

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MARÍLIA DE GOYAZ

**AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA GINÁSTICA NO CAMPO DO
LAZER**

Campinas

2003

MARÍLIA DE GOYAZ

**AS POSSIBILIDADES E LIMITES DA GINÁSTICA NO CAMPO DO
LAZER**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado, defendida por Marília de Goyaz e aprovada pela Comissão Julgadora em 12 de fevereiro de 2003.

Orientador: Prof. Dr. Orival Andries Júnior

**Campinas
2003**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF
UNICAMP

Goyaz, Marília de

G748p As possibilidades e limites da ginástica no campo do lazer /
Marília de Goyaz. – Campinas: [s.n], 2003.

Orientador: Orival Andries Júnior

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Ginástica. 2. Lazer. 3. Educação. 4. Lúdico. 5. Escola. I.
Andries Júnior, Orival. II. Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação Física. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orival Andries Júnior

Prof.^a Dra. Heloisa Helena Baldy Reis

Prof. Dr. Marcus Fraga Vieira

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família e aos professores de educação física que, mesmo diante das adversidades para atualizarem seus conhecimentos, lutam para realizar um bom trabalho nas escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, que me deu sustentação para enfrentar mais esse desafio.

A meu amor, Genserico, que está sempre a meu lado, valorizando tudo que faço.

Aos nossos filhos: Leandro, Priscyla e Fernanda, pelo apoio e incentivo para que eu fizesse o Mestrado.

Aos meus pais Aécio e Maria das Dores, que sempre acreditaram em mim, incentivando-me e apoiando-me com muito amor.

Aos meus irmãos: Marina, Frederico, Marcelo, Henrique e Alexandre pelo apoio e carinho que deram a mim e aos meus filhos para que eu pudesse fazer este curso.

Às colegas de Universidade e amigas Lusirene Duckur e Nilva Pessoa pelos momentos e conhecimentos compartilhados, não só no Mestrado, mas também na vida acadêmica e pessoal.

Agradeço ao professor Nivaldo Antônio Nogueira David pela sua dedicação e espírito crítico, empenhando-se sempre para o nosso aprimoramento profissional.

Agradeço à professora Heloísa Helena Baldy dos Reis, que contribuiu não só com o seu conhecimento, mas nos acolheu com o seu carinho, abrindo as portas da UNICAMP e da sua casa para os goianos.

Ao professor Marcus Fraga Vieira, pelo carinho com que recebeu o nosso trabalho, pelas críticas e sugestões oferecidas como membro da banca e pela sua amizade.

Ao professor Orival Andries Júnior, que em nossos encontros e desencontros orientou este trabalho, sempre com um sorriso no rosto.

À Simone e ao Cláudio que, mesmo com o meu afastamento mantiveram-se firmes ao lado da minha família, preservando nossa amizade.

Agradeço à UNICAMP e à UFG pela possibilidade de fazermos este Mestrado.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu, após vinte e cinco anos de atuação como professora, pudesse concluir este mestrado.

RESUMO

Este estudo apresenta-se como uma proposta de ensino da Ginástica, destacando nela a ludicidade, seus limites e possibilidades no campo do lazer. Esta proposta tem como objetivos tornar as aulas de Ginástica mais prazerosas e criativas, contribuindo para que ela figure entre as opções de lazer da nossa sociedade. Consideramos que essa discussão está conectada a um contexto econômico, político, social e cultural. Atentos à dinâmica do lazer e às possibilidades de intervenção nesta área, apontamos a escola como um espaço adequado para a apreensão de conhecimentos que gerem experiências lúdicas de ginástica, que podem ser vivenciadas e socializadas no tempo livre. Para compreender melhor esse processo foram desencadeadas algumas reflexões sobre o lazer e sua relação com a sociedade. A partir daí procuramos relacionar a atual situação da ginástica - que se expressa em diferentes práticas, predominantemente voltadas para a busca da melhoria da saúde, da aptidão física e da estética - ao contexto histórico-social em que foi construída e consolidada enquanto ginástica científica. Enfocamos alguns aspectos da trajetória histórica da ginástica, buscando compreender a sua situação atual. Ao fazermos esta abordagem procuramos revelar o processo evolutivo da ginástica, identificando em diferentes épocas um conteúdo de cunho biológico, voltado para a formação de um corpo saudável. Procuramos ainda, identificar nesse processo, as suas possibilidades lúdicas, evidenciando seu valor cultural. Apresentamos subsídios para a construção de uma proposta metodológica de ensino da ginástica escolar que contempla seu aspecto lúdico, levando-se em conta as especificidades dos conteúdos da mesma. Assim, buscamos legitimar a presença da ginástica no currículo da educação física, numa perspectiva crítica de educação, buscando promovê-la através de um espaço amplo de liberdade para que os alunos possam vivenciar as próprias ações corporais de forma prazerosa, dando sentido às mesmas. Quanto ao referencial metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, procurando dialogar com alguns autores e concepções relacionados ao objeto de estudo. As reflexões foram organizadas em três capítulos, buscando articulá-las desde as primeiras indagações até as considerações finais, que apontam as possibilidades de inclusão da ginástica entre as opções de lazer, levando-a para as ruas, as praças e para os quintais, mudando assim a sua história.

ABSTRACT

This study presents itself as proposal of Gymnastics teaching emphasizing the playful, its limits and possibilities in the leisure field. This proposal has like objective to turn gymnastics lessons more playful and criative, helping to make of the Gymnastics and option of leisure in or society. We consider that this discussion it's connect to the economic, political, social and cultural context. Considering the leisure dynamic and the possibilities of interventions in this area, we aim the school like an appropriate space to seizure of knowledge and playful experiences of Gymnastics, that can be experimented and socialized in the free time. For a better comprehension of this process some reflections about the leisure and its relation with the society were unleash. From this, we look to connect the current situation of the Gymnastics - that express it self in different practices, directed to get better health, performance and esthetic - to the context social-historical on it was construct and consolidate while scientific gymnastics. We approached some aspects of the Gymnastics historical trajectory, fetching to understand its current situation. We look, to reveal the development process of the Gymnastics, identifying in different times a biologic content, directed to the formation of a health body. We still look, to identify in this process its playful possibilities, proving its cultural value. We present subsidies to construction of a methodological proposal for the teaching of the school Gymnastics that can to contemplate its playful aspect, considering itself the peculiarities of its contents. In this way, we fetch to legitimize the presence of the Gymnastics in the *curriculum* of the physical education, in a critic perspective of education, fetching to promote the Gymnastics across a liberty space, were the students can to experience their own body actions whit pleasure. As regards the methodological references, we used bibliography's research, looking to talk with some authors and conceptions that have relations with the study object. The reflections were organized in three chapters, jointed since the first investigation to the final considerations. That aim to the inclusion possibilities of the Gymnastics between the leisure options, taking it to the streets, squares and back yards, changing in this way its history.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1- A RELAÇÃO DO LAZER COM A SOCIEDADE.....	7
1.1- Trabalho	10
1.2- Tempo	14
1.3 –Lazer e seu aspecto educativo	17
2 - O COMPONENTE LÚDICO DA GINÁSTICA. QUE HISTÓRIA É ESSA?	25
2.1- Da exaltação à negação	26
2.1- O Potencial Educativo da Ginástica.....	32
2.3- O Surgimento dos Métodos de Ginástica	35
2.4- Chegada e Evolução da Ginástica no Brasil.....	39
2.5- Conflitos e expectativas a partir da década de 80	56
3 - A BUSCA DA EXCITAÇÃO AGRADÁVEL NA GINÁSTICA	64
3.1- Origem Cultural da Ginástica.....	65
3.2 - Por uma metodologia lúdica para o ensino da ginástica.....	72
3.3- O significado dos conteúdos da Ginástica.....	73
3.4- A transmissão dos conteúdos da Ginástica.....	78
3.5- Quando o circo entra em cena?	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

INTRODUÇÃO

As motivações que me levaram a desenvolver este estudo, que aborda os limites e possibilidades da Ginástica no campo do Lazer, tendo como objeto a Ginástica Escolar, ou seja, a Ginástica desenvolvida na Escola, estão ligadas à minha experiência profissional como professora de Educação Física.

Esta experiência iniciou-se em 1978, como professora de Ginástica Olímpica no SESI - Serviço Social da Indústria, passando por Academia de Ginástica, Escola de Natação e Hidroginástica, Escola de Ensino Fundamental e Médio (Rede Municipal de Educação de Goiânia e Colégio de Aplicação da UFG.- Universidade Federal de Goiás). Durante este percurso, estive na Coordenação de Educação Física e Desportos da Secretaria Municipal da Educação de Goiânia e, atualmente, exerço a função de professora de Ginástica Escolar e de Aprofundamento em Educação Física Popular, na Faculdade de Educação Física da UFG.

As questões colocadas neste estudo, portanto, são oriundas da minha prática pedagógica. Todas essas experiências foram muito significativas para mim, influenciando a minha vida pessoal e profissional. Durante o tempo que estive no

Colégio de Aplicação, além de dar aulas, participei da Prática de Ensino da graduação em Educação Física da UFG, acompanhando as aulas dadas pelos alunos dessa disciplina para as turmas que estavam sob a minha responsabilidade. Realizando esta tarefa, percebi que esses alunos tinham muita dificuldade em trabalhar os conteúdos da Ginástica. Eles reproduziam nas aulas os mesmos métodos utilizados em Academias particulares de Ginástica, sem levar em conta os objetivos da escola.

Ao ingressar na Faculdade de Educação Física como professora de Ginástica, tive a oportunidade de debater esses problemas com os alunos, buscando compreender qual era a concepção de Ginástica Escolar predominante na turma, visto que esses alunos estavam no primeiro ano do curso e suas vivências no Ensino Médio eram recentes.

