25 minutos de exercitação para membros superiores e inferiores, 15 minutos de Ginástica com música, a Aeróbica, que é trabalhada com uma sequência não fixa, ou seja, são sequências que os praticantes não precisam decorar. -E quais os benefícios para a Saúde? -Melhoram a flexibilidade, a resistência cardiorrespiratória, a resistência localizada, a força.

-Que conceitos de Saúde estão sendo trabalhados na Academia da Cidade? -O que é Saúde? -Melhorar o desempenho físico, prevenir. -Na manutenção, os usuários hipertensos e diabéticos conseguem manter-se num nível adequado com a contribuição da exercitação, do exercício físico... -O corpo da gente precisa dela para não ficar rígido em suas articulações. Antes de ser Academia da Cidade o programa chamava-se Exercício e Saúde e já existia há uns seis anos. -A Academia da Cidade existe desde abril deste ano, com a mudança de projeto de governo que ampliou o trabalho. -Agora tem Aeróbica, e os Nutricionistas trabalham todos os dias. -É uma equipe multidisciplinar com profissionais e estagiários de Nutrição, Educação Física e Medicina.

-Sobre os conceitos de Saúde individual, pública e coletiva, o que vocês refletem? -A Academia da Cidade trata da Saúde Pública em que o governo gasta muito mais com a doença, os medicamentos, hospitais, do que com os programas de prevenção. -Daí a importância de incentivar cada vez mais esses programas que funcionam pela manhã das 05h 30 às 07h 30, e à noite das 18h às 20. -Onde mais existem pólos? -Sítio da Trindade, Boa Viagem, ESEF, Jardim São Paulo, Hipódromo.. -A intenção é abri-los no Parque Santana, na Lagoa do Araçá...Estão previstos mais 11 pólos e tem muita gente participando. -Participam pessoas a partir de 18 anos pois antes pressupomos que estão frequentando a Escola e tendo aulas de Educação Física.

-É um trabalho voluntário? Não. Os profissionais recebem salário e os estagiários uma bolsa. -A intenção do projeto é transformar-se numa política pública.

-Vocês sabem a diferença entre atividade física e exercício físico? - Atividade física é o que fazemos no dia-a-dia e o exercício é controlado.

Isso! -O exercício tem duração acima de 20 minutos, frequência de 3 a 5 vezes por semana, intensidade que pode ser aeróbica ou anaeróbica (Estagiária do Projeto Academia da Cidade, professora de EF e estudantes do 3º ano da EGBL, setembro de 2002).

Nas 25ª e 26ª aulas, seminário final retomando objetivos da série e do ciclo. A visão dos estudantes sobre a realidade, possibilidades e limites, respondendo a questões de forma significativa.

1) - Que conteúdo foi trabalhado nas aulas? -O que a sua turma apresentou em festivais e no seminário?

-A História da Ginástica com seus métodos, etc. -No festival, foram apresentados a base e os fundamentos da ginástica e, no seminário, a ginástica foi dividida em grupos, como trabalho, saúde, lazer, ginástica e educação física escolar. (Camila de Souza Martins, setembro de 2002)

-Ginástica Localizada, Aeróbica, Métodos Sueco, Calistenia, Francês. -No festival, foram trabalhados os conteúdos Lazer, historicidade, movimentos da ginástica e, no seminário, destacaram-se as áreas como Ginástica e Saúde, Lazer, Educação Física, Trabalho. (Edna Marques, set, 2002)

2) -Que diferença existe entre o esforço de provar ao professor que você domina o conteúdo e o esforço de apresentar o que vocês já sabem para a escola toda? Tiveram autonomia, liberdade, para organizar diferentes formas de apresentar Ginástica?

-Para o professor, é apenas uma questão de nível de aprendizagem; e para ser apresentado num seminário, é mais uma questão de ensino para a turma. (Cibelle Raphael. Set, 2002)

-A diferença é que, a partir daí, o conteúdo dado pelo professor é a forma prática da aprendizagem, e a do seminário, de apresentar para a escola toda, organizando as formas de apresentar a ginástica em seminários e festivais. (Carlos César de Oliveira Martins, set, 2002)

-Provar ao professor é totalmente diferente de provar a outras pessoas, pois o professor sempre entende o modo dos estudantes, e os outros fazem crítica diferente do professor. (Deyse Araújo da Mota, set, 2002)

-A diferença é que junto ao professor nós tentamos provar o que aprendemos do conteúdo dado e, à escola, mostramos o que já sabemos, para que todo mundo saiba o que nós já sabemos. Sim, tivemos autonomia na apresentação prática e no seminário. (Vanessa Carla da Silva, set, 2002)

-Para a escola toda, nós ficamos com vergonha de falar, apresentar, etc... Sim. Com vários tipos de ginástica. (Jaimison César, set, 2002)

3) -A prática, a exercitação pensada, pode criar uma atitude necessária para a formação com qualidade. Faça um comentário sobre esta afirmação.

-Sim, é pela prática e pelo pensamento que adquirimos conteúdo, informações, para que possamos assimilar e dar a ela a qualidade. (Débora Macedo Costa, set, 2002)

-Sim, porque na prática você demonstra o que aprendeu e aprende melhor a cuidar de você e de sua saúde e não corre o risco de alguma distensão. (Karla Cristiane set., 2002)

-Facilita o desempenho da autonomia no estudo. (Pedro Henrique, 2002)

-Sim, é muito bom nós fazermos alguma coisa sabendo o que estamos fazendo: se isso não acontece, acaba criando uma alienação por parte dos estudantes, e eles acabam fazendo as aulas por fazer. (Caio Mário Chagas de Vasconcelos, set., 2002)

-Sim, porque, sabendo os procedimentos adequados, estaremos mais seguros, em vez de termos consequências indesejáveis por não termos instrução. (Flávia de Lima Silva, set., 2002)

4) Atribua um nível de desempenho (DC, DEC, DNC) ao seu fazer ginástica com roupa adequada nas aulas deste ano.

DEC, porque participo das aulas e são poucas as vezes em que não estou vestida de forma apropriada. (Poliana dos Santos, set., 2002)

DC, pois pratico todas elas e com roupa adequada, ou seja, com roupas que nos deixam mais à vontade para nos exercitarmos. (Marina F., set., 2002)

DEC, por não estar em todas as aulas com roupa adequada. (Juliana Janeci, set., 2002)

5) -O que você observou em relação ao meu trabalho com vocês: foi cuidadosamente planejado, pensado? O ensino da Ginástica possibilitou melhor desempenho, melhor aprendizagem do conteúdo?

-Sim foi planejado, porque senti que tive melhoras no aprendizado do conteúdo estudado. (Jaqueline Lima de Oliveira, set., 2002)

-Sim, as aulas foram bem planejadas, a ponto de nos darem a possibilidade de organizarmos o seminário. Sim, pois, quando passamos a aprender a ginástica, tivemos condições de apresentar as atividades propostas. (Márcia set., 2002)

-Foi cuidadosamente planejado e pensado, sim, porque, se não fosse, seria muita incompetência. -Possibilitou melhor desempenho e aprendizagem do conteúdo, e nós só aprendemos praticando. (Pedro Paulo Duarte, set., 2002).

6) -O planejamento de saídas para estudo, fora da escola, contribuiu?

-Contribuiu em melhorar os nossos conhecimentos e a forma de praticar a ginástica. (Alcione Ferreira de Aguiar, set., 2002) -Contribui para aperfeiçoar nossos conhecimentos e modernizá-los. (Ana Paula Oliveira set., 2002)

-Abriu as portas para as pesquisas bem elaboradas e o conhecimento mais prático do que teórico (Kassio José, set., 2002). -Contribui porque fora da escola temos mais espaço e materiais. Assim, aprendemos novos tipos de ginástica. (Jonatan da Silva games, set., 2002)

-Contribui para sabermos a importância da ginástica no meio social, praticada de modo a exercitar o corpo buscando condicionamento físico. (Maurício Braga, set., 2002)

7) -Que condições materiais e de espaço físico nossa escola tem para se estudar a Ginástica? O que é possível ter ou melhorar aqui na escola?

-Ultimamente nós não estamos tendo condições para fazer aulas práticas por causa de problemas da escola e alguns materiais apropriados de Educação Física que não temos. Mais empenho dos estudantes, principalmente, e de alguns professores para a melhoria da escola. (Juliane Ferreira da Silva, set., 2002)

-Não muito boas: além de não possuímos materiais, a não serem os dos professores, a escola não tem um espaço adequado para as práticas da ginástica. É preciso que a escola ofereça condições apropriadas, como quadra em perfeitas condições e materiais essenciais para atender as expectativas de todos os estudantes. (Poliana dos Santos, set., 2002)

-Nenhuma pois não tem materiais necessários e o espaço é muito sujo (Isabel games do Carmo). -Não tem condições de fazer uma aula como é para ser feita. (P. Henrique, set., 2002)

-Poucas. Poderia ter um ambiente limpo e bem mais espaço e um tatame para possibilitar melhor prática dos fundamentos da ginástica (Ery A de Abreu). -Nenhuma. Devemos ter materiais adequados para praticar a

ginástica e uma quadra em perfeitas condições para trabalhar. (Wilma Conceição, set., 2002).

8) -O que pode melhorar na *organização* da prof^a e dos estudantes em aula?

-Com relação aos estudantes, pode-se melhorar o respeito a horários, aulas e estudos; e à prof^a, só em relação a alguns horários. (Ibson Coelho da Silva, set., 2002) -Nas aulas não faltam conteúdos, o que falta é o empenho do estudante que não vem à aula e, quando vem não traz roupa adequada. (Fabiana Belarmina, set., 2002) -A questão da roupa de Educação Física: poderia ter algum tipo de farda. (Mércia França, set., 2002) - É preciso um pouco mais de atenção dos estudantes. (Kleiton Ângelo, set., 2002)

9) - Existe algum tipo de relação entre a organização da escola, dos professores e estudantes com o conteúdo trabalhado na escola?

-Existe, porque o conteúdo é algo que serve para a formação dos estudantes, então tanto a escola quanto o professor trabalham por isso, pela educação do estudante. (Josivaldo dos Santos Silva, set., 2002)

-Bem, possivelmente deve-se melhorar, pois, para se ter algum objetivo alcançado, a união é um fator determinante. (Rogério games Moreira).

10) - Para que serve a Educação Física Escolar?

-Para melhor aprendizagem dos estudantes em relação à ginástica, aos esportes, à dança, aos festivais etc. (Marcele Santana set., 2002)

-Para educar e conscientizar o estudante da importância de se ter uma atividade física na vida e de se ter uma boa alimentação, ou seja, mostrar que saúde é indispensável e que a Educação Física ajuda a buscá-la de maneira correta. (Kassio José, set., 2002)

-Para os estudantes conhecerem a face divertida e lúdica da ginástica, demonstrando-se o sentido do lazer que contribui para a qualidade de vida.

-Para nos deixar alertas ao melhor para nossa vida, seja ela com ginástica, lazer, trabalho, Educação Física, Saúde etc. (Cibelle Raphaela, set., 2002)

Em grupos, os aprendizes organizaram e produziram conhecimento socializado no seminário final. Foram 07 grupos, sendo a produção escrita feita fora do horário das aulas. Destacou-se o significado central do Lazer

As ações da ginástica no lazer combinam com a liberdade, a aventura. O lazer acontece quando estamos com tempo livre e ocupamos nosso tempo de forma agradável. As brincadeiras que invertem a posição do corpo são o estilingue humano, plantar bananeira, rodar estrelinha (Edna, Flávia, Juliana, Marcelle, Márcia, Mércia, Vanessa, set., 2002).

Uma síntese sobre esporte de rendimento evidencia sua regularidade e destaca a importância da pesquisa escolar, elevando a consciência dos sujeitos.

É um trabalho de profissionais que se sustentam com o que fazem ou são patrocinados. É um tipo de trabalho ajudado por professores técnicos, médicos fisioterapeutas, nutricionistas etc. Concluímos, por meio de exposição oral e um texto escrito, apresentado aos colegas, através de um seminário, que tal pesquisa escolar desenvolveu e ampliou os conhecimentos acerca da ginástica, principalmente como forma de trabalho desportivo e competitivo. Esse trabalho acontece quando existe um treino com toda a técnica e os meios necessários, além de cuidados com a

precisão das ações, a força muscular, a resistência cardiorrespiratória e toda uma formação emocional e psicológica (Alcione, Ana Paula, Ibson, setembro de 2002).

Sobre a EF escolar, uma explicação de sua importância realizada por concluintes do ensino médio.

- Concluímos que a Educação Física não é só uma disciplina a ser estudada em sala de aula, mas, sim, uma extração de conteúdos importantes para a vida humana em tempos futuros (Ery, Kleiton, Fabiana, Carlos, Jaimison, Cleyton, Gustavo, Débora, Caio, Pedro, Camila, Maurício, setembro de 2002).

O processo de escolarização findou com o estudante estabelecendo nexos e relações referentes às dimensões do conteúdo identificando que: na ginástica de competição é necessário elevar ao máximo o rendimento do ginasta numa modalidade, aprimorando aspectos técnicos, táticos e o condicionamento físico; na ginástica relacionada à saúde o sujeito busca um estilo de vida saudável, o condicionamento físico, incorporando regularmente práticas de atividades gímnicas ou outras; nas aulas de Educação Física o estudante adquire conhecimentos teóricos e práticos desenvolvendo sua capacidade de organização da sua própria exercitação, na intenção de contribuir com sua educação emancipatória ao situar-se perante o modo de produção capitalista buscando superações; dentre outros.

Em síntese, nos resultados do IV ciclo referente ao 'Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento' emergiu a *regularidade científica* que supera o pensamento imediato e mediato. A regularidade capta a realidade em sua materialidade e historicidade identificando leis do conhecimento científico. Os estudantes do ensino médio explicaram a configuração da Ginástica, aprofundando os sentidos e os significados trabalhando com referências científicas. O aprofundamento do conhecimento em aulas também ajudou a criticar o modo de produção capitalista e valorizou a iniciativa das 'Academias da Cidade' visando atender à população em espaços públicos da Cidade do Recife. A ginástica enquanto conteúdo curricular gerou um processo de auto-organização e possibilidades de gestão autônoma da atividade, com produções escritas e demonstrações corporais à comunidade escolar.

2.4. Análise do trato com a ginástica em aulas de Educação Física

A técnica utilizada para organizar as informações e as formas de análise dos dados priorizados teve como fonte os dados empíricos, utilizando como instrumentos de coleta os registros de aulas em diários de campo, organizados mediante ocorrências, sínteses e argumentações, buscando responder às hipóteses. Para elencar as ocorrências foram analisados os dados do diário de campo, composto por planos de: aulas, oficinas, festivais, seminários. O banco de dados descreveu densamente um quantitativo de 120 horas-aulas, no qual foi identificado um primeiro bloco de ocorrências que foram relacionadas aos elementos dos pares dialéticos. Mediante o banco de dados foram esquematizados os dados de campo, destacando nos ciclos de aprendizagem e de escolarização⁹⁹ diferentes formatos de aula com o tempo de trabalho, as séries/anos dos estudantes, o registro de dados por turma.

O quadro 4 apresentado a seguir esquematizou os dados quantitativos no conjunto de aulas, no formato de aula, oficina, festival e seminário¹⁰⁰.

Quadro 4 - Demonstrativo do registro de 120 aulas

TEMPO	HORA AULA	OFICINA	FESTIVAL	SEMINÁRIO	TOTAL AULAS
I CICLO	2ª s – 11 h	-	2 h/a	-	13 h/a
SÉRIES	3ª s – 09 h	2 h/a	3 h/a	1 h/a	15 h/a
II CICLO	5ª s – 11 h	2 h/a	2 h/a	1 h/a	16 h/a
SÉRIES	6ª s – 12 h	2 h/a	3 h/a	1 h/a	18 h/a
III CICLO	7ª s – 10 h	-	3 h/a	1 h/a	14 h/a
SÉRIES	8ª s – 08 h	2 h/a	4 h/a	1 h/a + 3h/a	18 h/a
IV CICLO	2º a – 06 h	-	3 h/a	1 h/a	10 h/a
SÉRIES/ANO	3º a – 10 h	-	4 h/a	2 h/a	16 h/a
TOTAL	77 h/a	8 h/a	24 h/a	11 h/a	120 h/a

Fonte: Diário de campo do I, II, III, e IV ciclos.

⁹⁹ Existe diferença entre ciclo de aprendizagem e ciclo de escolarização. Segundo o Coletivo de Autores (1992), o ciclo de aprendizagem diz respeito ao nível de apropriação de conhecimento que o estudante se encontra frente a determinado conteúdo, tratado num processo de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade em estudo visando à formação de representações, generalizações e de regularidades científicas. Já o ciclo de escolarização diz respeito a um agrupamento de anos/séries no sistema educacional.

¹⁰⁰ Taffarel et al (1995) apresentaram uma proposição visando redimensionar o tempo pedagógico necessário às aprendizagens sociais na área da Educação Física e Esporte, denominando-o de aula, oficinas, seminários interativos, festivais e workshops. Ver em TAFFAREL et al. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área da Educação Física e esporte. In: **Revista Motrivivência**, ano VII – nº 8 – dez, 1995, p. 125 – 132.

O referido quadro demonstra que no I ciclo, o conteúdo foi tratado em 28 aulas; no II ciclo em 34; no III ciclo em 32 e no IV em 26 aulas, inferindo-se que o trato do conhecimento requer uma quantidade de aulas necessárias ao processo de apropriação/produção do saber escolar.

Diante da detida leitura do diário de campo foi possível organizar, inicialmente, 21 agrupamentos de tipos de ocorrências, dentre ações de rotina e episódios que aconteceram nas aulas.