Ao detectar que mais de 90% dos alunos não diferenciavam a Ginástica Escolar da Ginástica de academia e que achavam que a primeira deveria ser dada como parte preparatória para as aulas do esporte, percebi que o problema vinha da formação dos professores de Educação Física. Esta constatação foi confirmada em pesquisa realizada em escolas de Ensino Fundamental de Goiânia, em 1996, por mim e por duas colegas da UFG, Mara Medeiros e Lusirene Duckur, intitulada “Conteúdo e Metodologia da Educação Física em Goiânia: um mapeamento da realidade”. Ao referir-se a essa pesquisa, Medeiros (1998, p. 86), aborda os resultados sobre os conteúdos priorizados nas escolas de Goiânia: “A grande maioria dos informantes (80%) prioriza a prática esportiva nas aulas e nem sempre consegue fazer alguma diferenciação entre educação física e esporte”. Outro ponto mencionado foi a metodologia de ensino, onde 91,3% dos informantes divide a aula em três partes, sendo elas: aquecimento, aula

propriamente dita - parte principal - e volta à calma. Nessa divisão a Ginástica entrava como parte do aquecimento.

Essa pesquisa chamou-me a atenção para o trato que vem sendo dado à Ginástica nas escolas de Ensino Fundamental. Ela confirma ainda, o relato dos alunos da graduação em Educação Física, que vem sendo repetido até hoje por todas as turmas que ingressam neste curso.

Esses dados serviram, no entanto, para uma reavaliação do Programa de Ginástica Escolar da graduação, visto que eu assumia a responsabilidade por esta disciplina. A partir desses dados buscamos metodologias que pudessem dar conta de combater os problemas levantados na realidade prática.

A nossa intervenção não se deu apenas no ensino e na pesquisa, atuamos na extensão, coordenando o PAR — Programa de Atividades Recreativas, projeto resultante de um convênio entre a UFG e a FUMDEC — Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário, da Prefeitura de Goiânia. Nesse projeto, atuamos desde 1997, em quatorze Núcleos Educacionais Comunitários, localizados na periferia de Goiânia com vinte e oito alunos-bolsistas que orientam as atividades recreativas direcionadas a crianças e adolescentes de sete a quatorze anos de idade em situação de risco pessoal e social.

Nesse projeto, o número de atendimentos em 2001 foi de aproximadamente três mil alunos, sendo suspenso em 2002 por problemas no convênio, que envolvia outros projetos além deste. Durante as reuniões de planejamento e avaliação do PAR e as visitas de acompanhamento nos Núcleos, detectamos que a Ginástica não estava

presente nas atividades praticadas pela clientela do projeto, ao contrário, ela era rejeitada por eles.

O projeto tinha como um de seus objetivos, ampliar as possibilidades de lazer da clientela, pela oferta de atividades ludo-motoras diversas, que ao serem apropriadas poderiam fazer parte das brincadeiras vivenciadas em outros espaços nos momentos de lazer. Para isso, realizamos Oficinas Pedagógicas de Ginástica, enfatizando seu potencial lúdico, envolvendo os alunos-bolsistas do projeto. Nessas Oficinas, buscamos construir metodologias de ensino que tornassem a prática da Ginástica mais atraente e prazerosa nos Núcleos, visando a multiplicação das mesmas através da interação dos participantes do projeto em seu meio social.

A proposta metodológica para o ensino da Ginástica, que será apresentada no capítulo três, tendo como tema gerador o circo, foi aplicada com as turmas do primeiro ano do curso de graduação em Educação Física da UFG — Universidade Federal de Goiás, em 1999, 2000 e 2001, gerando uma expectativa positiva entre os alunos. Em consequência disto, em 2002, duas alunas da turma de 1999, que tiveram oportunidade de trabalhar com a Ginástica na Prática de Ensino, no Colégio de Aplicação da UFG, também utilizaram esta metodologia obtendo êxito.

Mas, a negação da Ginástica na escola e no campo do lazer, nos deixou bastante intrigada, levando-nos a refletir mais ainda sobre ela, motivando-nos a desenvolver este estudo. Acreditamos que o lazer é um direito inalienável do homem, relacionado à sua qualidade de vida e que a escola é um espaço educativo privilegiado

para fomentar a construção de uma sociedade mais justa, onde todos possam ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, dentre eles o da Ginástica.

Assim, com o intuito de incluir a Ginástica entre as opções de lazer é que procuramos construir uma proposta metodológica para o ensino da mesma, destacando seu potencial lúdico. Esperamos com este estudo, contribuir com o debate acerca das possibilidades de inclusão da Ginástica entre as opções do mesmo.

Para isso, procuramos em nosso estudo compreender e explicar a negação da Ginástica enquanto um conteúdo de potencial lúdico. Quanto ao referencial metodológico, utilizamos a pesquisa bibliográfica, procurando dialogar com alguns autores e algumas concepções relacionados ao objeto de estudo. As reflexões foram organizadas em três capítulos, procurando articulá-las desde as primeiras indagações até as considerações finais.

No primeiro capítulo, “A relação do Lazer com a sociedade” se situa como o ponto de partida para compreendermos a dinâmica do Lazer e as possibilidades de intervenção nesta área, com vistas à construção da cidadania social. O desafio colocado foi focalizar a Ginástica enquanto uma atividade de lazer, passando pelo processo educativo instaurado na escola.

No capítulo dois, falamos sobre “O componente lúdico da Ginástica. Que história é essa?” Para responder a essa questão, enfocamos alguns aspectos da história da Ginástica que nos auxiliam na compreensão da realidade atual, no que se refere às suas possibilidades lúdicas e educativas. Revisando essa história, percebemos o processo de evolução dos métodos ginásticos, os momentos em que a

Ginástica esteve em evidência, a sua decadência e o movimento de resistência para sua manutenção nos currículos.

No capítulo três, ao retratar “A busca da excitação agradável na Ginástica”, recorreremos à sua origem cultural para levantar alguns elementos que nos permitem esboçar uma proposta metodológica para o ensino da Ginástica, tendo como tema gerador “O circo”. Para isso, elegemos a escola como o lugar adequado para que esta proposta seja desenvolvida, buscando uma metodologia lúdica para o ensino da Ginástica Escolar. Ao destacarmos a escola como o lugar apropriado para a apreensão de conhecimentos que são considerados válidos e atuais, incluindo entre eles a Ginástica, indicamos algumas possibilidades de desenvolver esses conhecimentos, ressaltando-se a ludicidade, sem, contudo, perder o rigor necessário ao processo de ensino aprendizagem.

Para concluir este estudo temporariamente, recorreremos a algumas questões colocadas ao longo do trabalho deixando mais algumas impressões sobre as mesmas. Apontamos ainda, algumas conclusões provisórias quanto às possibilidades e os limites da Ginástica no campo do Lazer, considerando este trabalho como ponto de partida para novas reflexões, tendo em vista a dinamicidade e transitoriedade do conhecimento.

1- A RELAÇÃO DO LAZER COM A SOCIEDADE

Desde sua origem, a ginástica tem evoluído influenciada pelas diferentes culturas, tendo sofrido transformações ao longo do tempo. Há várias manifestações da mesma, atendendo a interesses diversos, que vão desde a estética e a performance até a busca da melhoria da saúde. Não é raro considerar-se, que esses objetivos possam ser alcançados apenas pela prática contínua da ginástica e/ou outra atividade física, sem se levar em conta outros fatores contribuintes para a concretização dos mesmos.

Atualmente, a ginástica de academia tem atraído vários adeptos, impulsionados pela mídia que, além de divulgar os métodos que estão na “moda”, através de propagandas, programas e noticiários, veicula, de acordo com os interesses do mercado, padrões de corpo a serem buscados.

O surgimento das academias no Brasil dá-se por volta de 1970, a partir da grande repercussão dos fundamentos dos exercícios cardio-respiratórios, desenvolvidos pelo Dr. Keneth Cooper. Esses exercícios, chamados aeróbicos despertaram o interesse de profissionais da Educação Física que os difundiram de diferentes formas, chamando a atenção de empresários que, a partir da década de 80,

investiram na construção de grandes academias. Houve grande divulgação, pela mídia, dos campeonatos de aeróbica, sendo ela a grande propulsora da atividade física em academia, onde, atualmente, há uma diversidade de programas tais como: musculação, ginástica localizada, alongamento, *step*, hidroginástica (PEREIRA, 1996). Muitas outras modalidades mais recentes, ainda não definidas na bibliografia da área e encontradas apenas em *folders* de *marketing* de academia ou de cursos promovidos no mundo *fitness*, povoam as academias com o intuito de atrair cada vez mais pessoas em busca do “corpo da moda”, de uma melhor performance ou da melhoria da saúde.

Mas, onde entra o lazer nesta história? Estética, performance e saúde parecem estar mais próximas de tarefas enfadonhas, quase que obrigatórias, para se alcançar estes objetivos, do que de atividades prazerosas que permeiam a livre escolha das pessoas.

Ao mencionarmos a busca na ginástica atual, da estética, da performance e da saúde, referimo-nos às mesmas insinuando uma estreita relação que apresentam com o trabalho e, por outro lado, um distanciamento que denotam das atividades que podem ser caracterizadas como de lazer. Considerando que, é a partir do modo que concebemos cada uma destas categorias, que dirigiremos o nosso olhar para a história da ginástica, torna-se necessário conceituá-las, já que podem ser interpretadas de diferentes formas. Outro fator importante é considerar que estas categorias aqui abordadas estão conectadas a um contexto econômico, político, social e cultural que influencia diretamente a inserção das mesmas na sociedade. A conjuntura política que reflete o momento atual da luta de classes, expressando uma oposição entre diferentes forças sociais, serve de pano de fundo para se pensar nestas questões, visto que não

são temas abstratos, descolados da mesma, implicam relações de poder. Ao mesmo tempo em que atingimos um alto grau de desenvolvimento, convivemos com a miséria da maior parte da humanidade. Grandes contingentes da população humana morrem de fome e, no entanto, este problema fica obscurecido pela chamada pós-modernidade, que deleita com a informatização da sociedade.