Neste primeiro mapeamento foram elencadas as seguintes ocorrências, na forma de ações de rotina e episódios:

A- Ações de rotina presentes em todo o processo:

1. Proposição do(s) objetivo(s) da aula;
2. Contextualização da Ginástica com resgate do conhecimento dos aprendizes, relacionando-o aos objetivos, sentido e significado, relações, nexos;
3. Seleção da ginástica diante de sua natureza, espaço e tempo, visualizando a relevância social do conteúdo, a historicidade;
4. Confronto de saberes entre professor e estudantes, sistematizando o conhecimento, mediante a participação coletiva nas vivências em aula;
5. Regulação da participação corporal, verbal e/ou escrita dos aprendizes visando à apropriação conceitual;
6. Organização em pequenos grupos ou do grupo/classe nas vivências;
7. Ginástica enquanto princípio educativo, desenvolvendo aprendizagens marcadas pela curiosidade em aulas;
8. Trato processual da ginástica relacionando-a aos valores como a cooperação, a coeducação, o respeito, a participação necessária às aprendizagens em aula;
9. Emergência de emoções diante dos desafios gímnicos em aula e da simultaneidade de conteúdos vivenciados em festivais;
10. Avaliação processual das aulas fazendo sínteses coletivas;
11. Planejamento participativo em aula referente ao conteúdo de ensino-aprendizagem;
12. Pesquisa escolar, enquanto conteúdo e procedimento, que eleva o nível de conhecimento, estimulando a curiosidade;

13. Extrapolação, em festivais ou seminários, do conhecimento produzido processualmente;

14. Dificuldades envolvendo a relação professor / conhecimento / estudante devido ao comportamento, à falta de esforço de alguns estudantes diante da apropriação do conteúdo e do cumprimento de tarefas, à escassez de recursos materiais para tratar o conhecimento;

15. Predomínio do tempo de exercitação gímnica em aula possibilitando a criação de uma atitude em Educação Física a partir da sua prática.

B- Episódios eventuais no processo com dados das quatro turmas investigadas:

01- I ciclo - 02 sequências ginásticas em festivais e 01 pesquisa que foi socializada no painel da turma, sendo organizado pela professora polivalente;

02- II ciclo - 02 sequências ginásticas da turma em festivais, com contribuição na organização dos mesmos e 01 pesquisa escolar;

03- III ciclo - 01 organização de festival incluindo a oferta de oficina sobre Ginástica Rítmica aos colegas menos experientes e socialização de sequências ginásticas em pequenos grupos; 01 texto com produção individual de definições e conceitos, socializada na turma em aula; 01 produção em pequenos grupos socializada em cartazes, num seminário; 01 investigação sobre jogos ginásticos na comunidade; 02 demonstrações com explicação verbal da ginástica em sua constituição histórica, socializada em seminário;

04- IV ciclo - participação na organização de 01 festival; 03 apresentações de conhecimento em festivais, explicadas por produção científica produzida pela série; 01 texto informativo individual; 01 texto científico em pequenos grupos; 01 demonstração referente aos sentidos da ginástica – Educação/formação, Lazer, Saúde, Trabalho, explicada em seminário;

05- Intervenção de estudantes, em pequenos grupos ou individualmente ministrando oficinas aos colegas menos experientes sob a orientação e supervisão de professores: EZP, com a 7ª série ofertando *Ginástica Rítmica*; EGBL, com o 2º e o 3º anos do ensino médio ofertando *Ginástica Artística, Dança, Teatro*, assim como a participação de estudantes na organização de festivais nas escolas: ELP, com 5ª e 6ª séries contribuindo na organização dos Festivais da escola; EZP, com 7ª série contribuindo com o I Festival Esportivo Cultural; EGBL, com o 2º ano do ensino

médio com participação no XII Festival de Cultura Corporal da escola; 3º ano do ensino médio com a socialização do conhecimento em seminário;

06- Dificuldades de estudantes na produção escrita, deixando de cumprir com atividades planejadas para a produção de conhecimento, sendo mais frequentes nas 5ª e 6ª séries, menos frequente na 7ª e 8ª séries e pouco frequentes no 2º e 3º anos do ensino médio;

07- Aulas trabalhadas fora da escola, qualificando o trabalho em Educação Física Escolar, em todos os ciclos, com: 01 saída da 2ª série, visando explorar as possibilidades de exercitação gímnica no Zoológico da cidade; 01 saída da 3ª série para um parque, explorando a Academia da Cidade; 01 saída da 5ª série para oficina ginástica na universidade; 01 saída da 6ª série para uma oficina ginástica em festival; 02 saídas da 8ª série para oficina e festival; 02 saídas do 2º ano do ensino médio para coleta de dados, visando à pesquisa escolar; 02 do 3º ano, sendo uma para festival e outra para a Academia da Cidade.

C- Episódios eventuais no processo com dados de outras turmas e professores das escolas investigadas:

01- Professores de outros componentes curriculares ou professores de outras escolas, ministrando oficinas abertas aos discentes, porém reguladas pelas inscrições prévias em festivais¹⁰¹. Na EZP, envolvendo professor de Ciências com reciclagem de papel e convidados ofertando Xadrez e Capoeira. Na EGBL, envolvendo professores de Biologia, Língua Portuguesa e Ciências, questionando a Biodiversidade X Clonagem; professores de Filosofia e de História, questionando e observando a Arqueologia em museu; professores de Geografia e História, questionando Vídeos Históricos situados em tempos e espaços. Professores convidados para oficinas de Xadrez, Capoeira Angola, Dança Moderna, Ginástica Artística e Jiu-Jitsu. Na EGBL, ao todo, participaram 450 aprendizes nas oficinas e foram realizados 232 jogos com 980 estudantes inscritos;

02- Aproximações com a pesquisa escolar, sendo esta um procedimento para estudantes e professores que não foram observados nesta investigação, mas que socializaram seus conhecimentos nos festivais de suas escolas. Foram

¹⁰¹ O regulamento do XIII Festival de Cultura Corporal da EGBL, 2001, é uma forma de organização diferenciada que requer um planejamento orientado pela participação dos professores, dos estudantes e da direção da escola. É decorrente do Projeto político-pedagógico e do trabalho em aula.

evidenciadas produções sobre o ciclo junino de 2002, com a 1ª, a 4ª, a 7ª e a 8ª séries da ELP, tematizando as tradições da cultura popular: a) Os balões, os fogos e os prejuízos causados à rede de eletricidade, às florestas incendiadas, destinando aos mesmos o lugar de enfeite de festa; b) Dados biográficos e crença popular: Santo Antônio, São Pedro, São João Batista e São Paulo – os santos de junho; c) Crença popular e simpatias juninas; d) Festa Junina e Copa de Futebol 2002, em verde e amarelo. EZP, em 2001, sobre o Meio ambiente, com a 6ª série; em 2002, investigações sobre Tabagismo e Álcool com a 7ª e a 8ª séries. EGBL, em 2001: com a 5ª série investigando o Lazer, *direito de todos*; a 6ª série, com o *Esporte e a qualidade de vida*; a 7ª série investigando - Filhos da Seca; a 8ª série, Brasil – olha como você está!; o 1º ano do ensino médio, Se não cultivarmos a paz, é assim que ela terminará; o 3º ano - Todos somos um. A produção desta escola foi apresentada na Abertura do seu XIII Festival de Cultura Corporal, sendo socializada por 226 estudantes que expressaram Dança, Teatro, Ginástica, Luta, Canto Coral;

03- A Ginástica sendo trabalhada enquanto procedimento de ensino e pesquisa pela professora da turma participante do I Ciclo, em Língua Portuguesa, escrevendo cartas, e em Artes produzindo um painel sobre Ginástica no Zoológico.

Dando continuidade à lapidação dos resultados foram mantidos os episódios e foi realizado um segundo mapeamento das ações de rotina associando-as conforme a pertinência às categorias constitutivas da Teoria Pedagógica e manifestadas nos dados empíricos enquanto ações de rotina:

1. Objetivos para o rendimento escolar: 01;
2. O conteúdo - Ginástica: 03, 07, 08, 09, 12, 15;
3. O método com as ações didático-metodológicas: 02, 04, 06, 10, 11, 12;
4. Avaliação das aprendizagens/produções dos estudantes, do planejamento e do ensino do professor e das condições objetivas de trabalho: 05, 10, 13, 14.

Em seguida foram destacadas para análise as ocorrências do conteúdo e do método, sabendo que os pares dialéticos têm relações intrínsecas, porém foram separados para visualizar a presença de cada elemento em questão.

3.4.1 O conteúdo ginástica tratado em 120 aulas

O trato com o conteúdo identificado mediante as ocorrências em aulas evidenciou que: a ginástica foi selecionada diante de sua natureza, sua relevância

social, sua historicidade, sendo também o princípio educativo que desenvolveu aprendizagens marcadas pela curiosidade em aulas; o conteúdo necessitou do trato processual de valores como a cooperação, a coeducação, o respeito, a participação necessários às aprendizagens; da prática emergiram emoções diante dos desafios gímnicos em aula e da simultaneidade de conteúdos vivenciados em oficinas e festivais; a pesquisa escolar referente ao conteúdo foi elevando os níveis do conhecimento, estimulando a curiosidade; o predomínio do tempo de exercitação gímnica em aula revelou a necessidade da modulação do par dialético conteúdo e método ao reconhecer que a ação gímnica necessita de técnicas adequadas para materializar a atividade fazendo com que as ações externas passem a ser internalizadas.

A elaboração do **quadro 5** identificou elementos científicos subjacentes às aprendizagens e produções do conteúdo tratado qualitativamente, no decorrer dos ciclos, denominados pelo Coletivo de Autores (1992) de representações, generalizações e regularidades do conteúdo.

Quadro 5 - Demonstrativo dos níveis de qualidade cíclica do conteúdo, nas séries e no tempo de trabalho em hora / aula.

QUALIDADE CÍCLICA	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	IV Ciclo	TOTAL
Identificação do conhecimento estabelecendo definições e relações, organizando representações.	2ª s- 13 3ª s- 15				28 h/a
Sistematização do conhecimento conceitual iniciando a formação de generalizações.		5ª s- 16 6ª s- 18			34 h/a
Ampliação do conhecimento conceitual formando generalizações.			7ª s- 14 8ª s- 18		32 h/a
Aprofundamento do conhecimento conceitual identificando e compreendendo regularidades.				2º a –10 3º a –16	26 h/a
TOTAL GERAL					120 h/a

Fonte: Diário de campo do I, II, III, e IV ciclos.

As representações, generalizações e regularidades científicas são os critérios centrais que caracterizam cada ciclo e que fazem a passagem de um ciclo a outro, conforme demonstração a seguir.

1º CICLO: a elaboração do pensamento formando representações

O que explicaram os estudantes da 2ª e 3ª séries sobre a Ginástica?

Saltar é ficar um pouquinho no ar e cair sem se machucar; Girar é dar voltas com o corpo; Equilibrar é não cair; Balançar é o vai e vem...

Ginástica é saltar, rolar, equilibrar, balançar, exercitar-se.

Quando fazemos ginástica também sentimos como bate o coração.

Ginástica Artística é saltar, girar, equilibrar usando colchão, caixas, o muro

Ginástica Rítmica é saltar, girar... usando arco, corda, fita, bola.

Dá para fazer ginástica em casa, na academia, no parque, na rua, no circo e, na escola é lugar de aprender na aula; o festival é apresentação e observação das outras turmas e seminário é dizer o que aprendeu na ginástica.

Como resultado, os aprendizes da 2ª e da 3ª séries do ensino fundamental demonstraram a formação de representações próprias ao ciclo da 'Organização da Identidade da Realidade'. As **representações** são formas de conhecimento que possibilitam encontrar no conteúdo os traços afins, coincidentes, identificando dados da realidade, mas que ainda são sensoriais, aparentes e, por isto, não permitem chegar à abstração, às sínteses necessárias para estabelecer nexos internos, às propriedades gerais, particulares e singulares do objeto de estudo. No entanto, as definições ou conceitos espontâneos constituem fortemente este ciclo das aprendizagens mediante a força de sua proximidade imediata ao objeto, dando-lhe mais concretude, mas possuem limitação, falta de sistematização e são incapazes de ir além das aparências. Por outro lado, os conceitos espontâneos são fundamentais, basilares, sem os quais os estudantes não seriam capazes de adquirirem os conceitos científicos. Isto justifica a necessidade fundamental do trato da ginástica em particular neste ciclo de escolarização.

2º CICLO: a elaboração do pensamento iniciando a formação de generalizações.

O que explicaram os estudantes da 5ª e 6ª séries sobre a Ginástica?

Na Ginástica Acrobática tem acrobacias, equilíbrios, giros, equilíbrio invertido; tem inversão, suspensão, base e volante; têm bastões, tumbling, colchonetes; tem

emoção, união, cooperação; tem que cuidar para não machucar o colega e a gente mesmo. Na Ginástica, tem os fundamentos, as posições, os materiais, o corpo fica mais esticado e, na Dança, fica mais relaxado e arredondado.

Festival é um tempo maior de aula. Apresentamos nossos trabalhos, nossas pesquisas. Nós observamos as apresentações da escola toda. Festival é diferente de festa porque é estudo, avaliação, observação.

No Ciclo da Sistematização do Conhecimento, estudantes da 5ª e 6ª séries **iniciaram a formação de generalizações** ao identificarem a base dos conceitos, os significados, compreendendo os traços comuns do conteúdo, evidenciados por meio de conclusões e da preparação de resumos das modalidades da Ginástica. Observou-se que, na generalização, o primeiro traço diferencial do conceito é sua generalidade.

3º CICLO: a elaboração do pensamento formando generalizações complexas

O que explicaram os estudantes da 7ª e 8ª séries sobre a Ginástica?

A Ginástica Rítmica é uma exercitação com as mãos livres e com aparelhos móveis. Fazemos equilíbrios, giros, saltos, etc. Os saltos são o grupado, o tesoura, o cosaque, o carpado... Com o arco, fazemos reversão e damos saltos. Isto é Ginástica Rítmica.

A Ginástica é uma exercitação com mãos livres, com aparelhos móveis, fixos, elásticos, para saltos, giros, equilíbrios, acrobacias; posições do corpo em pé, sentado, deitado, agachado, de ponta-cabeça, pendurado. É um conteúdo diferente do Jogo, da Luta, da Dança.

Brincadeiras com elástico, com corda, as maçãs para malabarismos são bem antigas. De cerca de duzentos anos atrás temos os Métodos: Sueco, Francês, Calistenia. Atualmente temos as modalidades ginásticas - Ginástica Rítmica, Step, Hidroginástica, Aeróbica, Acrobática, Artística...

Em síntese, os dados empíricos demonstraram que estudantes da 7ª e da 8ª séries, **formaram as generalizações** ao dominarem a base dos conceitos e compreender os traços comuns do conteúdo, evidenciaram os primeiros traços essenciais do objeto de estudo, estabelecendo nexos e relações existentes entre eles, iniciando a formação do pensamento teórico-científico que foi elaborado por

meio de conclusões, da preparação de resumos do tema, num processo de comparações, de análise e síntese.

4º CICLO: a elaboração do pensamento teórico identificando regularidades do objeto de estudo.

O que explicaram os estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio sobre a Ginástica?

A Ginástica possui história com seus métodos, possui base e os fundamentos e, está relacionada com o trabalho, a saúde, o lazer, a educação física escolar.

Ginástica Aeróbica é um trabalho de frequência cardíaca, de ritmo cardiorrespiratório e, a Ginástica Localizada trabalha mais a resistência da musculatura, a força.

O lazer acontece quando estamos com tempo livre e ocupamos nosso tempo de forma agradável.

O alto rendimento é trabalho de profissionais que se sustentam com o que fazem ou são patrocinados. É um tipo de trabalho ajudado por professores, técnicos, médicos fisioterapeutas, nutricionistas etc. Existe o treino com toda a técnica e os meios necessários, além de cuidados com a força muscular, a resistência cardiorrespiratória e toda uma formação emocional e psicológica.

Os dados empíricos demonstraram que no IV ciclo os estudantes do ensino médio **iniciam a formação de regularidade** ao reconhecer os traços e as propriedades essenciais e gerais do objeto ou fenômeno da realidade objetiva, bem como dos nexos e relações entre eles. O conjunto dos traços ou relações essenciais e gerais que integram o conceito não é sua simples soma, senão sua síntese, já que todos eles figuram nele em estreita interconexão e constituem, em síntese, o conhecimento da totalidade concreta.

3.4.2 O método de ensino que estruturou o conteúdo em 120 aulas de Educação Física

As ocorrências demonstraram que o método de ensino foi trabalhado num processo de problematização envolvendo a contextualização da Ginástica resgatando o conhecimento dos aprendizes, relacionando-o aos objetivos, ao sentido e ao significado, estabelecendo relações e nexos, confrontando saberes

entre professor e estudantes, sistematizando o conhecimento, com participação coletiva nas vivências e intervenções formulando sínteses. Para tanto foi necessário o planejamento participativo em aula envolvendo o conteúdo de ensino-aprendizagem, juntamente com a organização, em pequenos grupos ou do grupo/classe, nas vivências, nas intervenções, na pesquisa escolar.

O método de ensino¹⁰² esteve subjacente ao conteúdo, constituído pelos elementos esquematizados no quadro 6, o qual evidencia valores expressos por ocorrências.

Quadro 6 - Demonstrativo do método de ensino na estrutura dinâmica das 120 aulas

AÇÕES DE ROTINA EM AULA	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	IV Ciclo	TOTAL
Contextualização do conhecimento	25	32	27	21	105
Confronto dos saberes	25	32	27	21	105
Organização e reorganização do conhecimento – sistematização	25	32	27	21	105
Síntese avaliativa	25	32	27	21	105
EPISÓDIOS DE INTERVENÇÃO DISCENTE (auto-organização)					
Atuação na organização festival	-	02	01	01	04
Pesquisa escolar em Ginástica	01	01	03	02	07
Exercitação inovada para a comunidade	02	02	02	03	09
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	103	133	114	90	440

Fonte: Diário de campo do I, II, III, e IV ciclos.