[...] o período da pós-modernidade substitui a frase de Descartes “penso, logo sou”, por esta outra “eu digito, então eu existo”, “eu digito, então eu sou”. A operação de digitação expressa o processo de informatização que transfere para operações mecânicas aquilo que antes era situada como uma atividade do pensamento. Mas o que a ideologia da pós-modernidade mascara, esconde, é justamente o fato de que todo esse processo é produto da própria mente humana, é produto da própria ação dos homens na história. E a possibilidade de se objetivar os processos de raciocínio corresponde à fase em que o homem substitui pelas máquinas não apenas as operações manuais mas também as operações mentais.” (SAVIANI, 1991, p. 25)

Esse processo de fetichização da máquina, de acordo com Saviani (1991), significa que o pós-modernismo eleva o fetiche da mercadoria ao mais alto grau, assumindo o caráter de pessoa, tornando o consumo de massa, o consumo sofisticado, auto-explicativo. Os efeitos da globalização têm sido amplamente debatidos, bem como suas implicações nas economias nacionais, quando o desemprego e o aumento do contingente de miseráveis, atinge também as outras camadas da sociedade. Exigindo requalificação de mão de obra, criando novas regras no mercado de trabalho, que tem sido implacável, excluindo os trabalhadores que têm dificuldades de adaptação às mesmas, leva-os a viver à margem da sociedade, vivendo de bicos e/ou empregos temporários, excluindo-os socialmente.

Não é propósito deste estudo aprofundar nestas questões. Como já foi dito, elas servem de pano de fundo para as nossas reflexões acerca das possibilidades da ginástica no campo do lazer e, mais especificamente neste capítulo, as relações entre

lazer e sociedade. A problemática apontada, no entanto, remete-nos à discussão de uma primeira categoria que julgamos fundamental para nossa reflexão: trata-se do trabalho e, a partir da sua discussão, outras categorias serão explicitadas.

No atual momento histórico, o trabalho passa por diferentes leituras, Harnecker (1983, p. 31), nos traz que: “Para o marxismo, a compreensão última dos processos históricos deve ser buscada na forma pela qual os homens produzem os meios materiais”. Esta atividade humana é determinante neste estudo. Ao discutí-la, nos aproximaremos das questões do lazer e, sendo assim, entra em cena o tempo, como elemento de conexão entre trabalho e lazer.

1.1- Trabalho

Ao mencionarmos a conjuntura política e os efeitos da globalização, o trabalho aparece constituindo-se como base de toda a ordem social, vista de forma global, formada pelas estruturas econômica, jurídico-política e ideológica. No modo de produção capitalista a estrutura econômica ocupa o lugar dominante, tendo papel determinante na estrutura global. Sendo assim, o trabalho fica aprisionado aos interesses imediatos de sobrevivência, determinado por necessidades exteriores, como um fim em si mesmo, caracterizando-se como trabalho abstrato (Antunes, 1999).

Seguindo esta mesma lógica a Ginástica, da forma que vem sendo disseminada, segue os mesmos rituais impostos ao trabalho visando um produto final que traga um lucro que, no caso da Ginástica seria a melhoria da condição física. Nesta

perspectiva, ela situa-se no campo das obrigações cotidianas, visando a obtenção ou manutenção de uma performance desejada.

Desta forma, o tempo dedicado a esta tarefa não pode ser considerado livre, visto que este tipo de Ginástica assume o caráter de atividade obrigatória, assim como os estudos formais. Esse caráter se opõe ao que Marcellino (1987), aponta como traço definidor do lazer, que é o “caráter desinteressado” dessa vivência. Além disso, os praticantes de Ginástica são levados a se submeterem a esse ritual para atingirem seus objetivos, desconhecendo outras possibilidades. Assim, outra característica básica do lazer que é a opção, fica comprometida.

Observando essas questões percebemos que o velho modelo Taylorista se torna incapaz de motivar aqueles que se obstina controlar. Segundo Taylor (apud DE MASI, 1999, p. 330), “[...] aumentar a produção, reduzir os custos e, ao mesmo tempo, incrementar as ganhos dos trabalhadores, evitando tensões, mas baseando-se apenas na força silenciosa do desejo de ganhar mais [...]”, seriam permitidos pelo seu sistema de organização empresarial, não levando em conta a possibilidade de elevar a qualidade de vida e do trabalho, o que para De Masi (1999), se apresenta como o novo desafio do século XXI, alertando-nos para o fato de que embora o trabalho enobreça o homem, tornando-o livre, belo e seguro, não se pode afirmar que a maioria dos trabalhadores expressa alegria enquanto trabalha. Esse autor apresenta oito peças de acusação contra a atual organização do trabalho, dentre elas destacamos a quarta peça, que refere-se ao conteúdo das incumbências e a incapacidade da atual organização do trabalho em compensar os inconvenientes experimentados pela maioria dos trabalhadores no contexto profissional.

Ao esboçar uma tipologia dos trabalhadores com base nos seus possíveis “contextos profissionais”, De Masi estabelece níveis e, de acordo com os exemplos dados, diz ter partido do pior para o melhor. Ao estabelecer estes níveis, mesmo entendendo o “contexto profissional” como a “atmosfera complexa, o clima psicológico determinado pelo que acontece à nossa volta enquanto realizamos os nossos deveres profissionais” (DE MASI,1999, p. 38), ele não levou em conta que aqueles que considerou como afortunados, tais como: hoteleiros, camareiros, esteticistas e dietistas, embora trabalhem num ambiente supostamente tranquilo, são trabalhadores sujeitos às pressões intrínsecas à organização do trabalho.

Sendo assim, mesmo que estes profissionais estejam zelando pela serenidade de seus clientes, a sua própria serenidade pode estar afetada pela fadiga ou por problemas relacionados com a sua subsistência, não considerando aquele trabalho significativo para sua vida. Dentre os considerados privilegiados por trabalharem com quem estuda, podemos encontrar profissionais insatisfeitos, que não se importam com as primícias da juventude e atuam nesta área sem vocação ou desejo, mas sim porque na disputa do mercado de trabalho coube-lhes estas funções.

As considerações feitas sobre os “afortunados” e os “privilegiados”, também servem para os considerados “afortunadíssimos”, por trabalharem com quem se diverte, ou seja: atores, salva-vidas, cantores, estilistas, futebolistas, cronistas sociais, pessoal de navios de cruzeiro, animadores de estâncias turísticas, organizadores de festivais, prostitutas de alto nível, presidente de grandes empresas.

Poderíamos tecer comentários sobre cada um desses profissionais, levantando algumas contradições existentes no exercício do trabalho dos mesmos, no entanto, vamos restringir a nossa reflexão em torno do caráter da atividade que desenvolvem, ou seja, o divertimento. Embora concordando que os inconvenientes presentes no contexto profissional estejam relacionados a qualidade do trabalho, não considero que sejam determinantes para afirmar-se que o trabalho de divertir é mais compensador que outros que lidam com o sofrimento, sendo melhor remunerado. Divertir nem sempre significa divertir-se. Algumas pessoas mesmo quando fogem do prazer reconhecido, o fazem por outro prazer, que elas julgam ainda mais intenso, que os envolve emocionalmente e, sendo assim se dão por inteiro numa atividade.

O trabalho significativo traz prazer e aí está presente uma subjetividade que não se opõe a questões objetivas como o contexto profissional, mas pode superá-las pela presença do sujeito emocionalmente envolvido em sua ação.

Se o lúdico aponta para a vida não dominada pelo trabalho, mas se o trabalho domina a vida, felicidade importantíssima é aquela que sabe gostar do trabalho. Uma das maiores infelicidades é ir todo dia ao trabalho de maneira forçada, contrariada, saturada. É preciso encontrar alegria naquilo que se faz todo dia, como o trabalho. Amar o que se trabalha nos leva a superar a amargura cotidiana de detestar aquilo que mais nos ocupa. Para gostar do trabalho, entretanto, muitos fatores são relevantes, como suas condições quantitativas e qualitativas, mas sobretudo pelo menos um pouco de vocação. Há professor básico que ganha muito mal, mas adora o que faz. Isto não desfaz a injustiça, mas salva o sentido da vida.” (DEMO, 2001, p. 73).

Quanto à organização do trabalho, percebemos uma polarização de forças, pois este é um espaço de poder e sendo assim, é conflituoso, no entanto, não se pode desprezar as organizações, pois são necessárias.

Toda formação histórica é suficientemente conflituosa, para ter que se superar. Este é o lado perene da provisoriedade. As instituições sociais buscam coagular o fluxo histórico, mas sofrem implacável desgaste temporal. Parar a máquina do

tempo faz parte dos interesses óbvios dos privilegiados. O fenômeno do poder nutre-se da lógica compulsiva da manutenção indefinida. O poderoso se pudesse, seria eterno, à revelia da história. Se olharmos o poder como uma das mais típicas unidades de contrários, veremos que ele retrata os dois movimentos de prática histórica: de um lado, o drama humano refletido na dicotomia entre poucos que mandam e muitos que obedecem, nas discriminações sociais entre privilegiados e desprivilegiados, no choque entre minorias elitistas e maiorias populares; de outro, a provocação da reação a partir dos desiguais, que põem a história em marcha. O poder, ao fundar privilégios injustos neles mesmos oferece começo inevitável da reação, pois a cada ideologia corresponde uma contra ideologia.” (Demo, 2001, p. 27).

A partir dessas reflexões alavancadas pelo trabalho, fica evidente que não há espaço para neutralidade, pois ele se situa no campo político e, sendo assim possibilita que propostas reconhecidas como indignas possam ser rejeitadas e uma outra proposta que seja construída a partir de um compromisso político coletivo e competente deve ser buscada, mexendo-se com as raízes profundas dos problemas, domesticando o poder. E, desta forma, a história segue sua marcha e necessita de tempo, em seu momento de passagem e, é sobre ele que falaremos a seguir.

1.2- Tempo

No mundo do trabalho, a redução da jornada destaca-se como uma das mais importantes reivindicações dos trabalhadores, surgindo como importante mecanismo para minimizar o desemprego estrutural, que atinge um grande número de pessoas na atualidade, no entanto, essa discussão não pode ser reduzida à esfera da imediatividade “[...] configura-se como um ponto de partida decisivo, ancorado no universo da vida cotidiana” (ANTUNES, 1999, p. 174). A redução do tempo de trabalho, que compreende o tempo dedicado às atividades associadas ao trabalho, não pode ser considerada apenas como produto do desenvolvimento das forças produtivas e da

evolução das atividades de produção; mas também como conquista dos trabalhadores. Associada a essa conquista, veio como consequência, a possibilidade de um tempo que pudesse ser dedicado à vivência do lúdico, criando-se novos hábitos de vida, surgindo na sociedade capitalista, com uma nova roupagem, o lazer. No entanto, é importante ficarmos atentos às modificações ocorridas no mundo do trabalho e ao reflexo das mesmas no contexto atual. A esse respeito Mascarenhas (2000, p. 28) alerta-nos:

De qualquer forma em nosso campo são muito mais freqüentes as afirmações de que o surgimento e o consequente aumento do tempo livre se devem ao processo de automação decorrente do progresso técnico que temos experimentado. No entanto, podemos dizer que, mesmo com o incremento de novas tecnologias no campo e na indústria, não assistimos a “libertação” do homem. No oposto, via de regra, o que se percebe no modo de produção capitalista, é um estranho tipo de desenvolvimento que traz como consequência a precarização do trabalho – onde o aumento do tempo livre significa redução de salário – e o assustador aumento da miséria humana com milhares de pessoas vivendo sob o peso da exclusão. Mas se o que podemos constatar a partir das transformações pelos quais tem passado a sociedade contemporânea nos últimos anos é – para além do avanço técnico – o desemprego e a exclusão, como inserir neste contexto a discussão do lazer?

É um desafio refletir sobre esta questão e para isso é preciso repensar a dinâmica do tempo para facilitar a compreensão do tempo “livre”, no qual o lazer está inserido.

Na antiguidade o tempo era pautado pelo nascer e o por do sol, vivendo o homem primitivo em comunhão com a natureza, organizando o seu trabalho com o ciclo das estações, que se repetem sempre. Não há, neste tempo cíclico, separação entre trabalho e lazer, ele é oferecido pela própria natureza.

Com o cristianismo, o tempo divide a história da humanidade, de forma irreversível, em antes e depois de Cristo. Mesmo assim, conserva alguns elementos da

visão antiga, cíclica, rompendo ainda com o estático e admitindo evolução histórica em um tempo que flui.

Na idade média o ritmo do tempo se torna sagrado, sendo controlado pelo clero, que o conduzia de acordo com os compromissos e as festas religiosas.

Com o desenvolvimento comercial e a ação mais racional do homem sobre a natureza, surgiu a necessidade de um controle mais exato do tempo. No século XIII o relógio foi criado, dessacralizando o tempo.

Com a reforma protestante despontam as raízes do capitalismo, levando o homem a adequar sua vida pelo ritmo das máquinas, dentre elas o relógio. Do relógio à informatização há uma distância imensa, no entanto, o princípio de subordinação do homem às coisas do tempo de trabalho e não trabalho permanece, como explica Bruhns (1998, p. 80).

O tempo torna-se uma mercadoria, negociado de múltiplas formas e, como tal, o tempo de trabalho passou a ser vendido aos trabalhadores, com o tempo “livre” a ser comprado pelo trabalhador. Daí a idéia do tempo ser dinheiro. Nessa ótica, tanto um como o outro estão permeados pela lógica da produtividade, do rendimento e do lucro. Perdeu-se o caráter gratuito, tudo devendo ser justificado pela utilidade, como também aceitos pelos padrões morais instituídos. O gratuito e o informal passam a receber o rotulo de vadiagem, de ociosidade.

Assim, com a transformação do tempo em mercadoria, além do trabalho, também o lazer - que dentre outras manifestações, situa-se no tempo “livre”- sofreu coerções, sendo invadido pelo “consumo produtivo”. Até mesmo o tempo fora do trabalho, que poderia possibilitar o acesso à liberdade, passou a ser controlado e organizado, fundado sobre os valores do mercado. Desta forma, o tempo livre tem sido moldado de acordo com a organização do tempo de trabalho.

1.3 –Lazer e seu aspecto educativo

O lazer vem sendo definido de várias formas, não havendo acordo entre os estudiosos, o que contribui para que o conhecimento da área seja ampliado e aprofundado, incitando-nos a refletir sobre o mesmo. Na sociedade capitalista, surgiu através da luta dos trabalhadores por um tempo que pudesse ser dedicado à vivência do lúdico, tempo este conquistado pela redução do tempo de trabalho, criando novos hábitos de vida. No entanto, a vida moderna impõe a todos um ritmo acelerado, desencadeando uma corrida contra o tempo e não a favor dele; coloca desafios complexos que levam a mudanças sócio-culturais. Ao falar destas mudanças, Pinto (2000) nos alerta que vivemos o tempo da alta na indústria do entretenimento, gerando diversas demandas do mercado, sustentadas pelo desejo do capital, que promove a mercadorização dos corpos, desejos e conteúdos culturais, com crescentes investimentos do setor privado na área do lazer.

A indústria do entretenimento tem como fim o consumo rápido, através do sensacionalismo, invadindo a privacidade das pessoas, banalizando seus sentimentos reais para atingir seu objetivo primordial de ganhar e satisfazer uma audiência. No entanto, o entretenimento tem como característica ser descartável, efêmero e, assim, os modismos também permeiam a área do lazer, colocando a mídia em cena, determinando os padrões de cada momento, de acordo com os já mencionados interesses do mercado, fazendo do lazer uma mercadoria.

É fundamental que estejamos atentos a essa intervenção na área do lazer, para não nos submetermos a ela acriticamente, reproduzindo modelos e técnicas que

atendam aos interesses do mercado, sem levar em conta que o lazer é um dos indicadores da qualidade de vida de um povo.

O lazer, portanto, deve estar fundado em valores éticos e culturais que privilegiem a humanização das relações, colocando o mercado a serviço dos direitos humanos e não ao contrário, pois, o lazer como tempo e espaço propícios ao exercício da liberdade, não pode estar subordinado aos valores do mercado. Entretanto, o lazer não deve ser entendido isoladamente tendo em vista as questões já abordadas que referem-se ao contexto sócio-cultural e às suas relações com outras esferas da vida social, dentre elas o trabalho. Desta forma, sendo considerado como simples diversão e entretenimento, reforça a alienação. Para Marcellino (1996, p. 15):

[...] o lazer é um campo de atividade em estreita relação com as demais áreas de atuação do homem. Na consideração das suas relações com a ação humana em seus diferentes campos, não podemos deixar de considerar as insatisfações, as pressões ou os processos de alienação que ocorrem em quaisquer dessas áreas. Dessa forma, a um trabalho empobrecedor está ligado um lazer também empobrecedor e vice-versa. O “sentido” da vida não pode ser buscado, como muitas vezes somos levados a crer, apenas num fim de semana, ou numa viagem, embora essas ocasiões possam ser consideradas como possibilidade de felicidade e formas de resistência para o dia a dia.”

Devemos ficar atentos à dinâmica do lazer e às possibilidades de intervenção nesta área, para que possamos articulá-lo à construção da cidadania social, transformando-o num espaço e tempo de resistência à ordem imposta pelo capital situando-o, como defende Freire (1983), como prática de liberdade.

Assim, acreditamos que a educação seja uma das áreas que tem uma estreita relação com o lazer, possibilitando a socialização do mesmo para a cidadania, embora ainda seja restrita em nosso meio. No entanto, o acesso ao lazer é ainda mais limitado, visto que não vem sendo reconhecido de fato como um direito inalienável do

homem, diretamente relacionado a sua qualidade de vida. Ao contrário, é considerado supérfluo para as classes oprimidas socialmente, que não tem sequer condições dignas de sobrevivência.

O lazer, no entanto, tem um potencial educativo que contribui para o desenvolvimento pessoal e social, favorecendo a apreensão do seu significado numa perspectiva crítica e social, bem como a compreensão da realidade e as responsabilidades diante dela.

Requixa (1973) nos lembra que o desenvolvimento pessoal está relacionado ao desenvolvimento social, ao desenvolvimento cultural, ao desenvolvimento da personalidade e ao desenvolvimento econômico. Acrescenta ainda, que a capacidade de adquirir novos conhecimentos que permitem que a pessoa tenha uma compreensão diferente da que tinha podendo ser impulsionada a uma nova atitude frente aquela situação, alargando assim, sua compreensão do mundo, refere-se ao desenvolvimento pessoal.

Desta forma, as atividades de lazer, ao fomentarem novas atitudes em face da sociedade, estariam suscitando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da personalidade. Para Requixa (1973), a partir do enriquecimento pessoal propiciado pelas atividades de lazer o indivíduo terá condições de reconhecer suas atividades sociais. Este autor nos afirma que:

[...] o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social são mais proximamente identificáveis com a educação social em seu sentido mais amplo em educação para a vida. O indivíduo enriquece sua personalidade na medida que vai adquirindo elementos para agir e pensar de forma mais liberada dos condicionamentos que eventualmente automatizem sua ações e seu pensamento. (Requixa, 1973, p. 69)

Requixa (1973) sugere o duplo aspecto educativo do lazer, destacando nesta afirmação, o lazer como veículo de educação. Ele considera que isso ocorre pela participação desobrigada no lazer cultural. Acreditamos que nas atividades físico-esportivas o lazer também atua como veículo de educação, tanto é que neste trabalho trataremos desta questão envolvendo a Ginástica, que é um dos elementos constituintes da Educação Física Escolar e que também pode estar presente no campo do lazer, incorporado ao seu conteúdo físico esportivo. O outro aspecto colocado pelo mesmo autor é a educação para o lazer, ressaltando que a mesma deve considerar a importância dele, contribuindo para a valorização da qualidade de vida. Lembra-nos que “[...] o indivíduo despreparado para o lazer carrega consigo nas horas livres toda a agitação e preocupação do trabalho [...]”, e sendo assim é importante facilitar o aprendizado de atividades de lazer.

Ao abordar este duplo processo educativo do lazer, Marcellino (1996) destaca como ponto de polêmica a conciliação entre transmissão daquilo que é desejável – tratando-se de valores, funções, conteúdos, etc. –, com suas características de “livre” escolha e expressão. Sobre isso, ele diz ainda que o grau de conhecimento facilitará a escolha, tornando-a mais autêntica a partir da possibilidade de optar por alternativas variadas.

A educação para o lazer possibilita ainda, que se ultrapassem as barreiras impostas ideologicamente no plano cultural e que haja um rompimento com os conteúdos hegemônicos, veiculados pela mídia de forma acrítica.