Ao analisar os dados de campo observou-se que as ações de rotina sintetizaram as regularidades subjacentes ao conteúdo/forma, presente em 105 aulas, na ordem dos ciclos com $25+32+27+21 = 105$ e, os episódios promoveram a auto-organização das quatro turmas de estudantes nos ciclos

As ações de rotina integraram as essências presentes na dinâmica das aulas, encontradas em todo o processo, de forma raramente alterada. Episódios são ocasionais durante o desenvolvimento do trabalho, mantendo um mesmo dado

¹⁰² O método de ensino trabalhado pelas professoras emergiu das reflexões que ocorreram no processo de formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco, oriundo das discussões e experiências realizadas em cursos, seminários, projetos, fóruns, encontros estaduais, dentre outros.

significativo referente às experiências/intervenções na forma de oficinas, seminários e festivais.

A análise nos permite dizer que o estudante ao ver, ouvir, atuar, conhecer, comparar, analisar, sintetizar, enriquece suas vivências e experiências, qualificando sua aprendizagem e que das vivências e experiências emergem emoções, sentimentos, logo as aprendizagens conceituais são objeto do pensamento e fonte de emoções. O conceito foi construído a partir da vivência e da reflexão sobre o vivido, passando para a experiência buscando aquilo que a sustenta chegando à formação de conceitos.

A *vivência* em aula constituiu-se um conceito referente à prática corporal, ao fazer pensado, com ações diretas em situações concretas, entrelaçadas com a reflexão sobre a prática trabalhada, consistindo na dinâmica do fazer e pensar a prática gerando aprendizagens. A *experiência* também ocorreu na aula, nas oficinas, mas foram priorizadas as experiências com intervenções no processo de organização de eventos e socialização da produção do conhecimento à comunidade escolar. Consistiu na materialização, no trabalho que apresentou a realidade, o objeto de estudo, identificando, ampliando, aprofundando o significado central da Ginástica, visando a aproximações com a totalidade, contribuindo com a formação de conceitos afetos: aos seus principais fundamentos técnicos; às modalidades; aos sentidos e aos significados, num processo de ação/reflexão/produção/ação. Ou seja, a vivência e a experiência são conceitos que têm forte influência na identificação do método de ensino, da forma de trabalho intencional e sistemática visando consolidar as aprendizagens e gerar o desenvolvimento humano.

Em síntese, a MCS é uma metodologia problematizadora que possibilitou evidenciar o comum e inovador de cada professora de Educação Física em sua escola na construção das práticas ginásticas com seus estudantes. O método de ensino responde às referências de uma teoria pedagógica na qual a metodologia de ensino é uma forma de apreensão/produção/socialização do saber sistematizado. Requer a historicidade e contradições do conhecimento, a problematização do conteúdo e da forma crítica, criativa, participativa, dialógica, interativa, argumentativa, sensível, contribuindo com a emancipação humana e social.

A referida metodologia requer o *planejamento participativo* encontrado na negociação entre o que o professor propõe e o que o estudante acrescenta, confrontando saberes, na simultaneidade dos conteúdos, organizando e

reorganizando o trabalho, privilegiando um olhar claro, amplo e profundo sobre o conhecimento. Requer a *pesquisa escolar*, a qual foi evidenciada como ação de rotina afeta à curiosidade, visando respostas às perguntas, passando a ser episódio quando o professor ensinou o estudante a pesquisar para investigar e socializar o conteúdo à comunidade escolar ou ao grupo/classe.

A ginástica foi tratada a partir de uma visão de totalidade que perpassou pelo geral, pelo particular e pelo singular do objeto de estudo, tratado pela tríade professor-conhecimento-estudante. Foi marcada por contradições, pelo diálogo, pelo planejamento participativo e pela pesquisa escolar, pelo sentido e significado historicamente situado, pela avaliação, gerando a sistematização do saber e novas possibilidades no âmbito da prática social.

Nesta investigação inferiu-se que o par dialético conteúdo e método modula a elevação dos níveis de conhecimento nos estudantes mediante a direção epistemológica do trato com o conhecimento. Isso, porém, não resolve totalmente a situação, pois ainda resta a pergunta sobre como concretizar a prática revolucionária. Os conhecimentos mais desenvolvidos têm como referência a prática social em sua totalidade, ou seja, nas suas máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade. Em outras palavras, o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre tendo como critério a plena emancipação humana.

É fundamental, nuclear, indispensável identificar quais conhecimentos da EF podem produzir, mediante o trabalho educativo, nos vários momentos do desenvolvimento do estudante, a humanização do sujeito histórico, observando-se que objeto da educação possui dupla função. Por um lado engloba os elementos culturais que precisam ser apropriados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos e, por outro e ao mesmo tempo, à descoberta das estratégias, das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Para exemplificar a referida modulação no trato com a Ginástica na Educação Física Escolar, esquematizou-se o **Quadro 7** com as médias de tempo em minutos e valores relativos em percentuais utilizados nas categorias da Teoria Pedagógica, ao analisar os elementos dos pares dialéticos em 120 aulas.

Quadro 7 - Demonstração da presença do conteúdo e método definindo a qualidade do fazer crítico-reflexivo e a distribuição do tempo de trato com a ginástica em aula, em minutos e valores relativos

categorias	I Ciclo	II Ciclo	III Ciclo	IV Ciclo	Geral
Delimitação de objetivos em aula, oficina, festival e seminário.	84 min. (6,12%)	152 min. (9,13%)	149 min. (9,59%)	91 min. (7,91%)	476 min. (8,29%)
Exercitação e expressão do fazer específico do tipo corporal	805 (58,63%)	1009 (60,60%)	1005 (64,67%)	643 (55,91%)	3462 (60,29%)
+ observação participante e entrevistas.	+ 165 (12,02%)	+ 175 (10,51%)	+ 74 (4,76%)	+ 155 (13,48%)	+ 569 (9,91%)
Ajustes estratégicos na reorganização da dinâmica em aula.	193 (14,06%)	170 (10,21%)	120 (7,72%)	148 (12,87%)	631 (10,99%)
Avaliação interativa com sínteses em aula, oficina, seminário, festival.	126 (9,18%)	159 (9,55%)	206 (13,26%)	113 (9,83%)	604 (10,52%)
Total de tempo em minutos	1373	1665	1554	1150	5742

Fonte: Diário de campo do I, II, III, e IV ciclos.

Observou-se que o tempo médio de exercitação do fazer corporal em aula foi de 60,29% do total, sendo que o tempo médio em minutos referente à categoria par objetivos e avaliação ficou com 18,81% e o tempo médio referente à categoria par conteúdo e método, com 81,19%, demonstrando a modulação deste último par na concretização da práxis, do fazer crítico reflexivo, no qual a prática é a razão organizativa do trabalho pedagógico, manifestada no processo e produto do conhecimento, organizado em ciclos de aprendizagens e estruturado cientificamente com as **representações**, com as **generalizações** e com as **regularidades**, produzindo o rendimento escolar, conforme a MCS, ficando explícito nos resultados que a aptidão física presente na exercitação ginástica constitui a natureza da Educação Física, sem ser a razão organizativa do conhecimento escolar.

Mas a referida argumentação necessita de um posicionamento ético definido em favor da concretização das máximas possibilidades de liberdade e universalidade do componente curricular Educação Física que vem superando a alienação referente à função social da escola voltada à emancipação humana. Nisto é fundamental operar com o pensamento dialético, confrontando o paradigma do condicionamento

físico mediante o conhecimento da disciplina de conteúdos, a Educação Física. A realidade requer a ação efetiva do coletivo da área compreendendo o agir humano guiado por finalidades conscientes e as relações entre a consciência e a prática transformadora que necessitam do desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores. A prática revolucionária emerge com a transformação da realidade pelos sujeitos que a constituem e transformam-se nesta.

Neste capítulo foram descritos e analisados os dados empíricos oriundos de 120h/a de Educação Física, tratando do conteúdo da ginástica, na abordagem crítico-superadora para compreender a elevação do pensamento teórico dos estudantes no trato do conhecimento. Isto foi demonstrado mediante a verificação da passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações, generalizações e regularidades científicas potencializando a formação do pensamento teórico dos estudantes investigados, acerca da ginástica.

No capítulo a seguir tratou-se da discussão e de uma proposição para a organização do trabalho pedagógico e do trato com a ginástica, a partir dos fundamentos.

4. TEORIA PEDAGÓGICA E O PAR DIALÉTICO CONTEÚDO E MÉTODO NO TRATO DA GINÁSTICA EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A discussão dos resultados demonstrará critérios da verdade, estabelecendo relações e analisando as partes do todo, tendo em vista conhecer sua natureza, suas funções, seus nexos e relações. Este capítulo reporta-se à práxis pedagógica visando uma nova síntese a partir das hipóteses referentes às teorias que orientam esta investigação, as quais centraram esforços na explicação do par dialético conteúdo e método na perspectiva da emancipação humana na escola básica, elencando contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora, na proposição do trato com o conhecimento da Ginástica em aulas de Educação Física para elevar o pensamento teórico dos estudantes.

No geral desta tese a discussão refere-se à organização do trabalho pedagógico estabelecendo nexos e relações com o projeto histórico específico que orienta as teorias do conhecimento, educacional e pedagógica, subsidiando uma proposição superadora no trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação do par dialético conteúdo e método.

No particular foi analisada a teoria da Educação Física na escola com base nos fundamentos, da Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora elencando argumentos para alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes quando do trato com o conteúdo ginástica.

Na singularidade analisou-se a elevação do pensamento teórico dos estudantes verificada através das aprendizagens dos conteúdos da ginástica em aulas de Educação Física, mediante a passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações, generalizações e regularidades científicas potencializando a formação do pensamento teórico das turmas de estudantes investigadas.

No referido rumo emergiu a exposição que apresenta o desenvolvimento da coisa como transformação necessária do abstrato ao concreto pensado, do todo para a parte e vice-versa, da totalidade para a contradição.

4.1 Projeto histórico e as teorias do conhecimento, educacional e pedagógica

Para analisar a organização do trabalho pedagógico na escola, construída por pares dialéticos, foi necessário dominar a matéria, estabelecendo nexos e relações do projeto histórico específico que orientou as teorias: do conhecimento, educacional e pedagógica visando elencar uma proposição superadora para o trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação do par dialético conteúdo e método. Ou seja, do projeto histórico emergiu a necessidade da formulação de uma determinada concepção de ciência e seu critério de verdade.

O projeto histórico, a partir dos argumentos referentes à crise estrutural global do capital, encontrados em Mészáros (2003, 2005), Freitas (1987, 1995), Freire (1987, 1996) dentre outros, remete aos interesses da manutenção do status quo da sociedade capitalista ou busca superar, romper com a mesma, forjando possibilidades de concretização da sua proposta de ação, mesmo encontrando condicionantes do sistema capitalista que dificultam sua força de atuação, principalmente na materialização de uma teoria pedagógica socialista, ou seja, da organização do trabalho pedagógico.

Na luta pela superação do modo de produção capitalista, a contemporaneidade pode ser caracterizada como uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente, e que está sendo desafiada a romper com a lógica do capital, destacando-se a necessidade da elaboração de planos estratégicos para uma educação que vá além do capital. Esta é uma luta de coletivos em prol do projeto histórico em construção que visa dar uma direção, um rumo às teorias do conhecimento, educacional, pedagógica e da EF.

Da análise da teoria do conhecimento, mediante referências de Kosik (2011), Cheptulin (1982, 2011), dentre outras contribuições, evidenciou-se que ainda é necessário avançar na desmistificação filosófica entre o idealismo e o marxismo para superar a aparente ideia de transformação social, de educação transformadora, pleiteada pelo modo de produção capitalista mediante, principalmente, as teorias crítico-reprodutivistas.

O MHD enquanto teoria do conhecimento procura apoio na ciência para ver o mundo como ele realmente é e defendendo a superação da exploração da força de

trabalho e das desigualdades sociais fixadas na sociedade capitalista, acreditando que o homem se desenvolve na medida em que trabalha interagindo com a natureza e modificando os meios de produção material. Faz oposição ao Idealismo por este acreditar que a consciência humana independe da natureza por ser fruto das ideias e nisto o homem se desenvolve por si só desconsiderando as origens materiais para o desenvolvimento da consciência humana.

O MHD contribuiu ao elaborar uma teoria geral que une dialeticamente a realidade objetiva, os sujeitos com suas modificações e o método de conhecimento da sociedade humana estudando as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens. Requer o conhecimento da sociedade e seus aspectos para trabalhar na superação das desigualdades sociais, considerando que na sociedade tudo está ligado à natureza e o homem age sobre a mesma para produzir seus bens de consumo. Este argumento faz do homem um sujeito histórico diferenciando-o do homem idealista enquanto indivíduo adaptado e que propõe adaptações à sociedade capitalista, humanizando-a.

Em sua essência, o MHD opera com o trabalho e por meio deste o homem produz bens culturais e demais materiais necessários à vida. Faz sua própria história ao modificar os meios de produção e transforma a natureza e a si próprio, travando combates para mudar a sociedade na busca de bens comuns. A história é o resultado, são as consequências e as mudanças geradas pelas ações do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens, e a dialética é o estudo das mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. Também é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve ao agir e transformar a natureza e neste processo também se modifica.

Nesta lógica de apropriação da realidade, o conhecimento não é algo que está pronto. Ele tem origem na atividade prática do homem, no processo de produção e reprodução da vida, com atribuições de sentidos e significados efetivados pela práxis humana sendo esta o seu fundamento, uma atividade real, material, adequada aos objetivos, desenvolvida em circunstâncias encontradas e transmitidas pelo passado.

Em síntese, o MHD enquanto teoria do conhecimento é um produto histórico, tem caráter social e resulta do trabalho humano, mas as forças das ações práticas precisam passar pelo cérebro do homem para transformar-se em motivações,

necessidades, levando-o a agir num processo de ação/reflexão/produção/ação, produzindo o pensamento sobre o conhecimento, gerando o desenvolvimento humano. O MHD passa a ser o método quando analisa o desenvolvimento humano levando em consideração que o homem se desenvolve ao agir e transformar a natureza, modificando-se.

Mediante as contribuições da teoria do conhecimento, inferiu-se que o trato com o conhecimento não deixa de ser epistemológico, mas sua raiz no MHD é de orientação ontológica devido à historicização do conhecimento que vai à raiz, ao nascedouro do mesmo captando seu movimento, sua totalidade de forma rigorosa. Na abordagem marxista dos fenômenos investigados o critério de validade científica fundamental é a prática pensada, o concreto no pensamento, sendo a ciência entendida como construção histórica, uma atividade social, um produto da ação humana que vislumbra práticas sociais/ações que se direcionam à superação ou à transformação da realidade estabelecida.

Isto difere da lógica positivista, na qual o desenvolvimento dos estudos é rigorosamente subsidiado pelo método científico, concebido pela ciência ligada à confirmação ou não de hipóteses, às relações entre variáveis (dependente e independente), com a finalidade de encontrar as causas que a determinaram. Também difere da lógica da fenomenologia que busca na aparência o caminho para se chegar à essência dos fenômenos, por meio da interpretação, priorizando a reflexão interpretativa do pesquisador - a abstração, como principal critério de validação científica, tendo a ciência como a compreensão dos fenômenos em suas distintas manifestações em busca da sua essência, partindo da apreensão dos dados do cotidiano, descrevendo e analisando experiências complexas, preocupando-se com o contexto e visando à abstração. O papel da ciência que trabalha com pressupostos consiste em desvelar o que está oculto, compreender os significados, os sentidos, explicitar o que está implícito.

Do projeto histórico também emerge a necessidade da formulação de uma determinada concepção das teorias educacional e pedagógica. Concorda-se com Freitas (1995), para o qual cabe à teoria educacional formular uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico, discutindo as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento, recorrendo também às disciplinas que mantêm estreita relação com o fenômeno educacional.

A teoria educacional marxista relaciona o trabalho à educação, concebendo-o como base central para compreensão da organização do homem em sociedade, na concepção de homem como um ser ontológico, histórico. Considera o trabalho como momento fundante da vida humana, logo, ponto de partida para o processo de humanização, mas a sociedade capitalista o transformou e fragmentou em trabalho assalariado, alienado e fetichizado indicando que a relação trabalho e educação foi forjada pela lógica neoliberal e nisto surgem limites na defesa de um projeto histórico de homem e de sociedade. Assim, a teoria educacional marxista destaca a necessidade de rever os objetivos fins da educação e a função social da escola para a formação do homem integral, lutando para superar o perfil de competências e habilidades atreladas aos interesses e às manobras da classe burguesa.

A teoria educacional da Educação Física tem na Organização do Trabalho Pedagógico a contribuição da metodologia crítico-superadora cujo objetivo está baseado na pedagogia histórico-crítica a qual defende a transmissão de conhecimentos sociais e historicamente construídos pelo homem e de uma sociedade na perspectiva socialista. Este mesmo objetivo faz parte da pedagogia libertadora que considera o homem um ser histórico inconcluso. Para concretizar o objetivo, o estudante necessita apropriar-se da Cultura Corporal, entendendo-a como parte constitutiva da realidade social complexa. Ao ser avaliado precisa fazer o trato articulado do conhecimento, de forma a possibilitar uma nova lógica de pensar elaborando uma nova síntese que lhe permita a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade.

Na Educação Física como Cultura Corporal, o par dialético conteúdo e método organiza o trabalho pedagógico tratando especificidade: o Jogo, o Esporte, a Luta, a Ginástica, a Dança, dentre outros. A metodologia de ensino é a ação do professor que orienta o estudante na realização das ações corporais vivenciadas, experimentadas, apreendidas visando o desenvolvimento do pensamento sobre o conhecimento.

Ao analisar as teorias pedagógicas ficou explícito que as idealistas se fundam, prioritariamente, em uma lógica formal, de caráter geral, com formulação de conceitos simples, abstratos e, por serem abstratos, aplicáveis a diferentes situações. São teorias a-históricas pensadas num grau de abstração traduzido e aplicado em diferentes situações e contextos. São teorias que não explicam o real concreto e não estabelecem nexos e relações entre o singular, o particular e o geral

contribuindo para destruir, na escola, as condições objetivas para o desenvolvimento de uma visão crítica e superadora. A destruição do pensamento crítico é fruto da educação alienada que é antagônica à educação emancipatória que requer a prova: das ações, resoluções, criações e ideias de determinadas teorias, leis, princípios, em correspondência com a realidade, com a totalidade concreta do que realmente existe enquanto necessário e útil à existência humana.