Na atualidade a mídia consegue interferir até mesmo nas opções das pessoas quanto às suas possibilidades no campo do lazer, apontando atividades que atendem mais à indústria cultural (ADORNO, 1978) que aos interesses da sociedade, que não apresenta-se de forma homogênea quanto às suas características sócio-culturais e econômicas, ao contrário, é vista como “massa”.

A exemplo de outras empresas em nossa sociedade, as empresas de mídia também produzem “bens”, que são vendidos como “mercadorias” de modo a gerar lucro para os proprietários. A diferença é que a mídia produz “bens” de uma outra ordem, os chamados “bens culturais”, e o produto a ser “vendido” é o público atraído pelos bens culturais, a chamada “audiência” (GASTALDO, 2002, p. 41).

A mídia está atribuindo significados que são articulados à saúde e à estética, quando veicula a Ginástica como um de seus produtos, criando representações para a sociedade, tomada como massa, que ocultam outros significados da Ginástica, dentre eles o lúdico. Desta forma, a mídia se coloca com enorme poder ideológico reforçando certos padrões culturais considerados importantes para estimular o consumo dos bens culturais.

É importante, no entanto, reconhecermos que as pessoas possuem o livre arbítrio, não sendo autômatas, manipuladas por uma única ideologia centralizadora. Existem diferentes forças sociais em conflito que lutam de muitas maneiras para colocar e defender seus posicionamentos. Neste quadro a Escola situa-se como um importante meio de difusão de conhecimento, embora não seja o único.

No âmbito deste estudo, focalizaremos esta instituição para indicar algumas possibilidades da Ginástica no campo do lazer. Essa escolha está fundada na concepção de que a escola é um espaço que privilegia a transmissão de

conhecimentos, construídos histórico e socialmente, sendo considerados válidos e importantes na atualidade, de forma pedagógica e sistematizada, levando-se em conta o contexto sócio-cultural. Reconhecemos que esse espaço é propício tanto à reprodução, quanto à transformação numa perspectiva crítica.

O que propomos é romper com a educação funcionalista que predomina no meio escolar, buscando uma metodologia que abra espaço para a criatividade e criticidade; que apresente desafios ao aluno no processo ensino-aprendizagem, para que o mesmo descubra suas possibilidades de realização e de superação dos problemas colocados, ludicamente.

Com esse ensino estaremos possibilitando o aprendizado, a consciência da importância da Ginástica e de suas possibilidades, o que ao nosso ver irá despertar no aluno o interesse em optar pela prática da Ginástica em seu tempo livre. Marcellino (1987, p.122) considera importante:

[...] que as atividades de lazer procurem atender as pessoas no seu todo. Mas, para tanto, é necessário que essas mesmas pessoas conheçam as atividades que satisfaçam os vários interesses, sejam estimuladas a participar e recebam um mínimo de orientação que lhes permita a opção. Em outras palavras, a escolha, a opção, em termos de conteúdo, está diretamente ligada ao conhecimento das alternativas que o lazer oferece.

Daí, voltamos ao ponto de partida: a escola, no tocante à ginástica, vem reproduzindo acriticamente os modelos propostos pelos clubes e academias e disseminados pela mídia. Sendo assim, a Ginástica que vem sendo praticada mecanicamente nas escolas está impregnada dos valores do capital, visando o rendimento, exaltando a competição exacerbada e o individualismo, criando padrões de corpo e beleza, sem levar em consideração a diversidade sócio-cultural. Desta forma, a

ginástica se transforma numa tarefa árdua que tem como fim uma performance muitas vezes inatingível, tendo por meio a disciplina, a produção e tudo que leve a tirar vantagem, sem passar por um processo de reflexão e crítica, assemelhando-se ao trabalho abstrato, alienante. Ao manifestar-se desta forma, dificulta a sua prática por puro prazer em outros espaços, como acontece com a dança, jogos e outros esportes. Isso nos faz compreender a ausência da ginástica nas atividades de lazer, pois o seu componente lúdico vem sendo negado, afastando-se a possibilidade das pessoas optarem por ela no tempo livre. Para Huizinga (1999, p.05), a realização do lúdico se dá no jogo, que tem no divertimento a sua essência. Para ele:

[...] a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo”.

Pois bem, até aqui fizemos uma discussão preliminar, que teve como foco o lazer e sua relação com a sociedade, apontando para a necessidade de se buscar na Ginástica uma excitação agradável, necessária para que ela se torne prazerosa, alegre, ou seja, localizar nela o componente lúdico possibilitando assim, a sua inserção na área do lazer.

Temos a clareza de que o componente lúdico por si só não caracteriza a Ginástica como uma atividade de lazer, pois, o mesmo pode estar presente até mesmo no trabalho. No entanto, no lazer temos ricas oportunidades de experimentar os efeitos provocados pelo lúdico, tais como: liberdade, prazer, diversão. Para Pinto (1998, p.19):

Essência genuína do lazer, a vivência lúdica é, culturalmente, concebida como brinquedo, jogo, brincadeira ou festa. Revela a emergência do corpo viver o prazer da alegria construída pelo sentir, amar, vibrar, conviver e relacionar em liberdade. Concretiza-se em interações conscientes dos limites e das possibilidades possíveis, lógicas e eficazes, ao mesmo tempo que simples e

inovadoras, descontraídas e compartilhadas pelos jogadores no tempo, no lugar e com os objetos/ materiais disponíveis.

Ao ousarmos propor que a Ginástica passe a fazer parte das opções de lazer estamos conscientes que existem limites para isso, não bastando soluções individuais. São necessárias políticas setoriais que envolvam várias instituições, dentre elas a escola, não esquecendo de considerar os problemas conjunturais. Mas, tendo em vista que tudo isso passa por uma construção coletiva, nos limitamos a indicar algumas possibilidades de contribuir para uma “pedagogia da animação ” (MARCELLINO,1989), situando a Ginástica como uma das opções de lazer, buscando nela o componente lúdico.

Uma pedagogia que considere, ao mesmo tempo, a necessidade de se trabalhar para a mudança do futuro, através da ação do presente, por mais adverso que esse seja, mas também a necessidade de vivenciar esse processo de mudança, sem abrir mão do prazer restrito de que se dispõe, mas, pelo contrário, que essa vivência seja, em si mesma, prazerosa. A alegria na escola de que nos fala G. Snyders (s.d); uma educação baseada em educadores e alunos felizes (SNYDERS,1993). A alegria como denúncia e anúncio, de que nos fala Ruben Alves (1986). Denúncia da realidade opressora e anúncio de como ela poderia ser vivida de modo diferente (MARCELLINO, 1989, p. 41).

Mas, porque esse componente lúdico da Ginástica não tem sido valorizado na atualidade? Para responder a esta questão é necessário mergulharmos na história da Ginástica buscando elementos que nos auxiliem a compreender este fato. É o que faremos no próximo capítulo.

2 - O COMPONENTE LÚDICO DA GINÁSTICA. QUE HISTÓRIA É ESSA?

Para responder a esta e outras questões que se colocarão ao longo deste trabalho, torna-se necessário enfocarmos alguns aspectos da história da ginástica, que possam auxiliar-nos na compreensão das circunstâncias atuais, no que se refere aos seus limites e suas possibilidades no campo do lazer, visto que a realidade não se deve ao acaso.

As sociedades são, até certo ponto, o que conseguem fazer de si mesmas, dentro das circunstâncias dadas. Estas impõem limites, que são tomados sobretudo como desafio, não como sina. O ser humano pode aprender, sobretudo aprender a aprender. A cultura, em especial a identidade cultural, é a demonstração concreta de sua marca histórica própria. A história pode ser vista como epopéia política do homem, à medida que avança na ocupação do seu espaço como sujeito atuante. Quanto mais regredimos no passado, mais encontramos história acontecida à revelia do homem, revelando sua condição de ser frágil, de vida relativamente curta, “contraditório”, mais promessa do que realização plena, perdido entre pressões objetivas que o oprimem, subjagam, atemorizam e expectativas que não alcança preencher totalmente” (Demo, 2001, p. 29).

Ao penetrar nessa história, não é proposta deste estudo relatar acontecimentos, dados de forma acabada, como fonte de informação sobre um tempo que se foi. No entanto, é primordial para o mesmo, buscar na história as manifestações possíveis em cada tempo, tendo em vista a incompletude do homem, que constrói sua história em histórias anteriores.

Para De Genst (1947) a atividade física é uma manifestação instintiva que acompanha o homem desde sua aparição na terra, sendo influenciada pela seleção natural, pela herança, pelas necessidades biológicas, pela evolução racial e pelas leis da imitação, sempre recreando e preparando para a vida. Vários pesquisadores ressaltam este caráter utilitário dos exercícios físicos dos homens pré-históricos, indispensáveis à sobrevivência dos mesmos, tais como: caça, pesca, uso de instrumentos rudimentares, que se aperfeiçoaram com o curso dos ciclos evolutivos.

[...] a luta permanente em que viviam com a natureza na sua mais completa vida nômade e selvagem, a necessidade de viver, a difícil confecção de seus utensílios de pesca e de caça, que eram ainda bem restritos, a busca dos meios de defesa contra os animais bravios, a falta de meios de transporte para a travessia de rios, as marchas longas em terrenos mais acidentados em busca de alimentos, muitas vezes a necessidade de atingir as suas habilitações a nado, etc, nos levam a crer que os exercícios de adestramento eram constantemente praticados. A necessidade da boa utilização dos poucos meios que dispunham, naturalmente os levam a exercícios de lançamento de flechas, aos golpes de ataque e defesa com facas e machados. A força, a audácia, a destreza, a resistência física eram qualidades indispensáveis àqueles homens que viviam rudemente sob a ação de todos os elementos naturais. (BONORINO, 1931; p. 186).

A luta pela sobrevivência exigia qualidades de combatente onde os exercícios característicos são: a marcha, a corrida, os saltos, os lançamentos, as lutas, o nado, o combate com instrumentos como: lanças, arcos, etc., as danças e a equitação.

2.1- Da exaltação à negação

Já na antiguidade a ginástica aparece como sinônimo de um conjunto de atividades físicas que tinham objetivos médicos e morais, baseando-se em massagens e exercícios respiratórios.

A civilização egípcia traduz sua intensa exercitação física, através de pinturas e desenhos encontrados nas paredes das tumbas, mostrando jogos de mímica, diversas fases de luta corporal, corridas, lançamentos de arco e flecha, saltos, arremessos. Bonorino (1931) cita que alguns escritores afirmam que os egípcios praticavam exercícios aplicados às pompas religiosas, aos ritos religiosos e à agonística guerreira, desconhecendo os processos relativos à natação.

Os hindus buscavam nos movimentos, nas massagens sob várias formas, na melhor maneira para respirar, os preceitos médicos e higiênicos. Do estudo dos livros hindus, a saber: os Vedas, o mahabhafatas, o ramaiana e as leis de manu, conclui-se que a atividade física entre eles privilegiava os aspectos: médico-higiênicos, fisiológico, moral, religioso, guerreiro. Além da ioga que foi criada por eles, as atividades físicas mais desenvolvidas na Índia foram: as corridas, a equitação, a caça, a natação, o boxe e a luta.

A sociedade chinesa sofre grande e duradoura influência de Confúcio (kung-fu-tsen) que era considerado um sábio. Ele procurou por meio de suas doutrinas regenerar moralmente o seu povo através de exercícios físicos. As atividades físicas entraram em declínio na China quando os filósofos começaram a inculcar no povo uma filosofia de vida baseada na inanição. Os chineses parecem ter sido os primeiros a encarar a ginástica no duplo aspecto fisiológico e moral. Figuras anatômicas representavam o método de ginástica chang, encontrando-se preceitos das massagens por fricção, pressão, percussão e vibração, que faziam parte da Ginástica Médica. O kung-fu consistia em diversas posições do corpo, arte de variar de atitudes, considerando uma ginástica terapêutica. A hidroterapia era largamente utilizada.

Os chineses e hindus exerceram forte influencia sobre os japoneses que praticavam a equitação, a esgrima de sabre (guerreiros feudais), a ginástica médica e a massoterapia. A natação, a navegação e a pesca, confundiam-se com as necessidades do povo. A marcha, a corrida, o salto e os exercícios de equipe desenvolveram-se extraordinariamente sendo o jiu-jitsu desenvolvido e aperfeiçoado como um sistema verdadeiramente nacional da cultura física japonesa.

Os assírios e os caldeus, que viviam sob o terror dos Deuses e o domínio absoluto dos reis divinizados, cultivavam exageradamente a força física, a destreza e a resistência, por serem essencialmente guerreiros e caçadores. Para sua formação física, as longas marchas, as rápidas corridas, o manejo do arco e flecha, o arremesso de lanças, as lutas, a equitação (sem sela e estribo), a natação e a canoagem, eram indispensáveis.

Todas essas práticas corporais foram contextualizadas tendo, portanto, sentido para aqueles homens na antiguidade. Predominavam os aspectos: médico-higiênico, moral, religioso, guerreiro e fisiológico.

Já os gregos exaltavam a beleza da forma, elevando a ginástica à altura de uma instituição nacional. Todas as formas educacionais convergiam para a estética (a beleza anatômica), definindo-se o primeiro conceito de ginástica: arte de exercitar o corpo nu. Os exercícios eram praticados nos ginásios, apenas pelos homens, com o corpo nu, banhado em óleo. O nome de Ginástica para denominar os exercícios corporais só aparece depois que os cretenses e lacedeniônios tomaram parte da XV Olimpíada em completo estado de nudez (721 a.C.). Ela foi codificada e metodizada

juntamente com a instituição dos atletas e dos pedotribas (professores) que se consagravam exclusivamente aos exercícios corporais, visando os jogos públicos (Bonorino, 1931). A Ginástica foi dividida em dois grupos: a orquestrica – visava a formação do caráter, da altivez e da dignidade dos jovens e adolescentes, preparados por ela por meio do canto e da música e de atitudes por meio de gestos; a paléstrica preparava atletas em diversas modalidades de exercícios e para jogos nos estádios, em competições.

Os gregos concebiam a ginástica como elemento de formação integral do indivíduo. Esta visão estava vinculada à visão de homem e de mundo daquela civilização. No entanto, com a especialização, que abalou o equilíbrio na educação geral, separando-se cultura do corpo e cultura espiritual, substituindo-se movimentos ritmados por exercícios de força pura e brutal (500 a.C.), e transformando-se os ginásios em simples escolas de atletas, a Ginástica degenerou-se na Grécia. Sobre isso, Azevedo (1915), diz que:

[...]Foi nesta época que os romanos a conheceram. Entre eles, a princípio, estes exercícios reduzidos ao manejo das armas, ao lançamento do disco e do dardo e natação sob a couraça, e outros como estes excelentes, mas limitados à força muscular, destinavam-se exclusivamente a preparação de guerreiros, não já em gymnásios, que não possuíam senão sob o império por uma grotesca imitação dos gregos. Desviado assim do seu intuito pedagógico, não tardou a ginástica em transformar-se no objeto de uma curiosidade bárbara, e os exercícios viris do campo de Marte substituíram-se pelo absorvente costume dos jogos atléticos, dos espetáculos de circo e das pugnas entre negros e animais ferozes no anfiteatro (AZEVEDO, 1915, p. 16).

Os romanos conheceram a educação física grega quando a mesma já se encontrava em declínio, daí decorre que num confronto entre ambas percebemos que eram encaradas por prismas diferentes. Antes os romanos praticavam exercícios com fins meramente militares, constituindo, exclusivamente, na preparação de guerreiros.

Esses exercícios compreendiam o manejo das armas sob couraça, o lançamento de dardo e disco, e a natação, que eram praticados desordenadamente em lugares variados (só mais tarde conheceram os ginásios).

A hidroterapia, em suas tradicionais termas, era aplicada metodicamente. No entanto, a preocupação do povo romano limitava-se aos exercícios de natureza e utilidade guerreira ou demonstrações teatrais de força bruta.

Os ideais gregos estavam bem distantes dos romanos. A civilização grega contribuiu profundamente, para o desenvolvimento da ginástica, sendo extremamente importante na cultura deste povo. No entanto, esta prática repleta de sentido, não foi mantida no período medieval.

Com a queda da civilização greco-romana, houve um espiritualismo exagerado, que dava ao corpo uma conotação de maior inimigo do homem e maior antagonista do espírito, relegando os exercícios ginásticos ao desprezo, sendo substituídos pelo manejo das armas e da esgrima, e pelas pistas. Também os torneios e outros exercícios adaptados às tendências cavaleirescas daquela época desapareceram com as civilizações greco-romanas.

O cristianismo impôs a renúncia dos bens materiais, neste período, banindo completamente a conservação da força e da beleza corporal e os princípios higiênicos da saúde, substituindo-os pelo espírito de sacrifício, pelo sentimento de caridade, pela exaltação moral, pelo abandono do próprio corpo e pelo inebriamento do misticismo, visando assim uma vida supra-terrestre Para BONORINO, 1931,p.51):.

[...] a idade média constituiu um período verdadeiramente sombrio e místico com caráter manifestadamente antagônico, aos períodos anteriores. Enquanto na antiguidade clássica os povos entregavam-se ao aperfeiçoamento físico, embora por processos mais diversos, na idade média desapareceram todos os traços da cultura do corpo, para só se preocuparem com o aperfeiçoamento do espiritual e a beleza da alma.

Com o desenvolvimento do cristianismo houve apatia pelos espetáculos públicos, disseminando-se um grande horror pelos circos e jogos que neles se celebravam. Durante os séculos XI, XII, e XIII, no entanto, a igreja organizou as cruzadas que exigiam a preparação militar, tendo como base exercícios corporais. Desta forma as justas e torneios se encarregavam do adestramento dos cavaleiros; a esgrima, o manejo do arco e da flecha, as marchas e as corridas a pé foram as práticas mais desenvolvidas e por interesse das classes dominantes, a cavalaria substituiu as antigas festas populares.

As manifestações daquela época que podemos aproximar da prática da Ginástica eram as artísticas informais e populares. As crianças e os jovens divertiam-se ao ar livre com uma enormidade de jogos. Aprendiam também a cantar e a dançar. O xadrez e a dama eram jogados nos dias chuvosos e de inverno intenso, junto ao fogo. Havia também algumas apresentações circenses, com bobos da corte e acrobatas, embora essa prática fosse repudiada pela igreja, concorrendo para a inexpressividade da Ginástica naquela época, visto que o corpo era considerado o mais sério obstáculo ao aperfeiçoamento espiritual, intelectual e moral do homem.

2.1- O Potencial Educativo da Ginástica

Como podemos perceber no breve relato anterior, ao longo do processo civilizatório (ELIAS e DUNNING,1992), surgiram diferentes formas de movimento que hoje denominamos ginástica, orientada por diversos objetivos. Para Elias e Dunning (1992) o processo civilizatório refere-se ao longo tempo onde a humanidade evolui, basicamente a partir dos usos e costumes. Para ele o estudo do tempo:

[...] fornecia, uma vez mais a demonstração de mudanças realizadas na estrutura da personalidade social, na mesma direção das que havia conceitualizado no processo de civilização. Embora, retrospectivamente, pareça óbvio o fato de serem as condições sociais que atribuem ao conceito do tempo o seu primeiro significado, estas condições não se alteram simplesmente de uma maneira fortuita, característica de uma descrição histórica, mas sofreram, em vez disso (ainda que com altos e baixos), mudanças observadas na longa duração, numa orientação específica e com uma ordem de sucessão claramente identificável (ÉLIAS e DUNNING,1992, p. 43)

De todos os períodos históricos, o renascimento é marcante em relação a nossa cultura atual trazendo profundas contribuições. Houve uma reação em todos os setores de atividades contra a opressão às manifestações culturais e aos limites colocados pela supremacia do espírito. As mudanças ocorridas foram marcantes, possibilitando o ressurgimento da Ginástica revigorada pelos princípios gregos, que buscavam a harmonização do corpo e do espírito.

Para Burns (1951) quase todas as instituições e ideais da idade feudal começaram a decair após o ano 1300, debilitando paulatinamente a cavalaria, o feudalismo, o sacro império romano, a soberania universal do papado, o sistema corporativo do comércio e da indústria. Deviam desaparecer, fatalmente, todos juntos; como também a grande era das catedrais góticas. Pouco a pouco surgiram instituições e modos de pensamento nos ciclos subseqüentes, surgindo uma civilização distinta.