A educação e a EF, fundamentadas nas teorias pedagógicas tradicional, tecnicista, nova e as crítico-reprodutivistas, não podem realizar a função emancipatória coletiva porque não contribuem com a superação da sociedade geradora de alienação, mantendo os indivíduos imersos, objetiva e subjetivamente, numa trama de relações sociais alienantes. Neste contexto, a Didática é a que tem o princípio segundo o qual a assimilação do conhecimento é possível quando esta se apoia no nível de desenvolvimento psíquico do estudante, ao passo que a organização do trabalho pedagógico requer as aprendizagens que impulsionam e arrastam o desenvolvimento nos estudantes que o elaboram em níveis sucessivos com distintos princípios essenciais. Cita-se como exemplo a formação de representações, generalizações e regularidades teóricas nos estudantes no trato com a ginástica em aulas de EF.

Ou seja, na teoria pedagógica crítica, a organização do trabalho pedagógico tem como princípio a argumentação de que a aprendizagem é mais frutífera quando tem lugar em ciclos não concluídos do desenvolvimento mental, com possibilidade de decidir quando a aprendizagem arrasta o desenvolvimento abrindo-lhe caminhos. Também requer, a exemplo da PHC, o posicionamento emancipatório, ético, crítico, definido em favor da concretização das máximas possibilidades de liberdade e universalidade da vida humana, podendo contribuir de imediato com experiências superadoras, prosseguindo na construção da sociedade que busca superar a divisão em classes sociais, a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção, superando a alienação coletiva e de cada sujeito.

A PHC contribui com a organização do trabalho pedagógico mediante: a identificação das formas mais desenvolvidas do conhecimento pedagógico/científico produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção, compreendendo as suas principais manifestações e as tendências atuais de transformação; a explicação da pedagogização do conhecimento, mas ainda necessita avançar mediante referências da Psicologia Histórico-Cultural quanto ao

desenvolvimento das funções psíquicas superiores; os meios necessários para que os estudantes se apropriem do saber objetivo e, ao mesmo tempo, apreendam o processo de sua produção e as tendências de sua transformação. Como exemplo, destaca-se o método de ensino com o qual o professor instrumentaliza os estudantes visando à apropriação do saber objetivo enquanto resultado e o processo de produção, associado às tendências de sua transformação.

Os pilares da educação segundo a PHC são: a formação humana omnilateral, a consistente base teórica marxista, a consciência de classe, a formação política, a organização revolucionária. Pilares estes fundamentados com a lógica dialética, articulando o todo às partes, as partes com o todo e numa teoria formulada em termos concretos para dar conta da complexidade do real.

A PHC não é uma teoria pronta com regras de aplicação em campo específico porque existe a necessidade da apropriação das bases da teoria, dos seus fundamentos, das suas hipóteses que geram novas sínteses, compreendendo o âmbito de atuação numa realidade específica estabelecendo nexos e relações com a totalidade concreta. Neste contexto, o professor precisa dominar a teoria na sua complexidade, compreendendo que a PHC se choca com a mentalidade dominante, nas estruturas, nos meios educacionais, direcionando as formas de organização dominantes. Logo, o professor é desafiado a usar meios velhos em função de objetivos novos e, mesmo trabalhando no contexto da precariedade de visões tradicionais, mecânicas e fragmentadas, precisa compreender e desenvolver a teoria não só no âmbito próprio teórico, mas também na prática.

Para chegar ao máximo do desenvolvimento humano, a PHC tem como referência a prática social em sua totalidade, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social tendo como critério a emancipação humana. A mesma supera as teorias crítico-reprodutivistas, de abordagem fenomenológica com caráter mais descritivo e de diagnóstico, desenvolvidas com esquemas conceituais que se limitam à compreensão das manifestações de conflito sem que seja necessário alcançar suas causas subjacentes, limitando-se a criticar o modo de produção capitalista sem proposições superadoras com possibilidades de materialização.

A PHC é a Teoria Pedagógica contribuindo com o processo de ensino que propicia as ferramentas da cultura e da aprendizagem que desenvolvem o pensamento e a personalidade integral dos estudantes, explicitando a concepção de

homem, sociedade e educação que orienta o trato com o conhecimento. Nisto contribui ao identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o conhecimento científico, produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e explicitando as tendências atuais de transformação.

A Teoria Pedagógica requer investimento nas aprendizagens dos estudantes, no ensino e no planejamento dos professores, na gestão da escola, evidenciando-se que os argumentos de Freitas (2011), referentes à organização do trabalho pedagógico na escola, são uma possibilidade em potencial para alterar a dinâmica da escola quando o trabalho pedagógico se materializa com os pares dialéticos. Neste sentido, a Teoria Pedagógica trata de princípios pedagógicos gerais que orientam a organização do trabalho em sala de aula e sua articulação com a organização geral da escola. Emerge a necessidade de uma interface com o campo do currículo, já que a organização geral da escola está articulada ao processo de conhecimento da organização particular da sala de aula.

Nesta discussão evidenciou-se, no contexto da política educacional em prol da formação continuada dos professores da rede estadual de Pernambuco, nos períodos de 1987-1990, de 1991-1994, de 1995-1998 e de 1999 a 2002, que existiram: discussões sobre projetos históricos antagônicos subsidiados pela obra freireana; estudos acerca do currículo reportando-se aos ciclos de aprendizagens; subsídios para o projeto político pedagógico nas escolas. Mas a própria política educacional e suas ações ocorreram de forma descontinuada devido aos antagonismos ideológicos dos projetos de governo em cada período supra-citado.

Porém foi demonstrado mediante as escolas investigadas que as mesmas ensaiaram uma concepção de educação emancipatória nas ações da política pública em geral e no Projeto Político Pedagógico de cada escola. Em relação à EF, destacou-se a organização do trabalho pedagógico com vivências e intervenções/experiências, voltadas ao conhecimento do real concreto e da auto-organização do coletivo escolar na realização de festivais, criando novas relações sociais. Os sujeitos do processo educativo passaram a compreender o que é preciso construir, e de que maneira é necessário agir, valorizando o trabalho coletivo e formas organizacionais produtivas, a exemplo dos festivais de cultura corporal.

A utilização do princípio da pesquisa no trabalho escolar das três escolas contribuiu com as aprendizagens dos estudantes e com o conteúdo do ensino visando instrumentalizar os sujeitos para a luta em prol da criação de uma nova sociedade, na

qual a ciência deve ser ensinada como meio para conhecer e transformar a realidade, permitindo aos estudantes a apropriação de métodos científicos que contribuem com a elevação dos níveis do saber escolar. O referido rumo potencializa a teoria pedagógica compreendendo que a teoria marxista pode guiar a prática escolar, e o coletivo escolar assume os valores de um sujeito histórico.

Concorda-se com os argumentos de Freitas (2011), de Saviani (2004, 2007, 2009, 2011), de Pistrak (2000, 2010) evidenciando que, no geral, a escola está longe de desenvolver o pensamento crítico e a auto-organização do coletivo de estudantes, professores e gestores necessária à materialização de uma teoria pedagógica socialista. À referida pedagogia, é fundamental um processo de transformação social que vincule a escola à vida, sendo o lugar da educação do povo, da classe trabalhadora, organizando a instituição para que a educação trabalhe com o ensino, mas também busque relações entre os programas e os planos de vida para que o coletivo se assuma como sujeitos que contribuem para a construção da nova sociedade.

A vida na escola deve estar centrada na atividade produtiva vinculando-se ao movimento da sociedade, ao mundo do trabalho, à auto-organização dos sujeitos históricos. Para tanto, o professor necessita desenvolver o ensino coerente com o método dialético de apropriação e produção da realidade concreta, cabendo à gestão escolar estimular e oportunizar aos educadores visando dominar as teorias pedagógicas que permitem refletir sobre a prática e tomar decisões em prol da formação dos estudantes visando à emancipação humana.

Em síntese, o geral desta tese discutiu a organização do trabalho pedagógico, estabelecendo nexos e relações com um projeto histórico específico que orienta as teorias do conhecimento, educacional e pedagógica.

No tópico a seguir foi tratada a particularidade desta tese, na qual discutiu-se a Teoria da Educação Física com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora, elencando argumentos para alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes quando do trato com o conteúdo ginástica.

4.2 Teoria da Educação Física e a Metodologia Crítico-Superadora

Mas, para chegar à referida particularidade foi necessário retrair as origens e características germinais da Ginástica/EF fundada pelo prisma higienista/militar de circunscrição marcadamente reacionária visando compreender a realidade atual. Nesta investigação optou-se por uma abordagem que cuida da própria transformação buscando superar obstáculos epistemológicos e contribuindo com a transformação social, com a emancipação humana na especificidade da área.

Ao confrontar as teorias pedagógicas: tradicional, tecnicista, nova e as crítico-reprodutivistas da educação com a Educação Física crítico-superadora confirmou-se que a mesma supera o esvaziamento do currículo e a negação do papel social da escola. Mas, no geral da Educação Física escolar ainda é pertinente perguntar pelas referências das diferentes abordagens que atendem à escola. Ou seja, que teorias pedagógicas orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a iniciação esportiva universal, a saúde renovada, a educação física do cotidiano, a educação física construtivista do aprender a aprender, a educação física para o olimpismo, dentre outras? Mas, a maior gravidade da EF escolar ainda está no descrédito e abandono pedagógico retratados nas chamadas aulas livres que produzem o vazio pedagógico, a EF da miséria.

A Teoria da Educação Física requer o conhecimento de como as coisas se passaram e do por quê se deram de uma dada forma e com determinado conteúdo. Nisto, evidenciou-se mediante a análise da literatura que a Ginástica/Educação Física surgiu cientificamente sendo tratada pela ciência da modernidade, a partir de referenciais funcionalistas, positivistas, tendo como objeto de estudo a aptidão física ou atlética e que, na contemporaneidade, existem duas tendências principais, abordando o conhecimento da Educação Física escolarizada, cujo objeto de estudo é a cultura corporal:

01- Na tendência idealista da cultura corporal - a cultura corporal de movimento -, a produção e a apropriação do conhecimento, pautam-se no mundo das ideias, oriunda da dialética que produz a abstração. Está na escola, orientada por teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas que se caracterizam pela busca de consensos, desconsiderando ou simplesmente criticando os conflitos sociais, que estão corporificados, mantidos e subsumidos na prática pedagógica, orientada pela judicatividade do modo de produção capitalista buscando humanizá-lo articulando-o

a um projeto de escolarização voltado para reformas educacionais que contribuem com a manutenção da estrutura econômica e social, assegurada pelas suas expressões políticas, pedagógicas e ideológicas;

02- Na tendência da cultura corporal, antagônica à tendência positivista da cultura do corpo, a produção e a apropriação do conhecimento estão pautadas no real concreto, oriunda da dialética marxista que trabalha com as contradições da realidade, reconhecendo os nexos internos e históricos em seus conteúdos e métodos, relacionando-os ao modo de produção em que foram gerados e que os condicionam. Está na escola, mediante a teoria pedagógica crítica encontrada na pedagógica histórico-crítica e na Educação Física, a referida teoria pedagógica que trabalha com a metodologia crítico-superadora, as quais têm sua expressão política em um projeto histórico de superação da organização da sociedade em classes antagônicas.

Neste antagonismo paradigmático referente à cultura corporal é fundamental que as teorias educacionais e pedagógicas discutam a construção coletiva do currículo e sua função nuclear, estando cientes das necessidades e motivações humanas e institucionais que asseguram e transformam a educação visando contribuir com a superação do projeto histórico capitalista. Isto materializa-se na forma como o conhecimento é transmitido, apreendido, avaliado na escola, na forma como o processo de trabalho pedagógico está organizado.

Logo, a construção do currículo ampliado e do currículo escolar conhecedor dos conteúdos nucleares está articulada ao trato com o conhecimento científico na perspectiva da educação emancipatória, materializando a reflexão do estudante sobre o conhecimento trabalhado em diferentes níveis, viabilizando o processo de constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade social, compreendendo seu desenvolvimento histórico.

Nesta tese, a Teoria da Educação Física recebeu contribuições da PHC e da MCS produzindo argumentos para alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes, a partir do par dialético conteúdo e método orientados por objetivos e avaliações. Inferiu-se que a modulação do objeto de estudo e do método potencializam a elevação dos níveis do pensamento do estudante sobre o conhecimento. Destaca-se como exemplo, o trato da ginástica em aulas de Educação Física evidenciando como o estudante realizou em seu processo

educativo o que a humanidade tem realizado no transcurso de uma longa história de trabalho.

A PHC e a MCS operam com o método científico que parte do concreto sincrético, passa pela abstração e chega ao concreto pensado. Este método ao ser pedagogizado na MCS passa a tratar o real visando à identificação de dados da realidade, a sistematização, a ampliação e o aprofundamento do conhecimento. Tanto a PHC como a MCS trabalham o método de ensino inspirado na lógica dialética marxista, seguindo momentos metodológicos.

Ao discutir os registros do campo inferiu-se que, na MCS os momentos metodológicos estruturaram o conteúdo de ensino buscando uma alternativa metodológica para a prática em sala de aula, diferenciada pelo *processo de problematização* do conhecimento. Os momentos metodológicos constitutivos do método da problematização oriundo da metodologia crítico-superadora são: a contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes; a organização e reorganização do conhecimento; a síntese avaliativa – demonstrando de que forma o conteúdo foi ensinado aos estudantes.

A contextualização do conhecimento constituiu a ação de rotina presente em todo o processo ensino-aprendizagem, nutrido pela historicidade do conteúdo trabalhado nas aulas, oriundo do real, da prática social, provocando a curiosidade dos estudantes. Neste primeiro momento metodológico ocorreu, regularmente, a apresentação dos objetivos e questionamentos sobre o conteúdo, versando sobre um conteúdo historicamente situado, refletindo sobre as características, os sentidos e os significados da realidade em estudo.

No âmbito do projeto político pedagógico da escola, este momento metodológico envolveu a organização da escola, em relação ao trabalho do professor, o número de estudantes em turmas mistas, as condições materiais de trabalho, o local, o horário, os recursos materiais, a unidade de trabalho. As relações com a direção, os educadores de apoio, os professores de outros componentes curriculares, os estudantes de outras turmas e de outras escolas, as referências à proposta curricular da rede estadual e de outras referências que contribuem com a área da Cultura Corporal.

O Confronto dos Saberes, a negociação, o diálogo, enquanto segundo momento metodológico, constituiu numa ação de rotina processual que problematizou o conhecimento e estabeleceu a relação de troca entre professor e

estudante, estudante e estudante, estudantes e comunidade escolar gerando a interação, a participação no processo ensino/aprendizagem. Estimulou a curiosidade buscando a historicidade, as características do objeto de estudo, a construção de sentidos e significados mediante a observação, o questionamento, a vivência e a experimentação de conteúdos específicos que puderam ser relacionados de forma interdisciplinar. Em aula foi o momento da superação do senso comum, dos saberes do cotidiano, pela eleição de elementos essenciais, estabelecendo relações e nexos com a atividade gímnica.

No âmbito do projeto político pedagógico possibilitou o aprofundando de questões referentes ao planejamento das escolas, com a seleção e a organização do conteúdo de ensino nos componentes curriculares. Possibilitou a reflexão sobre a metodologia de ensino com as ações didático-metodológicas desenvolvidas em aulas, para ensinar/apreender e avaliar o conhecimento escolar, aberto aos princípios teóricos que subsidiam e sustentam a prática pedagógica. Foi o momento metodológico que possibilitou o planejamento participativo, estimulou a pesquisa escolar, a interdisciplinaridade enquanto lógica que possibilita a interação entre duas ou mais disciplinas.

A Organização e Reorganização do conhecimento foi o momento metodológico tido como ação de rotina processual nas aulas. O professor instrumentalizou o estudante visando à apropriação da realidade em estudo, ensinando o conteúdo e questionando seu significado central, seus sentidos e a importância do mesmo, instigando os estudantes a formarem conceitos, processos, capacidades, atitudes, habilidades, juntamente com uma ampliação do conhecimento sobre os instrumentos utilizados, o valor da autonomia, da auto-organização, enquanto valores do processo visando à superação das descrições sincréticas dos discentes, levando-os à identificação dos dados da realidade, à construção de generalizações e de regularidades teórico-científicas.

No âmbito do projeto político pedagógico da escola, este momento metodológico possibilitou, mediante ações da formação continuada dos professores realizadas em cada escola, promovidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, estudos para a construção de novos patamares de conhecimento.

A Síntese avaliativa enquanto ação de rotina processual em aulas e produto parcial foi o momento metodológico que concretizou os objetivos propostos e alterou a qualidade do conteúdo. A síntese tem na avaliação interativa a direção do

processo, propiciando um novo conhecimento que parte da organização e transformação dos dados em fatos, conceitos, processos, atitudes, capacidades, habilidades, apontando os limites e as possibilidades da atividade gímnica em aulas de Educação Física. A avaliação reestruturou o processo, sendo orientadora do conhecimento, baseada na elevação dos níveis de desempenho dos estudantes, ao sistematizar conteúdos específicos, utilizando como principais instrumentos as comparações, as análises e as sínteses, expressas de forma oral, escrita, corporal.

Deste momento emergem possibilidades do retorno à prática social, num novo patamar de conhecimento. A síntese avaliativa é um momento no qual o estudante depara-se com a necessidade de questionar sua visão da vida e de si mesmo. O *retorno à prática social* ocorreu de imediato, devido à realização de oficinas e festivais voltados à comunidade escolar e, de forma indireta, ao formar o sujeito histórico que poderá atuar com ações práticas, planejadas e refletidas visando à transformação da realidade social.