O renascimento influenciou também os exercícios físicos, readaptando os ideais clássicos, trazendo um novo sentir e uma nova filosofia em relação ao corpo e seus cuidados. Na idade média, prevaleciam os ideais religiosos, excluindo os exercícios físicos da juventude estudantil e os esportes dos cavaleiros. As caças, os torneios e as lutas não eram considerados decentes e decorosos para os estudantes. A dança não era prestigiada e os jogos eram considerados insolentes, sendo proibidos aqueles considerados profanos, como também as corridas. Ser contrário, adverso às atividades recreativas, a tudo que pudesse divertir, era considerado um dom de perfeição entre os estudantes, o que levou muitos jovens a dedicarem-se às bebidas e a outros vícios por não suportarem essa repressão (LANGLADE e LANGLADE, 1970).

A restrição ao divertimento levava a freqüentes desordens e atritos entre grupos, por motivos fúteis. Essa atitude era a forma encontrada por eles para dar livre expressão a seus desejos e anseios. Pois, naquela época, as universidades européias estavam presas à tirânica influência eclesiástica, que aprisionava a mente humana, não negando, no entanto, as contribuições que estas universidades prestavam ao meio intelectual da Europa. No entanto, com o Renascimento, inspirado pelo antigo espírito pagão e pelo conceito de dignidade e valor da vida humana na Terra, a Europa voltou a reviver os ideais gregos e romanos, pela literatura e pelas artes.

É atribuído aos humanistas italianos dos séculos XIV e XV, serem os precursores dessa nova tendência para a educação física. As grandes escolas do renascimento consideram-na como parte importante da educação, incluindo nos programas de atividades os exercícios de equitação, corridas, saltos, esgrima, diversos

jogos com bola, que eram praticados todos os dias pelos alunos, ao ar livre e sem limitação do tempo.

As atividades que hoje conhecemos pela denominação de ginástica tiveram importante contribuição dos autores renascentistas, que, em geral, inspiraram-se nos ideais clássicos helênicos, dentre os quais a ginástica (composta por paléstrica e orquéstica) teria outro significado diferente do atual. Por esta razão, todas as formas de interpretar o movimento como agente de educação, durante o renascimento, tem um forte componente atlético. Mas, os autores renascentistas colaboraram para que a ginástica fosse justificada, principalmente no ensino escolar, enquanto prática necessária ao homem e a criança. Em suas obras, esses autores tinham em comum a visão de que a ginástica era uma prática capaz de fortalecer o físico, manter a saúde, e cada vez mais disciplinar o físico e à moral, sendo defendida como base da educação física e vinculando-se ao processo educacional, no mesmo nível de importância das demais disciplinas curriculares.

Vale destacar as obras de Hoffmann, pois ele apontou duas considerações importantes na concepção de ginástica: uma delas refere-se à sua relação com os movimentos naturais, ou seja, o alicerce da ginástica seria os movimentos encontrados na natureza, decodificados de acordo com as possibilidades do ser humano, e, por isso, artificiais, os quais deveriam ser executados de forma metodizada. Arriscaríamos afirmar que a gênese da ginástica natural se deu nesse momento. Outra consideração refere-se à finalidade da ginástica como responsável pela manutenção das funções fisiológicas do corpo, através de uma prática metodizada. Estes princípios fisiológicos revelam os avanços científicos da época e sua relevância, enquanto justificativa inquestionável para esta prática. (TOLEDO, 1999, p. 84).

No renascimento, a Ginástica é colocada como elemento indispensável à saúde, mais que nos períodos anteriores, tendo como base princípios considerados científicos para a época. Mas, ainda nele, o filósofo Jean Jacques Rousseau refere-se a uma nova maneira de se educar, apresentando uma proposta de redescoberta da

educação dos sentidos, embora atrelasse a prática de exercícios físicos à higiene. Desta forma, evidenciava sua preocupação não só com a saúde, mas também com a formação do indivíduo.

Segundo Bonorino (1931), foi João Basedow que deu o primeiro grande passo para a estruturação da ginástica no currículo escolar, ao criar o instituto pedagógico da Alemanha, em 1774, procurando associar a educação física com a educação intelectual e moral. Cristiano Saltzmann teve como mérito a preocupação metodológica e pedagógica no ensino da ginástica.

Soares (1994), refere-se a busca de Pestalozzi em evidenciar a utilidade da ginástica para o corpo e o enorme proveito moral que dela se podia tirar, considerando importante, em suas formulações pedagógicas, educar o sentido das crianças, através da inclusão da dança e da ginástica nos currículos.

Pestalozzi é aquele que apresenta propostas pedagógicas na virada do século XVIII para o século XIX, período já de confrontação ou mesmo de antagonismo da burguesia enquanto classe no poder com a mais nova força política da sociedade capitalista: o proletariado. O século XIX representa este novo momento no qual a burguesia já começou a deixar de ser “classe revolucionária”. Suas idéias sobre a sociedade e sobre os homens vão sendo adaptadas para suportar as novas lutas que se travam pela manutenção de seu status quo. (SOARES, 1994, p. 57).

2.3- O Surgimento dos Métodos de Ginástica

O modelo de ginástica praticado atualmente tem sua origem no século XIX, sendo a forma anterior um processo no qual manifesta-se o tardio renascimento da educação física. Este século foi um marco do surgimento de propostas de métodos de ginástica, que foram impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico e justificados pela

ciência cada vez mais evoluída, para fortalecer a ordem capitalista burguesa, instalando-se como novo poder vigente.

A partir de 1800, surgem em diferentes regiões da Europa, várias formas de encarar os exercícios físicos. São os métodos ginásticos, ou escolas, que levaram o nome de seus países de origem. Surgem aí as primeiras sistematizações da Ginástica nas sociedades burguesas: a Alemanha, a Suécia, a França e a Inglaterra, que diferencia-se por ter priorizado o desenvolvimento do esporte. Essas manifestações não ficaram localizadas apenas na Europa, elas foram transplantadas para outros países, dentre eles o Brasil.

A ginástica, considerada a partir de então científica, desempenha importantes funções na sociedade industrial, apresentando-se como capaz de corrigir vícios posturais oriundos das atitudes adotadas no trabalho, demonstrando, assim, as suas vinculações com a medicina e, desse modo, conquistando status. A essa feição médica, soma-se outra a ginástica: aquela de ordem disciplinar... e disciplina era algo absolutamente necessário à ordem fabril e a nova sociedade. (SOARES, 1994, p. 64).

Esses métodos apresentam algumas particularidades, de acordo com o país de origem. No entanto, no que tange às suas finalidades, são semelhantes. Todos eles buscavam: promover a saúde, regenerar a raça, desenvolver a coragem, a vontade, a força, a energia, a servidão, bem como desenvolver a moral, intervindo nos costumes e tradições dos povos. Esse era o pensamento hegemônico da época entre os países que buscavam o seu desenvolvimento econômico e tecnológico, competindo entre si. E, para isso, dependiam da formação de homens que atendessem aos seus objetivos através da força, da disciplina e da habilidade.

Langlade e Langlade (1970), elencam alguns fatores que consideram determinantes para o aparecimento dessas novas formas de atividade física:

- profunda modificação no modo de vida dos povos, aumentando-se as horas de trabalho do homem aos poucos, iniciando-se o caminho para a especialização e, assim, surgindo a necessidade de manter-se em uma única posição: sentado ou então de pé, debruçado sobre o trabalho durante muitas horas;

- ampliação dos horários de estudos nas escolas e liceus, determinada por maiores exigências dos programas educacionais, levando os alunos à completa imobilidade durante toda a jornada, permanecendo em bancos escolares, com severa disciplina exigida pelos métodos educacionais da época;

- tempo livre destinado a satisfação dos desejos do cidadão menor, limitando as possibilidades de uma adequada cota de atividade física;

- com o crescimento das cidades e a redução dos espaços livres, houve uma conseqüente redução nas possibilidades de ter-se locais adequados para as práticas atlético-desportivas;

- o maravilhoso porte e beleza das formas que as estátuas gregas expressam, levaram a uma dedicação intensa ao esporte como meio de educação, saúde e prazer, buscando-se aquele modelo de beleza física;

- o aumento das horas de trabalho e de estudo, a imobilidade e as atividades viciosas, bem como as menores cotas de atividades físicas, contribuíram para aumentar os defeitos posturais e próprios da vida sedentária. Esses problemas não eram solucionados pelas antigas formas de atividade atlético-desportivas, visto que exigiam grandes campos e muito tempo de dedicação à sua prática, inviabilizados na época.

Resumindo, na pré-história a atividade física estava relacionada à sobrevivência, exigindo dos homens qualidades de combatentes. Na antiguidade, esteve atrelada a objetivos médicos, guerreiros, morais, religiosos e fisiológicos; tendo como base exercícios de respiração e massagens, encontrando seu ápice com os gregos, que exaltavam a beleza das formas. A ginástica, assim adquiriu status de instituição nacional, em que todas as formas educacionais convergiam para a estética. Na idade média sucumbiu a partir da intervenção do clero, dando lugar às cruzadas, que visavam adestramento dos cavaleiros. Nesta época as festas populares foram substituídas pelas cavalarias.

Com o renascimento, a Ginástica foi considerada importante, mas, os valores que prevaleciam eram os da saúde e da disciplina física e moral. Com o aparecimento da ginástica científica, oriunda do Movimento Ginástico Europeu, saúde e disciplina são os fins a serem alcançados pela mesma, forjando-se um homem que pudesse atender aos interesses da Pátria, nas guerras, e do mercado de trabalho.

Percebemos que até aqui, a melhoria da condição física, da estética e da performance estão presentes nas várias propostas de Ginástica, de forma marcante, em diferentes épocas. Quando relacionado ao divertimento, vem como uma compensação ou com fins utilitários, salvo nas manifestações informais populares. Mas, antes de falarmos destas manifestações faremos um recorte histórico, enfocando o surgimento da ginástica no Brasil e, mais precisamente, a introdução dos métodos nos currículos escolares.