No âmbito do projeto político pedagógico emergiu a necessidade de revisão periódica do mesmo. O coletivo de cada escola compreendeu a necessidade de avaliar o resultado das aprendizagens e produções discentes em relação aos objetivos de cada disciplina escolar, articulados ao projeto político-pedagógico da escola, bem como avaliar as ações de planejamento e ensino dos docentes e a organização da escola.

A MCS também requer um tempo pedagógico na forma de aula, oficina, festival, seminário, dentre outros, os quais para Taffarel et al (1995), qualificam a construção, a estruturação do conhecimento na área da Educação Física e esporte. No contexto desta investigação os referidos conceitos foram ratificados.

A *aula* é uma unidade de tempo que envolve professor e estudantes em horário regular de 50 minutos, composta por objetivo, conteúdo, ações didático-metodológicas, síntese avaliativa, espaços e materiais. A aula de Ginástica difere de uma sessão mediada pela prescrição, em que a exercitação fica ao nível da ampliação de informações e da tomada de consciência dos benefícios e malefícios oriundos da prática corporal. A aula prioriza a construção do conhecimento e a sessão está, prioritariamente, para a utilização do mesmo, de forma sistematizada, porém sem a organização e o trato do conhecimento numa perspectiva crítica.

A *oficina* consiste na construção coletiva das práticas corporais que ultrapassam o tempo de uma hora aula, sendo caracterizadas pela saída da rotina

regular de trabalho, por negociações e organização prévia, por novas experiências, contribuindo com a consolidação da aprendizagem.

O *festival* consiste num tempo ampliado de aula destinado à socialização e avaliação do conteúdo e da sua forma estruturante possibilitando novas oportunidades, com vivências, experiências e intervenções sobre um objeto de estudo. É o tempo pedagógico regulado e aberto a diferentes opções que possibilitam trabalhar a simultaneidade dos conteúdos escolares.

O *seminário* consiste numa aula com questionamentos e verbalização sobre as dimensões da realidade em estudo visando a concretização dos objetivos mediante a socialização de sínteses expressas pela verbalização, produção escrita e exercitação corporal, regulando o saber que impulsiona as aprendizagens, a produção do conhecimento escolar.

Aula, oficina, seminário, festival, constituem o tempo pedagógico que satisfaz a necessidade de exercitação e curiosidade dos estudantes, aprofundando nexos e relações entre conteúdos específicos ou num mesmo conteúdo, qualificando o rendimento escolar dos aprendizes. Necessitam da pesquisa escolar, que orienta e trata a curiosidade sobre o objeto de estudo, conhecendo e utilizando técnicas, como a observação participante, as entrevistas, entre outras, trabalhadas com os discentes; o planejamento participativo, programando ações que necessitam do engajamento coletivo para materialização do trabalho; a avaliação interativa, com sínteses que potencializam a apropriação do conteúdo, do objeto de estudo, elevando níveis de conhecimento.

A síntese a seguir possibilitou o estabelecimento de nexos e relações entre o método de ensino, o método didático da PHC e da MCS.

PHC – Método de Ensino com seus momentos metodológicos:	MCS – Método de ensino com seus momentos metodológicos
1º - Prática social	1º - Contextualização do conhecimento
2º - Problematização	2º - Confronto de saberes
3º - Instrumentalização	3º - Organização e reorganização do conhecimento
4º - Catarse	4º - Síntese avaliativa (aula, oficina, seminário, festival)
5º - Prática Social	

Os momentos metodológicos se relacionam entre si gerando a estrutura do conteúdo. Nesta, a catarse e a síntese evidenciam que a PHC e a MCS contribuem

com um método de ensino que supera os dados do cotidiano ao formar conceitos científicos orientados pelo trato com o conhecimento potencializando o retorno à prática social. Para tanto, o professor tem definido o projeto político - pedagógico que orienta suas ações em aula, tendo domínio dos conteúdos com o quais vai trabalhar e, mantém uma relação de respeito, compromisso e reciprocidade com os estudantes e com a educação fazendo uma constante reflexão sobre a prática pedagógica. Em outras palavras, na PHC e na MCS é preciso que cada professor tenha bem claro o projeto de sociedade e de homem que busca contribuir com a formação, os interesses de classes que defende, os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática pedagógica articulando as aulas com o projeto maior de homem e de sociedade.

A investigação do trabalho pedagógico na MCS evidenciou aproximações com o currículo ampliado, na organização da reflexão pedagógica nos estudantes, orientando-os a pensar a sua realidade social dentro de uma lógica. A escola diante dessa proposta curricular selecionou o conhecimento científico, hierarquizando-o para promover a qualidade e amplitude da elaboração do pensamento nos estudantes.

Nesta referência o conteúdo da disciplina escolar deve servir para instrumentalizar os aprendizes para a intervenção crítica, sendo organizado com sínteses que, progressivamente, vão sendo sistematizadas, ampliadas e aprofundadas mediante o método. Este visa à contextualização do conhecimento; o confronto dos saberes problematizando a realidade, a organização e a reorganização do conhecimento visando à compreensão, à leitura e à intervenção crítica na realidade; a síntese elaborando o pensamento sobre o conhecimento, visando o retorno à realidade, com a auto-organização dos estudantes, passando da compreensão à intervenção em diferentes níveis, orientada pela historicidade, centrada na temporalidade, que compreende e explica como o conteúdo específico vem se transformando ao longo dos tempos.

Inferiu-se que na Teoria da Cultura Corporal, a Educação Física Escolar e nela, a Ginástica, evidencia o conhecimento científico quando:

a) reporta-se aos conceitos fundamentais dos seus temas, dos seus fenômenos culturais, destacando suas origens, sua natureza, contextualizando-os, compreendendo sentidos e significados, relacionando o conhecimento à vida;

b) os estudos dos conceitos levam os estudantes a descobrir os nexos gerais, sua totalidade, relacionando-os visando ao conhecimento do objeto estudado e, durante o processo de apropriação e produção do novo conhecimento, os aprendizes formam as representações, as generalizações e as regularidades científicas;

c) o estudante passa gradualmente das operações objetivas ao plano mental elevando os níveis do pensamento teórico e, para tanto, parte da atividade, das ações ou habilidades (conhecimento em ação) com o objeto e fenômeno, da prática empírica abstraindo conceitos que devem retornar ao “chão da escola”, num nível mais elaborado de pensamento.

A Organização do Trabalho Pedagógico atende à necessidade de formação dos estudantes, sujeitos do seu próprio processo de transformação, reconhecendo-se que a abordagem Crítico-superadora responde ao par dialético conteúdo e método. Esta matriz, com base materialista/dialética, tem como objeto de estudo a Cultura Corporal e está inserida no campo educacional da pedagogia Histórico-crítica, pois busca explicitar o lugar dos sujeitos na realidade, explicitando o projeto histórico defendido, assim como explica a necessidade de superação da lógica de transmissão do conhecimento na ótica do trabalho intelectual e manual; da apreensão do conhecimento entre teoria e prática; da relação dicotômica entre corpo e mente favorecendo a ruptura das práticas utilitaristas, para a consolidação de uma prática revolucionária, assumindo que o conhecimento é fundamental na luta pela emancipação humana que vai além dos propósitos da pedagogia burguesa.

Em particular a tese analisou a Teoria da Educação Física na escola com base nos fundamentos da PHC e da MCS elencando argumentos para alterações significativas na capacidade teórica dos estudantes quando do trato com o conhecimento. O par dialético conteúdo e método é uma categoria, orientada por uma teoria do conhecimento, educacional e pedagógica, materializando-as com um olhar crítico na Teoria da Educação Física – a Cultura Corporal.

No tópico a seguir reporta-se a singularidade desta tese, na qual foi analisada a elevação do pensamento teórico dos estudantes verificada através das aprendizagens dos conteúdos da ginástica em aulas de Educação Física, mediante a passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações, generalizações e regularidades científicas potencializando a formação do pensamento teórico das turmas investigadas.

4.3 A elevação teórica do pensamento mediante o trato da ginástica

Nesta tese, partiu-se do reconhecimento que a função social da escola é orientada por seus objetivos e avaliação, tendo no par dialético conteúdo e método a modulação que eleva os níveis do pensamento do estudante sobre o conhecimento, dando a substância do que e como avaliar. Logo, o referido par dialético é modulador das mudanças no trabalho pedagógico da escola envolvendo diretamente nas aulas o professor, o conhecimento e os estudantes.

Para chegar a singularidade foi necessário ir a raiz do fenômeno investigado reconhecendo que, em seu desenvolvimento histórico a ginástica foi definida, primeiramente, com a concepção greco-romana, como sendo a "a arte de exercitar o corpo nu" e a evolução dos seus conceitos ocorreu mediante determinados objetivos e pelos valores que foram atribuídos às exercitações nas diferentes fases do desenvolvimento da humanidade.

A ginástica moderna entrou na Educação Física escolar brasileira com uma concepção fragmentada, a-histórica e acrítica fundamentada pela ciência positivista concebendo o conhecimento factual da história, priorizando a técnica de movimentos fragmentando o conhecimento. Os métodos ginásticos modernos não educaram as ações, as emoções e sentimentos e não contribuíram para a elevação do pensamento sobre o conhecimento escolarizado. Esta fragilidade ocorreu porque a ginástica foi enquadrado com rigor, com disciplina imposta, pela submissão ao modo de produção visando à padronização, a eficiência, a precisão esportiva baseada na reprodução e copia das técnicas.

Em contraponto, a visão historicizada captou o movimento da realidade, estabelecendo nexos e relações entre o modo de produção e as evoluções do fenômeno investigado, conhecendo o desenvolvimento histórico da ginástica ao conhecer seu nascedouro, sua evolução no tempo, a sistematização europeia estabelecendo nexos entre os acontecimentos específicos e os diferentes períodos históricos com seus determinantes econômicos, políticos, ideológicos.

A ginástica historicizada tem como singularidade a ação gímnica, o desafio relacionado com a exercitação das próprias ações corporais, trabalhadas individualmente ou em grupos, com diferentes objetivos, sentidos e significados, relacionados: à educação cuja expressão mais desenvolvida é a educação escolar;

à saúde; ao lazer; ao trabalho competitivo ou demonstrativo, dentre outros, expressos nas exercitações corporais traduzidas em necessidades, motivações e interesses humanos.

Em sua lógica a ginástica surgiu das ações simples, externas ao fenômeno e chegou às ações complexas adentrando na essência da coisa. Nisto emergiu a possibilidade de uma prática ginástica que capta a totalidade sendo mais democrática e livre, porém mantendo a técnica que preserva a integridade do sujeito que a pratica. A lógica também está na estrutura interna do conteúdo e na aprendizagem deste, a qual parte da singularidade constituída pela ação gímnica que, não se repete na essência dos demais conteúdos da EF, passando para as generalidades que se repetem no objeto de estudo – a ginástica. A singularidade e a generalidade estão presentes na particularidade que constitui as modalidades do conteúdo, nas quais existe algo que se repete e que as diferenciam.

Em sua constituição a ginástica possui bases e fundamentos técnicos específicos, sequências gímnicas, modalidades (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras), trabalhados sem materiais ou com/em aparelhos móveis, fixos ou flexíveis. Seu conteúdo e método foram determinados por intenções e intencionalidades humanas, atrelados a interesses individuais e coletivos que nasceram e desenvolveram-se em determinadas bases materiais da existência humana, conhecidos por processos da educação mediados pelo conhecimento científico. Ou seja, a ginástica é uma atividade humana materializa/concretizada pelo par dialético conteúdo e método.

Para ser ensinada, apropriada e produzida como tema da cultura corporal, a ginástica requer a identificação dos conceitos de Ciência, Teoria e Método, reconhecendo que cabe à escola fazer a leitura da realidade mediada pelo conhecimento objetivo.

O trato científico da ginástica, na Teoria Pedagógica da Cultura Corporal, possibilitou a ampliação da reflexão dos aprendizes sobre a realidade, indicando outro patamar qualitativo ao estabelecer nexos e relações: **a)** com uma teoria do conhecimento, educacional e pedagógica, visando conhecer a natureza e especificidade da educação aprofundando os referenciais teóricos necessários à educação física; **b)** com o conhecimento científico - a ginástica - tratado metodologicamente buscando sua origem e sistematização, a formação dos conceitos ou sistemas de generalizações conceituais, visto que o essencial no

componente curricular é a elaboração conceitual, ensinando o que é o conteúdo e como o mesmo se transformou nos espaços e ao longo dos tempos, gerando a reflexão e a intervenção pedagógica que constitui a razão central da escola.

Na Teoria Pedagógica da Cultura Corporal foi evidenciado (a): **a)** o método como o conhecimento é tratado (apreendido, produzido, ensinado, avaliado) passando da síntese à síntese; **b)** a forma de organização do trabalho da escola e da sala de aula; **c)** a forma lógica como se configura a gestão e a normatização escolar. Neste conjunto, a ginástica é um conteúdo de ensino-aprendizagem da Educação Física enquanto componente curricular da escola, trabalhada nos diferentes ciclos da educação básica, visando contribuir com a reflexão e intervenção dos aprendizes, na área da Cultura Corporal, na perspectiva do conhecimento crítico e superador, sendo retrçada desde sua gênese, numa visão de historicidade onde o sujeito reflete sobre a ação gímnica, a exercitação do tipo corporal, com significados sociais e sentido pessoal.

O Método é a categoria que organiza a atividade humana mediante o conteúdo da estrutura do conteúdo, expressando-o, ou seja, é o conteúdo estratégico. Também está na dinâmica da aula, com momentos que estruturam o conteúdo, num processo de transformação qualitativa que supera a forma tradicional e tecnicista de trabalhar a ginástica, possibilitando a satisfação das necessidades de exercitação/expressão corporal, materializadas com a atividade gímnica voltada ao fim formativo tratado de forma crítica.

Com a evolução histórica evidenciada na literatura investigada foram encontrados dois caminhos antagônicos para trabalhar a Ginástica na escola: a) como atividade não curricular, trabalhada com exercícios visando o condicionamento físico, o adestramento, o treinamento intensivo, repetitivo, controlado, com maior ênfase nas técnicas, visando melhorias na aptidão física ou atlética dos estudantes; b) como conteúdo do componente curricular Educação Física, tratado em aulas, com a vivência e a intervenção na realidade, desenvolvendo nos aprendizes a instrumentalização necessária à apropriação e à produção conceitual do conhecimento, mediante o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores.

Ao analisar e discutir os resultados do campo mediante as categorias, como a realidade e a possibilidade com seus limites, compreendendo que as mesmas são produtos da consciência formados no processo de desenvolvimento do conhecimento e sendo seu conteúdo emprestado da realidade objetiva foi verificado

que: a ginástica foi a realidade materializada com a exercitação gímnica em 120 aulas; nas quatro turmas das escolas investigadas, a atividade gímnica possibilitou a exercitação corporal do grupo/classe em sua totalidade, num tempo médio de 60,29% de aula, totalizando 81,19% de atividade prática e, 18,81% de teorização.

Na discussão dos referidos dados inferiu-se que o par dialético conteúdo e método modulou a elevação do pensamento sobre o conhecimento formando representações, generalizações e regularidades, demonstrando que na singularidade da Educação Física escolar o tempo destinado à prática ocupa mais de 80% do trabalho em aula, ou seja, o conhecimento específico da área requer mais prática. Como consequência da ação gímnica, da exercitação ginástica ocorridas em aulas existe a possibilidade de benefícios para a vida dos estudantes, oriundos da qualidade e do referido tipo de saber escolar, porém os benefícios da prática corporal não são a razão explicativa do rendimento escolar.

A atividade trabalhada com exercícios visando o condicionamento físico, o adestramento, o treinamento intensivo, repetitivo, controlado, com maior ênfase nas técnicas e habilidades motoras visando melhorias na aptidão física ou atlética dos estudantes não é conteúdo curricular visto que seu propósito não é o rendimento escolar materializado por meio de signos. Ou seja, o conteúdo curricular é o substantivo, o nuclear, o subjacente, o signo transformado em conteúdo básico da aprendizagem, oriundo do conhecimento científico e confrontado com os saberes dos sujeitos presentes na escola, na sala de aula, buscando-se um novo saber capaz de contribuir com a vida digna e o bem-estar dos aprendizes no presente e no futuro, em prol da emancipação humana.

Em paralelo às aulas de Educação Física, nas três escolas investigadas foram evidenciadas possibilidades e realidades relacionadas à lógica do currículo ampliado, no sentido de incorporar o Esporte Escolar. Este necessita ser legitimado para contribuir com a função social da escola em prol da emancipação humana, contribuindo com o aprimoramento de um nível particular de conhecimento, trabalhando com o treinamento enquanto conteúdo. Isto requer compreender a educação integral que vai além das horas/aula de Educação Física ampliando o tempo pedagógico necessário ao treinamento, com aprimoramento das ações (gímnica, de combate, coreográfica, dentre outras) ou habilidades corporais postas em prática, materializadas com demonstrações da ginástica, da dança, da luta, dentre outras. Neste enfoque, a habilidade tem consigo o conceito e consiste no

domínio aprimorado da atividade cognoscitiva, prática e de valores presentes no conhecimento em ação.

Ao analisar o trato com o conhecimento da ginástica nas 120 horas buscou-se estabelecer nexos e relações do conteúdo específico, concordando com Cheptulin (1982), que discutiu a objetividade da realidade e a forma como o pensamento expressa o mundo, mediante o singular, o particular e o geral de um conteúdo. Em síntese, os dados oriundos do campo e confrontados com a literatura evidenciaram o geral, o particular e o singular do conteúdo ginástica apresentados a seguir.

O geral da ginástica foi achado nas propriedades e ligações repetidas, que representam a semelhança do objeto e do seu processo. Emergiu dos fundamentos (técnicas gerais e/ou ações dos segmentos corporais, os quais na exercitação geraram curiosidades, desafios e emoções); das sequências gímnicas; das diferentes posições; dos eixos corporais; da postura necessária à exercitação; das funções vitais com seu ritmo orgânico; das causas da exercitação que geram benefícios e malefícios; da tonicidade muscular e da mobilidade articular necessárias à exercitação; dos valores coeducativos, cooperativos, solidários, que emergiram da aprendizagem e da socialização do conteúdo. O geral também foi encontrado no conteúdo da estrutura de conteúdo enquanto método de ensino, sendo o conteúdo estratégico.

O particular da ginástica fez a síntese entre o singular e o geral, constituindo o tripé da especificidade, distinguindo os objetos confrontados, estabelecendo a diferença. Apresentou-se com um tipo de esforço corporal que configura o rendimento necessário à exercitação/expressão gímnica, praticada sem materiais ou com diferentes aparelhos móveis, fixos, flexíveis, leves ou pesados, em diferentes superfícies e no meio líquido, estabelecendo as diferenças entre as modalidades gínásticas, relacionando-as ao objeto de estudo no geral e em sua singularidade, e com outros conteúdos tratados na Educação Física Escolar.

O singular da ginástica está na ação gímnica, na qualidade tal qual é, em si mesma, desnuda, ímpar enquanto prática que tem essência própria e que identifica o fenômeno, com seu próprio objeto e seu processo histórico, seu espaço, distinguindo-a das demais práticas corporais. A ação gímnica requer do sujeito toda a sua atenção e concentração visando conhecer e praticar a exercitação em si mesma, desnuda, interagindo consigo mesmo e com outros, no espaço e tempo de reflexão e intervenção pedagógica.

O geral e o singular estão inscritos no particular da ginástica, estabelecendo relações e nexos, buscando as regularidades científicas. O que exprime a semelhança do fenômeno é o geral e o que distingue os objetos ou as manifestações confrontadas constitui o particular. O singular é a propriedade que não se repete na formação material, pois é a formação em si, e o particular é o singular e o geral numa totalidade.

A correlação do particular e do geral representou uma correlação do todo e da parte, sendo o particular o todo e o geral a parte. Ou seja, no movimento da realidade cada particular já é uma realidade e uma possibilidade de tornar-se geral e para estabelecer a diferença entre os objetos confrontados, torna-se necessário opor o geral ao particular e não ao singular. Nesta explicação científica baseada em Cheptulin (1982), entraram em cena categorias fundamentais como a realidade, a possibilidade e seus limites.

Enquanto realidade escolar, a ginástica é um fenômeno cultural, um conteúdo específico, cuja singularidade é a ação gímnica, inserida em diferentes modalidades ou manifestações, trabalhadas com/em ou sem materiais e/ou com aparelhos (móveis, fixos, elásticos), em diferentes superfícies e no meio líquido, desafiando o sujeito na exercitação das ações em si mesmas visando conhecer o objeto de estudo, apropriando-se da cultura corporal historicamente produzida.

Ao discutir o trato com a ginástica foi reconhecido o conceito da práxis revolucionária elaborado por Kosik (2011). Na práxis pedagógica está a base para a construção da teoria pedagógica de cunho social elencada por via da organização do trabalho pedagógico na escola. Este requer a análise das leis da dialética que regem o movimento do real compreendendo suas contradições e elencando formas de superação mediante uma síntese que possibilita a criação de uma teoria que mobiliza categorias e o movimento de conceitos que passam a ser superados por interpretar e analisar com mais profundidade o objeto da investigação.

As categorias entraram na investigação do objeto de estudo, na correlação entre o geral, o particular e o singular conforme estudo de Cheptulin (1982), sendo que o método para análise foi o de Kosik (2011), com o qual se buscou explicar o movimento do abstrato ao concreto, do geral ao singular, do todo para a parte, em movimento constante. Para tanto houve a necessidade da apropriação da matéria mediante o domínio do material e a análise de cada forma do seu desenvolvimento

mediante as leis da dialética (a totalidade concreta, a contradição, a realidade e a possibilidade) passando para a coerência interna do conhecimento.

A especificidade de um conhecimento é constituída pelo geral que revela a semelhança entre os conteúdos confrontados, mas o geral é o particular quando faz a diferença distinguindo um conteúdo do outro unindo o singular ao geral e o singular apresenta-se como o particular fazendo a distinção do conteúdo em relação a qualquer outro. Diante do referido argumento, Escobar (1997) diz que as particularidades e relações do geral-particular, na correlação do todo com as partes, no âmbito da Escola, evidencia que a Teoria Pedagógica medeia as relações entre a teoria educacional e as metodologias específicas trabalhadas em sala de aula destinadas ao ensino dos conteúdos escolares.

Ao analisar o trato com a ginástica em três escolas da rede estadual de Pernambuco, verificou-se que o discente foi orientado a problematizar a realidade, incorporando instrumentos que qualificaram o conhecimento visando seu retorno à prática social. Neste rumo, o trabalho pedagógico recorreu às referências, prioritariamente de Vigotskii (2006), o qual argumentou que a organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento mental, ativando processos de desenvolvimento que não poderiam produzir-se sem a aprendizagem, porque esta é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nos estudantes as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente.

Ao analisar os dados empíricos demonstrou-se mediante o trato com o conhecimento que existem atividades psíquicas, que instrumentalizaram o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, a exemplo da comparação, da materialização ou concreção, da análise, da síntese, do pensamento crítico, dentre outros.

A comparação foi o instrumento utilizado no processo das aulas que realizou o estabelecimento da semelhança e da diferença entre os objetos e fenômenos da realidade. Com ajuda da comparação foram estudados tanto os traços externos – que saltaram à vista – de semelhança e diferença entre os objetos e o fenômeno, como os internos, que os estudantes não percebem diretamente e que somente puderam descobrir com o seu trabalho mental.

A materialização ou concreção foi o instrumento que contribuiu com a reorganização prática dos conhecimentos generalizados em diferentes formas e tipos de atividades, na forma de oficinas e festivais, que dependiam da

experimentação, das aplicações na resolução de novas tarefas práticas, assim como a exposição da produção em painéis ou outros procedimentos visuais.

A análise foi identificada como prática e sensorial na apreensão do conhecimento pelos estudantes do I ciclo do Ensino Fundamental, mas, no Ensino Médio, chegou-se à análise por abstração, muito embora ambas se desenvolveram em estreita relação, daí a importância da aprendizagem via atividade prática. A abstração ajudou o estudante na construção da generalização e da regularidade potencializando a formação dos conceitos. Logo, é fundamental abstrair e generalizar os traços e relações fundamentais que dão qualidade aos conhecimentos teóricos generalizados.

A síntese foi o instrumento que produziu o resultado que levou os estudantes a um novo conhecimento da realidade, por isso não pode ser reduzida à união mecânica de partes para formar um todo, nem à simples soma dos elementos de um conjunto porque requer o estabelecimento de relações entre as partes e o todo. Já o pensamento crítico foi o instrumento que refletiu a posição geral que os estudantes assumiram e a atitude valorativa frente ao fenômeno em estudo, sua historicidade e sua correspondência com a realidade atual.

Os referidos instrumentos contribuem para que a prioridade do conteúdo escolar esteja na ampliação da visão de mundo, da realidade e da consciência da importância do conhecimento científico que a escola precisa produzir nos estudantes. Nisto tem efeito desfetichizador quando são tratadas as questões relativas à exploração da classe trabalhadora, visto que a definição dos conteúdos científicos que devem constituir os currículos escolares contém um posicionamento. Logo, os conteúdos escolares definem o processo de ensino e aprendizagem, quando avançamos na análise do seu significado, num caminho que visa à superação da sociedade capitalista.

Em síntese, a ginástica em aulas de Educação Física foi tratada no sentido de reconhecer que a função social da Escola consiste em assegurar o acesso aos bens culturais, ao conhecimento produzido historicamente, considerando que o objeto do currículo é a reflexão pedagógica que potencializa o pensamento teórico do estudante, porque cabe ao currículo ordenar o conhecimento de diferentes disciplinas escolares, de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes, mediante a organização de uma sequência hierárquica, produzida por

meio do trabalho pedagógico. Neste, o desenvolvimento do pensamento conceitual ocorreu com a aprendizagem dos conceitos científicos.

Logo, cabe à escola, e nela ao currículo, transformar os conceitos espontâneos que o estudante adquire em sua vida cotidiana em conceitos científicos. Essa transformação no pensamento dos estudantes tem origem na base formada pelos conceitos espontâneos que na escolarização são superados durante o processo, incorporando-os.

Nas definições ou conceitos espontâneos existe uma relação direta entre o conceito e o objeto estudado e, nos científicos, a relação com o objeto deixa de ser direta, ou seja, o conceito científico possui relação com o objeto de forma indireta, porém o significado de cada conceito estabelece nexos e relações com os significados dos demais conceitos constitutivos do conteúdo em sua totalidade. Na realidade objetiva os conceitos científicos são caracterizados por sua capacidade de síntese, de sistematização, de generalização e regularidades científicas, mas, nisto, é fundamental que superem o caráter abstrato chegando ao concreto pensado.

Nos sujeitos investigados evidenciou-se que a apropriação de conceitos abstratos não foi o ponto final porque os mesmos foram aplicados na produção de festivais e seminários passando do plano do abstrato ao concreto e vice-versa, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da personalidade integral dos estudantes.

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.

Mediante a análise dos resultados oriundos do campo empírico, a ginástica foi discutida metodologicamente visando à compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade concreta, contradição, realidade e possibilidade, sendo organizados de modo a serem compreendidos como provisórios e produzidos

historicamente, possuindo forma espiralada ampliando a referência do pensamento do estudante. Neste rumo chegou-se à formação das funções psicológicas superiores, para as quais foram necessárias as apropriações da cultura material e intelectual.

As formas superiores de comportamento consciente emergiram das relações sociais em diferentes formas de aulas (aula, oficina, seminário, festival) gerando o processo de conscientização dos estudantes e a elaboração de conceitos sobre a ginástica foi essencial. O pensamento por conceitos esteve relacionado à consciência social, à educação emancipatória.

Para conduzir os estudantes à formulação dos conceitos houve uma evolução no processo das aprendizagens gerando o desenvolvimento, na seguinte hierarquização: dados sincréticos passando à formação de representações, dados mais elaborados iniciando a formação de generalizações conceituais, passando a sistematizá-las e finalmente a formação de conceitos abstratos identificando regularidades do objeto de estudo. Para tanto, partiu-se dos argumentos da Metodologia Crítico-Superadora quando afirma que nos ciclos de elaboração do pensamento sobre o conhecimento o estudante vai formando representações, generalizações e regularidades.

Ao discutir os dados oriundos do campo empírico foi possível verificar a formação: das representações do 1º ciclo, com a identificação consciente dos dados da realidade; passando às generalizações iniciais do 2º ciclo que produziram de início a sistematização do conhecimento; na sequência o 3º ciclo atingindo a ampliação dessa sistematização, reorganizando a identificação da realidade; passando para o 4º ciclo ao identificar regularidades do objeto de estudo elaborando conceitos abstratos chegando à apropriação elementar da teoria, mediante a instrumentalização. As aulas trabalhadas na visão de historicidade permitiram ao estudante compreender que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória, compreendendo-se como sujeito histórico, produtor de atividades corporais com significados sociais e sentidos pessoais.

Na referida perspectiva, emergiu uma proposta da ginástica para o ensino fundamental e ensino médio, mediante o trato do conhecimento em ciclos de aprendizagens, gerando o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas. A proposta originou-se de referências da literatura específica e, prioritariamente, da

realidade, da ginástica em aulas de Educação Física, analisando dados trabalhados em dois anos sucessivos, mediante as inferências a seguir.

No I ciclo é fundamental formar representações trabalhando os fundamentos da ginástica, organizando sequências simples e associando-os à prática da Ginástica Artística e Rítmica. O conteúdo necessita estabelecer relações com o cotidiano de vida, a saúde, o lazer, o trabalho, a educação, bem como o conhecimento pode ser socializado à comunidade escolar na forma de pesquisa e festival, avaliando-o em seminários, identificando dados da realidade.

No II Ciclo a prioridade está na formação das generalizações iniciais da ginástica reorganizando os fundamentos identificando seus significados e as bases (apoios e giros), suas modalidades (Ginástica: Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica), contextualizando-as, relacionando-as ao cotidiano de vida, à saúde, ao lazer, ao trabalho, à educação, e socializando o conhecimento à comunidade escolar na forma de festival, avaliando-o em seminários e com produção escrita.

No III Ciclo é fundamental tratar da formação das generalizações conceituais mediante a explicação dos fundamentos e das bases da ginástica, ampliando as referências da Ginástica Rítmica e outras (elaborando conceitos, aprimorando suas técnicas, criando novas sequências, assim como possibilitar aos estudantes a oportunidade de ofertar oficinas aos colegas menos experientes), conhecendo a evolução histórica da ginástica com seus métodos, relacionando-a aos dias atuais com nexos referentes à saúde, ao lazer, ao trabalho, à educação, socializando o conhecimento à comunidade escolar na forma de pesquisa sobre a realidade local e de festivais com sequências das exercitações gímnicas, avaliando o processo com produções escritas e verbalizações/explicações nos seminários.

No IV Ciclo é nuclear a identificação de regularidades científicas aprofundando o conhecimento da ginástica ao longo dos tempos, questionando suas modalidades e nomenclaturas na sociedade vigente, praticando a Ginástica Aeróbica e a Localizada, identificando princípios relacionados à saúde, ao lazer, ao trabalho, à educação, socializando o conhecimento à comunidade escolar na forma de festivais com exercitações gímnicas, e avaliando o conhecimento pela produção escrita individual, em pequenos grupos e pela turma toda, com verbalização e discussão do conteúdo em seminários.

Ao confrontar os dados oriundos do campo com os dados da literatura, priorizando os estudos de Vygotsky e seus sucessores, observou-se que o

desenvolvimento do pensamento conceitual transforma os conceitos espontâneos (formam a base do conhecimento) que o estudante adquire em sua vida cotidiana em conceitos científicos, mediante um processo contraditório de superação por incorporação.

Com os conceitos espontâneos, os estudantes estabelecem uma relação direta entre o conceito e o objeto, e com os conceitos científicos a relação com o objeto deixa de ser direta por estar inserida em um sistema teórico no qual o significado de cada conceito está na relação com os significados dos demais conceitos referentes ao objeto de estudo.

Os conceitos científicos superam as representações que captam a aparência, o dado imediato do objeto, produzindo a capacidade de generalização e de identificação de regularidades, captando os dados mediatos e históricos, a essência do fenômeno. Neste processo, a apropriação e a produção do conhecimento, enquanto elementos mediadores no processo de formação via escolarização, dizem respeito à apropriação do conhecimento pelo estudante, do ato cognoscitivo de elevar o pensamento do abstrato ao concreto - o método de pensamento (KOSIK, 2011), mas também é necessário à apreensão do conhecimento científico pela escola e sua organização, transmissão e avaliação através dos conteúdos dos componentes curriculares.

Neste rumo, a investigação referente ao trato com a ginástica em aulas de Educação Física possibilitou inferir que a construção da práxis crítica requer que o conhecimento seja tratado numa determinada direção, com controle, com regulação, da formação dos estudantes da escola básica. O trabalho pedagógico necessitou de uma sequência de vivências e experiências, de aprendizagens, visando dominar a matéria, concretizando o desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores, necessárias à formação de representações, de generalizações e de regularidades teóricas, as quais contribuíram para elencar uma proposição superadora ao trato com o conhecimento da ginástica, pela modulação do par dialético conteúdo e método.

No referido processo pedagógico, a ginástica também é um signo da Educação Física Escolar ao potencializar seu próprio conteúdo visando atingir um fim específico voltado para a elevação dos níveis do pensamento do estudante por meio das capacidades psíquicas superiores, ou seja, a mediação da ginástica

penetrou nas intervinculações entre as propriedades essenciais da matéria e da consciência.

O percurso do signo requer a apropriação das propriedades de um objeto (a ginástica) agindo sobre propriedades de outro objeto (currículo organizado em ciclos) à vista do objetivo da atividade em questão. Ou seja, nas relações entre ginástica e ciclos emergem as capacidades psíquicas superiores concretizadas no processo de formação de representações, generalizações e regularidades científicas sobre o objeto de estudo – o conteúdo.

Em síntese, o conteúdo sistematizado é definidor por possibilitar a inserção do estudante na história e na prática social potencializando seu desenvolvimento e por ser uma ferramenta que faz a leitura e a compreensão da práxis. É o elemento constituído pelo conjunto das qualidades geral, singular, particular, do objeto e do seu processo de seleção, organização e sistematização, sendo que seu lado político na escola reflete sobre as lutas sociais, atualidade e auto-organização e no currículo organiza o conhecimento em ciclos.

O método é o elemento subjacente ao conteúdo que, de forma contraditória, promove a passagem do sincrético ao sintético, do geral ao particular e do todo para as partes e vice-versa. O par dialético conteúdo e método é modulador por definir e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem em prol da educação emancipatória. Nesta, o sujeito histórico se constrói pela objetivação e apropriação dos conhecimentos (conteúdo, atitudes, valores, capacidades, habilidades, processos) e das relações sociais, necessárias à produção e reprodução do gênero humano.

Nesta síntese, foi demonstrado que a elevação do pensamento teórico dos estudantes foi verificada através das aprendizagens dos conteúdos da ginástica em aulas de Educação Física, concretizando a passagem do pensamento sincrético ao sintético (do abstrato ao concreto no pensamento) formando representações no I ciclo, generalizações no II e III ciclos e regularidades científicas no IV ciclo, potencializando a formação do pensamento teórico das quatro turmas de estudantes investigadas; mas este caminho de idas e vindas para atingir um fim necessitou partir das vivências, experiências, aprendizagens chegando ao desenvolvimento dos estudantes em formação na escola básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o trabalho pedagógico foi demonstrado, através do trato da ginástica em aulas de Educação Física, que em tese, o par dialético conteúdo e método é modulador da elevação do pensamento teórico dos estudantes quando fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora. Para tanto foi necessário trabalhar com as categorias analíticas: realidade e possibilidade, contradição e totalidade concreta relacionadas a seguir.

Com a análise da totalidade foi explicado que na teoria do conhecimento a dialética de Hegel é idealista porque o movimento do pensamento é fundamental em relação ao movimento da realidade material. Em Hegel a dialética da história ficou reduzida à ideia absoluta mediante a qual o indivíduo espiritualmente livre pode emancipar-se. Nisto a filosofia da história passa para os seres espirituais (envolve as ideias e a ideologia burguesa), distanciando-se do homem e da mulher concretos. A dialética limitou-se à coerência interna do raciocínio justificando o sistema de pensamento, como prova final de seu grau de verdade ou veracidade, e centrou-se na emancipação do indivíduo na sociedade.

Marx e Engels superaram as fragilidades da dialética idealista (instalada na cabeça) passando à dialética marxista (instalada sobre os pés, no chão, na realidade). A realidade material é constituída pela natureza e pela sociedade que existe independentemente dos desejos, intenções e ideias dos indivíduos que fazem interpretações sobre as mesmas. Ela é a realidade objetiva/científica que o pensamento procura explicar sabendo que a realidade existe num processo de constante transformação requerendo da ciência sucessivas aproximações ao real. Assim, o real é compreensível e os progressos da ciência, do pensamento podem ser verificados com a prática em suas previsões verificadas, aplicações realizadas. Nisto emerge o critério de veracidade do pensamento, da ciência, o qual é prático e, assim, explica-se o que já existe – a realidade, e o que pode vir a existir – a possibilidade, numa totalidade.

Os seres humanos são reais, concretos e determinados pelas condições sociais existentes que mudam de acordo com o período histórico. Na totalidade, a emancipação humana vai além da emancipação do indivíduo, incorporando-o e

priorizando a emancipação do coletivo da humanidade, centrada no trabalho social em prol da existência humana.

Mediante a categoria da contradição foi demonstrado que a Escola precisa ter o conhecimento e os instrumentos necessários para tratar o conteúdo ao nível do pensamento teórico optando por teorias e metodologias que atendam às necessidades da elaboração do pensamento sobre o conhecimento nos estudantes, a exemplo da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora enquanto opções de superação de teorias tradicionais, tecnicistas e crítico-reprodutivistas. Ou seja, o papel da educação escolar consiste em fazer a mediação entre a vida cotidiana e as objetivações mais elevadas do gênero humano, a exemplo da ciência. Porém, a mediação escolar consiste numa interferência deliberada e sistematicamente direcionada objetivando a apropriação dos bens culturais em prol do desenvolvimento dos aprendizes.

A PHC é uma realidade que contribui com a Escola explicitando a argumentação das teorias pedagógicas, instrumentalizando-a para enfrentar os problemas educacionais visando superar as amarras dos pseudo-conceitos, da falsa consciência que é transmitida pela ideologia dominante, no que concerne à existência da sociedade instituída por classes com interesses antagônicos. A Escola engajada na luta por um projeto histórico superador expressa em sua intencionalidade uma elaboração e socialização do conhecimento útil e necessário à formação das funções psíquicas superiores mais complexas garantindo aos estudantes fazerem comparações, análises, sínteses, dentre outros. Cabe à Escola oportunizar experiências que não existem no cotidiano do estudante levando-o a ampliar seus limites a outras realidades fundamentais para seu próprio desenvolvimento e criatividade.

A MCS, baseada na ontogênese do ser social, considera a necessidade de que para apreender e produzir conhecimento o ser humano tem que: constatar, interpretar, compreender, explicar e sistematizar, produzindo novas sínteses, mais ricas e elaboradas dos conhecimentos da cultura corporal formando representações, generalizações e regularidades científicas. Contribuiu com o trato com o conteúdo da ginástica buscando a elevação do padrão da cultura corporal dos estudantes, contrapondo-se a uma possível unilateralidade do conhecimento, adotando os seguintes critérios: a formação de representações, de generalizações e de regularidades acerca do conteúdo da ginástica, em prol da aprendizagem

organizada em ciclos de elaboração do pensamento sobre o conteúdo, objetivando a emancipação humana mediante uma formação crítica, direta e intencional para cada indivíduo singular que necessita compreender-se na humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Em sua totalidade, a Ginástica pode ser conhecida pelo conjunto das relações de cada época histórica e, com seus fundamentos e bases, suas diferentes formas ou modalidades, deve fazer parte do conteúdo da Educação Física nos diferentes ciclos do ensino fundamental e médio, contribuindo com a reflexão do estudante sobre a cultura corporal e a realidade material que lhe cerca.

A PHC e a MCS têm no currículo uma realidade que ordena o conhecimento específico, nuclear, de diferentes disciplinas, de forma a garantir o desenvolvimento das aprendizagens nos estudantes por meio de uma sequência que organiza e hierarquiza os saberes escolares. Nisto, foi possível analisar o par dialético conteúdo e método elencando o método estruturante do conteúdo indagando: como tratar a ginástica na escola básica? Como está a realidade concreta da escola pública e em que contexto social ela está inserida? Quais são as possibilidades de alterar a cultura pedagógica da Educação Física?

A MCS contribui ao sistematizar o conhecimento, a partir da sequência de conteúdos selecionados, organizados e sistematizados em Pernambuco (1989), e o Coletivo de Autores (1992, 2012), trabalhando com a historicização da ginástica, seus métodos militaristas, modalidades gímnicas, fundamentos e bases, sistematizando o conhecimento em diferentes formas e tempos de aula, ou seja, aula, oficina, seminário, festival. O método didático materializou-se nas aulas e no processo sintetizado com culminâncias na forma de festivais e seminários.

Em sua contradição o conhecimento tratado metodologicamente propiciou a sistematização, a formação dos conceitos. A conceituação permitiu a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, que permitem apenas as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Na realidade das aulas, professores e estudantes resgataram a prática social contextualizando a prática pedagógica, confrontando saberes problematizando a realidade, passando para a organização e reorganização do conhecimento num

processo de instrumentalização, chegando à síntese, à catarse. Com a socialização do conhecimento na forma de festivais materializou-se o início ao retorno à prática social em outro patamar, mais elevado, de elaboração do conhecimento sobre o conteúdo.

O conteúdo possui especificidade constituída na relação entre o geral, o particular e a singularidade de um conhecimento que foi sistematizado no processo de elaboração do pensamento dos estudantes formando representações, generalizações e regularidades científicas acerca do objeto de estudo. Nesta contradição, a elaboração do conhecimento partiu da síncrese e chegou à síntese, partiu do todo para a parte e vice-versa, do geral ao singular e vice-versa.

Em sua totalidade concreta, a ginástica é o conteúdo que possibilita ao estudante a interpretação subjetiva dos desafios corporais, num espaço amplo de liberdade para vivenciar e experimentar suas próprias ações gímnicas, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais permitem dar sentido próprio às suas exercitações ginásticas e construir significados coletivos estabelecendo nexos e relações com a saúde, o lazer, o trabalho, a educação, dentre outros. Neste rumo, emergiu uma forma de tratar a Ginástica, organizando-a em ciclos no ensino fundamental e médio, numa perspectiva de currículo no qual o trato com o conhecimento é fundamental, nuclear ao projeto de escolarização.

Numa nova síntese foi evidenciado que a elevação do pensamento teórico dos estudantes ocorre com o par dialético conteúdo e método tratando o conhecimento subsidiado no materialismo histórico dialético. Neste contexto científico, a construção do conhecimento objetivo demanda a superação da apreensão aparente, sincrética em direção à apreensão essencial das generalizações e regularidades do fenômeno. Os dados e fatos empíricos são a pseudoconcreticidade (a concretude aparente), a manifestação fenomênica da realidade em suas definições exteriores, desenvolvidas na superfície da essência do próprio fenômeno, revelando-o de modo imediato. Para atingir as mediações e contradições internas do fenômeno existe a necessidade definitiva da apreensão do conteúdo repleto de mediações históricas concretas, chegando-se às abstrações do pensamento, ao pensamento teórico. A superação da aparência do conhecimento em direção à sua essência requer a modulação do par dialético *conteúdo e método*. Em tese, o par dialético conteúdo e método modula o pensamento teórico dos estudantes.

REFERÊNCIAS

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

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.

AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009. (Crítica Contemporânea).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa-ação e a formação de professores em serviço. In: _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995, p. 105-116.

ANJOS, José Luiz dos. **Corporeidade, Higienismo e Linguagem**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1995.

_____. **Temáticas e Discursos da Corporeidade**. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1998.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a educação física escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Ed.Hucitec, 2010.

BERTOLINI, Cláudia Mara. **Ginástica Geral: uma proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2005.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho (org). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**, Vol. 2. Várzea Paulista, São Paulo: Fontoura, 2010.

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.

BRACHT, Walter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. In: SOUZA JUNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394/94, 20 /12/96.

BRASILEIRO, Livia Tenório. **O Conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife, 2001.

CARVALHO, Natécia Alves de. **Abordagem pedagógica de temáticas da saúde nas aulas de educação física escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós Graduação em Educação Física da UPE/UFPB, Recife, 2012.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COLE, MICHAEL et al. (org.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVYDOV, Vasili Vasielevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana (Cuba): Ed. Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 3. ed. São Paulo: Global, 1986.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica – experiência na Disciplina Escolar Educação Física**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – FE, UNICAMP, Campinas, 1997.

_____. **Cultura Corporal e Cultura do Corpo: dois conceitos opostos**. Recife, 1999 (mimeo).

_____. COLETIVO DE AUTORES: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A Pedagogia no Exército e na Escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz, Espírito Santo: FACHA, 1999.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto Histórico: ciência pedagógica ou “didática”. **Revista Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro, n 27, p.122-40, 1987.

_____. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

_____. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Crítica à organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GARCÍA RUSO, Herminia Maria. **La investigaciuón-acción y la formación del profesorado**. Golicia, Espanha: Centro Golega de Documentación e Edicións Deportivas, 1998.

GOELLNER, Silvana. **O método francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Coleção Perspectivas homem.

KOSIK, Karel. Gramsci et la philosophie de la "praxis". In: KOSIK, Karel. **La Crise des Temps Modernes** Dialectique de la Morale, Paris: Les Editions de la Passion, 2003.

_____. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIgATTO, Goudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998 (p. 55-75).

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, Rio Grande do Sul: INIJUÍ, 1994.

LANGLADE, Alberto; LANGLADE, Nelly Rey. **Teoría General de la gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1986.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

_____. **Actividad, Conciencia Personalidad**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LISBOA, Núbia dos Santos; TEIXEIRA, David Romão. A atualidade da produção científica sobre a ginástica escolar no Brasil. **Anais do Festival de Ginástica Alegria na Escola [recurso eletrônico] e II Seminário Interativo Cultura Corporal**, 29 de novembro a 01 de dezembro de 2012 / organizadoras: Cristina Souza Paraíso, Melina Silva Alves, Roseane Soares Almeida. Salvador: PPGE/FACED/UFBA, 2012. 1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

LORENZINI, Ana Rita. O conteúdo ginástica em aulas de educação física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar**: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: UDUPE, 2005 (p. 189-205).

_____; TAVARES, Marcelo. A Cultura Corporal na Prática Pedagógica dos professores de Educação Física do Estado de Pernambuco. **Revista Corporis**, 1998, a 3. v. 2 n. 1 p. 57-65. jan / dez.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. **Manual de estilo acadêmico**: monografias, dissertações e tese. 4. ed. ver. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2012.

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

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

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2005.

MÉSZÁROS. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILANI, Camila Sanchez. **A produção sobre ginástica efetuada pelos estudantes de graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Relatório de pesquisa PIBIC/CNPQ, RA 090644. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2012. (Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec Ltda, 1998.

MÜLLER, Pedro. **O Meu Sistema**. Gimnastica Dinamarquesa: um quarto de hora de exercício por dia. 11. ed. Paris, Lisboa: Livraria Aillaud e Bertrand, 1926.

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

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Golperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Maurício Santos, et al. Pesquisa em Ginástica: a produção da pós-graduação da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. In: **Revista Conexões** (Campinas. Online), v. 7, p. 41-60, 2009.

PENNA MARINHO, Inezil. **Sistemas e métodos da Educação Física**. São Paulo: Gráfica Mercúrio, 1965.

_____. **A Ginástica Brasileira**. Brasília: Transbrasil, 1981.

PEREIRA, Eliene Lacerda. **A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do Recife**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós Graduação em Educação Física da UPE/UFPB, Recife, 2010.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Esportes de. Diretoria de Educação escolar. **Projeto Político Pedagógico da Escola: Organização da Prática Pedagógica em séries ou ciclos - por que essa discussão?** (Coleção Qualidade de Ensino; Série: Formação do Professor). Recife, 1996.

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

_____ (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RIBES, Emilio. **La psicología: una profesión?** Universidad Autónoma de México: Iztacala, 1982 (mimeo).

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó, Santa Catarina: Argas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1985.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores associados, HISTEDBR, 2004.

_____. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 34, jan/abril, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, Conhecimento e Educação Física Escolar. In: SOUZA JUNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

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

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SOUSA, Fábio Cunha de. **A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**. 2011. Recife. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa associado de Pós Graduação em Educação Física da UPE/UFPB, Recife, 2011.

SOUZA JUNIOR, Marcílio (org.). **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005.

_____. **O Saber e o Fazer Pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história!** Recife: EDUPE, 1999.

SOUZA, João Francisco de. **Pedagogia da Revolução: subsídios**. Recife: Bargaço, 2004.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional da educação: o processo do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, et al. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área da Educação Física e Esporte. In: **Revista Motrivivência**, ano VII – nº 8 – dez, 1995, p. 125 – 132.

_____ et al. Avaliar com os pés no chão da escola: experiência da educação física. In COSTA CARVALHO, Maria Helena. **Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental**. p. 195-217. Recife: Universitária da UFPE, 2000.

_____ et al. **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009.

TOLEDO, Eliana de. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll.** 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2010.

VARJAL, Elizabeth. **Subsídios para o trabalho pedagógico no ciclo de organização da identificação dos dados da realidade.** Recife, 1990, mimeo.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2006, pp, 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Levantamento da produção, que inclui a ginástica na escola básica, do grupo de pesquisa em ginástica da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, no período de 1993 a 2012.

TESES DOUTORADO	DISSERTAÇÕES MESTRADO	TCC ESPECIALIZAÇÃO	TCC DE GRADUAÇÃO	PROJETOS E PROGRAMAS	EVENTOS
TOLEDO, E. A. A legitimação da ginástica de academia na modernidade: um estudo da década de 1980. PUC - SP, 2010.	RODRIGUES, Rafaela Guerra Segalla Alves. PEDAGOGIA DA RODA GINÁSTICA (ALEMÃ): análise da proposta metodológica desenvolvida no clube Bayer Leverkusen na Alemanha, 2011.	KOESTER, Christian; COBRA, Flavia de Paula Resende; REDONDO, Gabriela Laky; ARANTES Ney. Valores da ginástica geral no contexto escolar, 2006. Orientadora: Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza	BORTOLETO, Luciana Coelho, CHIODA, Rodrigo Antonio. O ensino da ginástica na escola: análise da proposta curricular do estado de São Paulo, 2011. Orientador: Dr. Marco Antônio Coelho Bortoleto		- Encontro de Ginástica Geral, Campinas, Unicamp, 1997 - Fórum Brasileiro de Ginástica Geral, SESC Campinas, 1999 - I Fórum Internacional de Ginástica Geral, SESC Campinas, 2001
SCHIAVON, L. M. Ginástica artística feminina e história oral: a formação desportiva de ginastas brasileiras participantes de jogos olímpicos (1980-2004), 2009. Tese (Doutorado em Educação Física).	ANTUALPA, Kizzy. Centros de treinamento de ginástica rítmica no Brasil: estrutura e programas, 2011.	CERA, Izabela Surian. A Ginástica Rítmica Desportiva como conteúdo da Ed. Física escolar de Primeiro grau, 1993. Orientadora: Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza	MATTIOLI Lucas Lopes. A ginástica artística e o ensino da educação física infantil, 2009. Orientadora: Ms. Ana Paula Martins Vicentin		- II Fórum Internacional de Ginástica Geral, SESC Campinas, 2003 - III Fórum Internacional de Ginástica Geral, SESC Campinas, 2005 - IV Fórum Internacional de Ginástica Geral, SESC Campinas, 2007
BORTOLETO, M. A. C. A Lógica interna da Ginástica Artística Masculina (GAM) e estudo etnográfico de um ginásio de alto rendimento. Tese (Doutorado)- Instituto Nacional de	OLIVEIRA, Mauricio dos Santos de. O panorama da ginástica artística masculina brasileira – um estudo histórico-crítico do período 2005-2008, 2010.		BONON Mônica Rehder. O ensino da ginástica na escola: linguagem e criatividade, 2008. Orientadora: Dra. Silvia Cristina Franco do Amaral.		- I Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição, SESC Flamengo – RJ, 2007 - II Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de

Educação Física da Catalunha (INEFC) Universidade de Lleida (Espanha), Lleida, 2004.					Competição, UNICAMP, junho de 2010
AYOUB, E. A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a educação física escolar. Campinas, 1998. Tese (Doutorado em Educação Física).	LIMA, E. C. Construção da docência: trajetórias de professores de ginástica no ensino superior. PUC-Campinas, FE, 2010.		CHIQUETTO Andreza. Ginástica geral na escola: relato de uma experiência, 2004. Orientadora: Dra. Eliana Ayoub.		- V Fórum Internacional de Ginástica Geral, SESC Campinas - UNICAMP, julho de 2010 - Curso de Airtrack - Tumbling, julho 2010 - Festival Interno de Ginástica - anualmente (desde 1997) Edição de 2005 2008
SOUZA, E. P. M. Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física, 1997. Tese (Doutorado em Educação Física).	DESIDEIO, A. Qualidade de vida e ginástica geral: possíveis aproximações. FEF - UNICAMP - 2009.		TOGAMI Márcia Ogassawara. Ginástica Artística no âmbito escolar: propostas e reflexões, 2003. Orientador: Dr. José Júlio Gavião de Almeida		- Festival Coisas da FEF (anualmente desde 1993) - 1o. Acampamento de Roda Ginástica (Roda Alemã) 2002 SESC Bertogoa
	BERTOLINI, C. M. Ginástica Geral: uma proposta pedagógica desenvolvida na rede estadual de ensino, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física)		GARGANTINI, Michele Guidi. Um Método de Ensino da Ginástica Artística na Escola, 2002. Orientadora: Dra. Vilma Leni Nista Piccolo.		- Curso de Especialização em Ginástica (2003) - Curso de Ginástica Acrobática - USP, 2009 - Curso Ginástica Conscientização corporal: Paco Lagardera e Odenise Bellini, 2011.
	SARÔA, G. A História da Ginástica		SANTIN, Beatriz Braga. Educação		- VI Fórum Internacional de Ginástica Geral

	Rítmica em Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física).		física escolar e ginástica laboral com um único objetivo: a produtividade, 2002. Orientador: Dr. Paulo César Montagner.		- 2012 - III Seminário Internacional de Ginástica Artística e Rítmica de Competição (SIGARC) – Rio Claro (UNESP) 2012
	FIORIN, Cristiane Montozo. Ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física).		SANTOS, Davi Dias dos. Construção de aparelhos de Ginástica Artística na escola, 2001. Orientador: Dr. Jorge Sérgio Perez Gallardo.		
	BORTOLETO, M. A. C. O caráter objetivo e o subjetivo da ginástica artística. FEF - UNICAMP, 2000.		GRANER Larissa. Expressão corporal como linguagem: sentindo na pele os possíveis desafios, 2001. Orientadora: Dra. Eliana Ayoub		
	TOLEDO, E. Proposta de Conteúdos para a Ginástica Escolar: Um paralelo com a Teoria de Coll, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física)		BORTOLIN, Luciano. Proposta metodológica para o ensino da Ginástica Artística, 2001. Orientador: Dr. Jorge Sérgio Perez Gallardo.		
			GARGANTINI Michele Guidi. Um Método de Ensino da Ginástica Artística na Escola, 2000.		

			Orientadora: Dra. Vilma Leni Nista Piccolo.		
			POLITO Beatriz Spina. A ginástica artística na escola: realidade ou possibilidade? 1998. Orientadora: Dra. Vilma Leni Nista Piccolo		
			LIMA, Vagner. Contar História como Estratégia de Ensino da Ginástica, 1998. Orientadora: Dra. Vilma Leni Nista Piccolo		
			SOUZA Maisa Silda de. A participação dos estudantes nas aulas de Educação Física: uma possibilidade na ginástica geral, 1998. Orientadora: Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza		
			SCHIAVON Laurita Marconi. A ginástica artística como conteúdo da Educação Física infantil, 1996. Dra. Vilma Leni Nista Piccolo.		

			SOARES Carla C. F. O Estímulo da Criatividade Através da Ginástica Geral: A Relevância da Metodologia, 1996. Orientadora: Dra. Elizabeth Paoliello Machado de Souza		
			TOLEDO, Eliana de. A ginástica geral como conteúdo da ginástica na escola, 1995. Orientadora: Dra. Carmen Lúcia Soares.		
			WARANA JÚNIOR, José Erb. Ginástica Artística possível na escola: os Ginasloucos, 1993. Orientadora: Dra. Silvana Venâncio		

Sobre teses, dissertações, programas e eventos, os dados foram coletados no site <http://www.fef.unicamp.br/grupos/gpg/index.htm>, relacionados ao **GPG - GRUPO DE PESQUISA EM GINÁSTICA**. Sobre os TCCs de graduação e especialização os dados são oriundos de uma pesquisa de iniciação científica denominada **“A PRODUÇÃO SOBRE GINÁSTICA EFETUADA PELOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNICAMP”** realizada pela acadêmica bolsista PIBIC/CNPQ - Camila Sanchez Milani sob orientação do professor Dr. Marco Antonio Coelho Bortoleto na FEF – UNICAMP. O trabalho teve como objetivo analisar a produção da FEF-UNICAMP ao nível de monografias de graduação (TCCs) e trabalhos de conclusão de cursos de especialização, que tiveram como objeto de estudo a ginástica entre 1985 (ano de fundação da faculdade) até os dias atuais (2012). Foram localizados e analisados 130 trabalhos, sendo que 70 abordaram as ginásticas competitivas (Ginástica artística, rítmica, acrobática, trampolim e roda alemã), 20 a ginástica geral, 17 as ginásticas de condicionamento, 12 a ginástica laboral e 12 abordam a ginástica de uma forma global, sem privilegiar uma determinada modalidade. Deste total, apenas 17 trabalhos foram realizados por estudantes dos cursos de especialização. Da referida investigação destacamos as produções referentes à ginástica na escola básica orientadas por pesquisadores do GPG.

APÊNDICE B - Levantamento de produções acerca da ginástica na LEPEL da Universidade Federal da Bahia.

TESE DOUTORADO	DISSERTAÇÃO MESTRADO	TCC ESPECIALIZAÇÃO	TCC DE GRADUAÇÃO	PROJETOS E PROGRAMAS	EVENTOS
01	00	05	00	02	07
ALMEIDA, Roseane Soares. A ginástica na escola e na formação de professores, 2005.		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, 2006.		Projeto integrado universidade rede pública de educação, 2006 até dias atuais (2012).	I Festival de ginástica: alegria na escola, 2005. II Festival de ginástica: alegria na escola, 2006.
		PARAÍSO, Cristina Souza. A educação física na escola pública: realidade e possibilidades de superação das contradições da prática pedagógica, 2006.		ALMEIDA. Roseane Soares Almeida - O conhecimento da ginástica no currículo de formação do professor de educação física da UFBA, 2011 a 2014 (Projeto de pesquisa docente).	III Festival de ginástica: alegria na escola, 2007. IV Festival de ginástica: alegria na escola, 2008.
		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, 2006.			V Festival de ginástica: alegria na escola, 2009. VI Festival de ginástica: alegria na escola, 2010.
		SILVA, Alírio Braz da. A base teórica do ensino da ginástica escolar na formação de professores de educação física na FACED/UFBA, 2008.			VII Festival de ginástica: alegria na escola, 2011.

		LIMA, Diana Soares. Ginástica na escola: organização do trabalho pedagógico nas aulas de educação física, com a utilização do livro didático, 2008.			VIII Festival de ginástica: alegria na escola, 2012.
--	--	--	--	--	--

Dados coletados mediante produção da LEPEL/UFBA. Os festivais tiveram início com experiências pedagógicas realizadas na disciplina obrigatória do currículo do curso de Licenciatura em EF da UFBA, EDC 237 - ginástica escolar, coordenada pela prof^a. Celi Taffarel desde 2001. Inicialmente os festivais eram realizados como momento final de encerramento da disciplina para socialização do conhecimento tratado. Eram, portanto, realizados todo o semestre. A partir de 2005 o projeto recebe o nome de Ginástica Alegria na Escola e com o acúmulo das experiências, eventos realizados, publicação de tese e monografias..., convênio com a Secretaria de Educação do estado da Bahia vai crescendo muito e se ampliando, passando a acontecer um grande festival anualmente no final do ano (geralmente mês de outubro) com a presença de estudantes e professores da rede estadual e das universidades. Assim, nos primeiros semestres continuam acontecendo os festivais internos nas disciplinas e no segundo semestre o Festival Ginástica Alegria na Escola ampliado.

APÊNDICE C - Levantamento da produção, que inclui a ginástica, no grupo ETHNÓS da Universidade Estadual de Pernambuco.

0	03	07	05	02	11
TESE DE DOUTORADO	DISSERTAÇÃO MESTRADO	TCC DE ESPECIALIZAÇÃO	TCC DE GRADUAÇÃO	PROJETOS E PROGRAMAS	EVENTOS
	CARVALHO, Natécia Alves de Carvalho. Abordagem pedagógica da saúde nas aulas de Educação Física Escolar, 2012.	FALCÃO, Ana Carolina Barbosa. Conteúdos da Educação Física Escolar a luz da Cultura Corporal: uma análise nas OTMs, 2011.	GALDINO, Daniely de Oliveira. Contribuição dos conteúdos da educação física nos anos iniciais da educação básica, 2010.	Programa de Formação Continuada - "A prática pedagógica da Educação Física em diferentes segmentos escolares". Um projeto integrado de ensino-pesquisa-extensão, 2008 a 2010 ¹⁰³ .	Seminários: I – Diagnóstico II- A prática Pedagógica da Ed. Física III- Elaboração da unidade de ensino IV – Reelaboração da unidade de ensino V- Socialização da proposta VI- Mais contribuições a proposta VII – Preparação de seminários regionais
	SOUSA, Fábio Cunha de. Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2011.	REIS, Renata Gouveia. Educação Física em Ciclos: sob o olhar das Orientações Teóricas Metodológicas, 2011.	PEREIRA, Rogério José. Inclusão ou integração escolar: contribuição de abordagens críticas da educação física escolar, 2009.	Programa de Formação Continuada - "Educação física na educação básica e a formação continuada de professores do estado de Pernambuco" 2011-2014.	I Seminário Regional (2009): - OTMs processo e produto - unidades didáticas, - relatos de experiência, - programa de ensino - textos didáticos - vivências
	PEREIRA, Eliene Lacerda. A Educação Física na organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem na rede municipal do	SANTANA, Patrícia Morgana Andrade de. Metodologia de ensino em educação física: um estudo sobre as OTMs, 2011.	QUEIROZ, Jarbelita Marques de. Análise da proposta curricular de ensino da educação física da cidade de Olinda à luz do Coletivo de Autores, 2003.		II Seminário Regional 2010 - Resultados de pesquisas e, oficinas (dança, luta, ginástica, jogo, esporte). - Oficina de Ginástica: a organização do conhecimento

¹⁰³ Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco em 26/09/2008 (Registro CEP/UPE: 139/08 e Registro CAAE: 0131.0.097.000-08).

	Recife, 2010.				nos ciclos da escola básica.
		AMARAL, Lucas Vieira do. Textos didáticos no ensino da Educação Física: qualificando a prática pedagógica, 2011.	FERREIRA, Rita Claudia Batista. A história da educação física no Brasil revelada a partir da ditadura militar: uma análise dos conteúdos de ensino, 2002.		III Seminário Regional 2011 - Resultados de pesquisas e, oficinas (dança, luta, ginástica, jogo, esporte). - Oficina de Ginástica: A organização da aula de ginástica nas OTMs.
		MONTEIRO, Edilce Brito. A ginástica Artística no âmbito escolar, 2008.	MONTEIRO, Edilce Brito. Ginástica Acrobática e Educação Física Escolar no Recife, 2002.		IV Seminário Regional 2012 - OTMs e inovações no processo e no produto; - Oficinas (dança e saúde; luta e texto didático; ginástica e estudantes especiais, jogo e programa de ensino, esporte e projetos de pesquisa). - Oficina de Ginástica: O ensino da ginástica na escola: suas bases, fundamentos e modalidades.
		MEDEIROS, Gleydson Francisco da Hora. Ciclos de escolarização: um referencial que contribui para a educação física, 2004.			*OBS: nas turmas de 4º e 5º períodos da Licenciatura em Educação Física da ESEF/UPE são construídos, semestralmente, encontros de Educação Física escolar pelos professores do ETHNÓS.
		SOUSA, Fábio Cunha de. Programa de			

		ensino para a disciplina curricular educação física: um sonho possível, 2004.			
--	--	---	--	--	--

Dados da produção do ETHNÓS catalogados na Biblioteca da ESEF-UPE, nos documentos do próprio grupo, e nos currículos dos professores do grupo que trabalham na ESEF-UPE, disponíveis na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

APÊNDICE D - Matriz utilizada para o planejamento, observação e questionamento da prática pedagógica.

Professor(a) regente: _____
 Escola: _____ Turma: _____
 Local (is) de aula: _____

TEMÁTICA(S):	REGISTROS						
CARACTERIZAÇÃO DO TEMPO: A = Aula; O = Oficina; F = Festival; S = Seminário.							
Registro das datas de regência de aula							
01- Socialização dos objetivos e conteúdos do trabalho estabelecendo relações e nexos; resgate do conhecimento dos estudantes.							
02 – Regulação da participação corporal, verbal e escrita, em aula e a partir dela, visando à construção de desempenhos atuais e potenciais nos aprendizes.							
03 - Instrumentalização dos estudantes na articulação do contexto gerador de desafios, problemas, relações, nexos.							
04 – Operacionalização das ações metodológicas na dinâmica de trabalho;							
05 – Definições, conceitos, fatos, princípios.							
06 – Atitudes, posturas, valores.							
07 – Processo, habilidades e capacidades.							
08 - Expressão corporal, oral, escrita.							
09 – Apropriação do conteúdo específico na sistematização do conhecimento;							
10 - Síntese conceitual mediada pela concretização do (s) objetivo(s).							
NOTA							

DESEMPENHO DOCENTE DIANTE DO ENSINO E PLANEJAMENTO (Itens 01 a 10):

1. DC - Desempenho Construído com efetiva sistematização do conhecimento em aula como consequência do planejamento do ensino e da pesquisa escolar – 1,0;
2. DEC – Desempenho em Construção com potencial de sistematização do conhecimento diante do planejamento do ensino e da pesquisa escolar – 0,5;
3. DNC – Desempenho Não Construído com baixo nível de sistematização do conhecimento com os aprendizes, improvisação dita “aula”, burlar o tempo pedagógico necessário às aprendizagens bem sucedidas – 0,0.

OBSERVAÇÃO: Nos anexos foi retirada a autoria pela questão ética na pesquisa.

ANEXOS

ANEXO 1 - Produção docente referente ao I e ao II ciclos de escolarização, apresentada no III Congresso pernambucano de ciências do esporte, 2002. (comunicação oral com uso de tv e vídeo)¹⁰⁴.

GINÁSTICA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA.

Resumo: Objetivamos identificar e sistematizar a Ginástica no I e no II ciclos de escolarização contribuindo com a discussão da Educação Física Escolar. Na metodologia buscamos aproximações com a metodologia crítico-superadora. Os resultados foram obtidos com a participação na prática gímnica, com a verbalização e produção socializada no I Festival de Ginástica, na formação de definições e conceitos, atitudes, habilidades acerca do conteúdo mediante descrição e explicação em aulas, oficina e festival. Concluimos que a Ginástica necessita ser constantemente redimensionada para que o estudante tenha acesso, apropriação, produção, num processo de elevação dos níveis de conhecimento nos ciclos de escolarização.

¹⁰⁴ Anais e Programação do III Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte. Recife – Pernambuco, 2002.

ANEXO 2 - Produção docente referente ao III ciclo de escolarização, apresentada no III Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte, 2002. (comunicação oral com uso de tv e vídeo).¹⁰⁵

GINÁSTICA RÍTMICA: uma reorganização do conteúdo em aulas de ed. física.

Resumo: Relatamos a sistematização da Ginástica Rítmica, objetivando aproximações com o ciclo da reorganização/ampliação de referências conceituais. Metodologicamente, o conteúdo foi problematizado com base na metodologia crítico-superadora. Como resultado, evidenciamos a apropriação/produção do conhecimento com ampliação e extrapolação no I Festival Esportivo Cultural com: sequências gímnicas; exposição da produção escrita; oferta da Oficina “Ginástica Rítmica nos espaços da Escola” aos colegas menos experientes. Concluimos que o conteúdo, quando é sistematizado de forma problematizada, potencializa a ludicidade, a historicidade, a cultura popular, a consciência social e corporal, possibilitando aos estudantes/sujeitos um vivenciar e intervir na realidade.

¹⁰⁵ Anais e Programação do III Congresso Pernambucano de Ciências do Esporte. Recife – Pernambuco, 2002.

ANEXO 3 - Produção docente referente ao IV ciclo de escolarização, apresentada no VIII encontro estadual de esporte e lazer, 2002 (comunicação oral com uso de retroprojektor)¹⁰⁶.

UM TREINO PARA APROFUNDAR O CONTEÚDO GINÁSTICA NO ENSINO MÉDIO: a pesquisa escolar.

Resumo - Esta produção teve por objetivo compreender e intervir na práxis da Educação Física Escolar, aprofundando a Ginástica com discentes dos 2º e 3º anos do ensino médio da EGBL, em 2001 e 2002, trabalhando a pesquisa escolar. Esta consiste numa investigação compreendida enquanto o processo de produção, o caminho a ser seguido, o processo de conseguir algo novo com base em conteúdo já existente. Na Metodologia de ensino iniciamos buscando aproximações com a metodologia crítico-superadora na lógica do rendimento escolar e na Metodologia investigativa trabalhamos com a observação participante, questionários e seminário enquanto procedimentos da pesquisa-ação participante. Os resultados emergiram com a produção de textos e a auto-organização da exercitação/expressão gímnica dos aprendizes, onde avaliamos a elevação da qualidade do conhecimento sistematizado, com saltos qualitativos dos discentes na apropriação das manifestações da Cultura Corporal, em particular a Ginástica, vivenciada em aula e seminário sendo extrapolada em festivais (XIII Festival de Cultura Corporal da EGBL e V Festival do Esporte Educacional do Estado de Pernambuco), possibilitando aos aprendizes, a compreensão e explicação da realidade de forma contextualizada, ou dizendo de outra forma, foi possível produzir conhecimento, qualificando a formação humana, estabelecendo relações e nexos referentes ao referido conteúdo nos âmbitos do Lazer, da Saúde, do Esporte Competitivo. Concluímos que a pesquisa escolar é uma eficiente ferramenta para inovar o trabalho escolar contribuindo significativamente na apropriação, produção e socialização do conhecimento no âmbito da Cultura Corporal e Esportiva, com discentes da Escola Básica e a pesquisa-ação possibilita aos participantes investigar a própria prática pedagógica.

¹⁰⁶ VIII ENCONTRO Estadual de Esporte e Lazer. Olinda – Pernambuco, 2002.