2.4- Chegada e Evolução da Ginástica no Brasil

Para abordar este assunto, utilizarei, como referencial básico, as obras de Inezil Penna Marinho, por reconhecê-lo como um dos principais historiadores da Educação Física Brasileira, dando-nos ricos elementos para fazermos uma leitura crítica dos seus relatos. Para Marinho (s/d), a primeira aula de ginástica ocorrida no Brasil foi relatada por Pero Vaz de Caminha, na carta do descobrimento. Em um trecho destacado por ele, Caminha dizia: [...] “depois de dançarem fez-lhe ali, andando no chão, muitas voltas ligeiras e salto real, de que eles se espantavam e riam e falavam muito”. Ele coloca que a finalidade desta atividade, feita pelo almoxarife, era captar a simpatia dos nativos, uma demonstração de ginástica acrobática. Em resposta, os índios faziam demonstrações de destreza com arco e flecha, buscando a admiração dos espectadores, numa tentativa de impressioná-los. Daí decorre que não se tratava de uma aula, que envolveria um processo de ensino-aprendizagem, e sim de uma forma de comunicação corporal, mais próxima da diversão, de ambos os lados.

Para este autor, as origens das regatas, das corridas a pé, das marchas, das touradas e da equitação no Brasil, estão associadas às atividades dos índios e aos festejos dos colonizadores. Faz sentido, tal afirmação, tendo em vista que são construções culturais, que sofrem influências dos sujeitos históricos que deles participam.

Marinho (s.d) nos diz que foi com a independência que se iniciou um processo de desenvolvimento da nação, a partir da criação de várias instituições. Ressalta, que a educação foi alavancada em 1823, buscando-se projetos que tratassem

da educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira. Entretanto, o primeiro projeto só foi apresentado em 1837, para a criação de uma sociedade escolar. Este projeto era de autoria do deputado, Antônio Ferreira França, da província da Bahia.

Já em 1852, na província das Amazonas é expedido um regulamento para a instrução pública primária, pelo então presidente Toureiro Aranha, determinando que a instrução compreenderia a instrução física e moral, consistindo em: limpeza, exercícios, posições e maneiras corporais, asseio e decência do vestuário (mais simples e econômico possível), dança e exercícios ginásticos, a ornicultura, passeios de instrução e recreação; os alimentos deveriam ser moderados para os indivíduos internos.

Percebemos, mais uma vez, que mesmo as atividades que poderiam estar relacionadas ao prazer têm um cunho moralista e disciplinador, tendo em vista controlar e higienizar os corpos. Segundo Primitivo (apud MARINHO, s/d, p.76) este regulamento previa:

As casas escolares serão acomodadas para residência dos professores, sala de classes e exercícios de instrução; duas ou três alcovas para dormitórios de instrução; oratório para a educação moral, e casa e quintal para os exercícios físicos e de ornicultura [...] os preceptores dirigiram os discípulos e atos de educação física e moral sob as vistas do professor.

Apesar de um grande empenho as aulas de ginástica, que não eram oferecidas às meninas, efetivaram-se primeiro nas escolas militares, e não nas civis. A ginástica foi incluída nas escolas de ensino primário em 1854, com a expedição do “regulamento da instrução primária e secundária do município da corte”. Promulgado este regulamento no ano seguinte, os exercícios ginásticos, foram incluídos no currículo do Colégio Pedro II. A partir de 1858, a esgrima e a natação passaram a figurar na

escola militar e na escola da marinha, que também tinha ginástica. As duas escolas foram fundidas em 1860.

Alguns princípios foram baixados para a educação física, intelectual, moral e cívica, para a escola normal dos municípios da corte, através do decreto 7654, de seis de março de 1880, esclarecendo que haveria um mestre e uma mestra para a ginástica. No ano seguinte, um novo regulamento é baixado para esta escola, dividindo o seu curso em duas sessões: a de ciências e letras e a de artes, estendendo a obrigatoriedade da ginástica a ambas.

O professor Inezil Penna Marinho refere-se a Rui Barbosa como o “Paladino da educação física no Brasil”, considerando-o precursor de idéias fundamentais no âmbito da educação física, dentre elas destacamos:

- obrigatoriedade da educação física como matéria de estudo: no jardim de infância, escolas primárias e secundárias, inclusive nos cursos industriais, de comércio e agricultura, em hora distinta da hora do recreio e depois das aulas;

- instituição dos exercícios militares para os alunos do sexo masculino, a partir da escola primária;

- distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia), de modo que a mulher praticasse atividades compatíveis com as características do seu sexo: a harmonia das formas femininas e as exigências da maternidade futura;

- prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, devendo ser aplicada a ginástica exclusivamente higiênica e pedagógica, sem caráter acrobático;
- instituição, em cada escola normal, de uma sessão especial de educação física;
- somente os alunos que fossem declarados incapazes pela inspeção médica poderiam ser dispensados dos exercícios físicos;
- instituição de um curso gratuito de emergência com funcionamento à noite em cada escola normal, para habilitar os professores de primeiras letras ao ensino da ginástica.

Algumas dessas idéias ainda são defendidas até hoje por professores de educação física que trabalham na perspectiva da aptidão física, separando alunos por gênero, por nível de habilidades, por capacidade física e excluindo alunos considerados “inaptos” para a sua prática. Mas é importante ressaltar que Rui Barbosa preocupou-se não somente com a obrigatoriedade da Ginástica, com a capacitação de professores e com a caracterização das atividades. Preocupou-se também com o caráter pedagógico e “prazeroso” da atividade física na escola, sugerindo o método sueco no lugar do método alemão, alegando que o primeiro não era carregado de princípios militares, de disciplina e força como o método alemão, sendo o Método Sueco mais conveniente com a prática almejada no ambiente escolar.

A ginástica alemã foi implantada no Brasil na primeira metade do século XIX, trazida pelas numerosas famílias alemãs que vieram para o Brasil, com aprovação de D. Pedro I que seguia as sugestões de D. Maria Leopoldina, imperatriz. Eles viam vantagens em trazer para o Brasil grupos de colonos alemães, pois acreditavam que isso possibilitaria a melhoria da raça, por serem gente laboriosa, de hábitos europeus e “cultura mais adiantada” que a nossa. Às famílias alemãs eram oferecidas terras cultiváveis e muitas outras vantagens. Essas famílias, que se instalaram preferencialmente no sul do país, conservavam os hábitos de sua terra, dentre eles a prática da ginástica de Jahn. Além dessas famílias, muitos soldados e oficiais prussianos que integravam a guarda imperial, não regressavam à Alemanha ao deixarem o serviço. Seduzidos pelas oportunidades que lhes eram oferecidas, se fixaram no Brasil.

O método alemão foi consagrado no exército brasileiro a partir de 1860, quando o ensino militar é refundido e tem como contra –mestre de ginástica o alferes do Estado maior de segunda classe, Pedro Guilhermino Meyer, de nacionalidade alemã. Ao retratar esse método, Soares (1994, p.67) nos diz que:

Essa forma de instrução física militar, destinada às massas, embora disseminasse, do ponto de vista ideológico, a moral e o patriotismo, apresentava um forte conteúdo higiênico e tinha por finalidade primeira tornar os corpos ágeis, fortes e robustos. Em momento algum, a saúde física deixou de pontuar aquelas propostas, e o corpo anátomo-fisiológico sempre foi seu objeto de atenção. O viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter ideológico.

Em 1870, o “Novo guia para o ensino da ginástica nas escolas públicas da Prússia”, foi traduzido e publicado por ordem do ministro do império, arraigando a ginástica alemã no Brasil. Além da oposição de Rui Barbosa ao método alemão,

propondo a sua substituição pelo método sueco, a derrota da Alemanha na I Guerra Mundial contribuiu para que esse método perdesse seu caráter oficial. E a chegada da missão francesa no Brasil, concorreu para a sua substituição pelo método francês. No entanto, o método alemão continuou a ser praticado nas sociedades de ginástica existentes no sul do Brasil, especialmente pelo interesse causado pela ginástica olímpica.

A ginástica sueca, defendida por Rui Barbosa, com a emissão dos seus famosos pareceres em 1882, foi disseminada nas escolas a partir da publicação, em 1888, do livro “Manual teórico pratico da ginástica escolar-elementar e superior”, de autoria de Pedro Manuel Borges, sendo que este manual era calcado no método sueco e destinado às escolas públicas. A partir daí, o método alemão foi dirigido aos estabelecimentos militares, enquanto que o método sueco às escolas civis. O fortalecimento do Método Sueco ocorreu em 1901, com a fundação, em São Paulo, do Instituto Jaguaribe, destinado principalmente, à ginástica corretiva presente nesse método. Além de Rui Barbosa, outras personalidades da época (Deputado Dr. Jorge de Moraes, 1905; Cap. de Artilharia Domingos do Nascimento, 1905; Arthur Higgins, 1896 e 1911; Fernando de Azevedo, 1915) recomendavam o uso da ginástica sueca nas escolas brasileiras.

Soares (1994), refere-se ao método sueco, que é pautado na anatomia e na fisiologia, utilizando-se de frases de Marinho (1952), que diz que esse método pode assegurar

[...] a saúde (pois ela é) essencialmente respiratória”, assim como a “beleza, por seus efeitos corretivos e ortopédicos”. Além, é claro, do seu papel na formação do caráter por ser “enérgica e viril”, empregando economicamente as forças do

indivíduo. E, finalmente, essa panacéia universal chamada ginástica é também profundamente [...]“social e patriótica (por contribuir para uma) educação disciplinada da célula humana (chamando-a) a serviço da sociedade. Por meio simples ela assegura resultados certos. (SOARES,1994, p. 73).

Neste primeiro período do Brasil República, que vai de 1889 a 1920, vimos que, enquanto o método alemão se firmava nos estabelecimentos militares, o método sueco predominava nas escolas civis. Esses métodos foram aplicados no Brasil na sua forma original, sem nenhuma adaptação à nossa realidade, desconsiderando o clima, o espaço e a estrutura escolar, bem como a formação dos professores no Brasil.

Com a aprovação, em 1921, do “Regulamento de Instrução Física Militar”, destinado a todas as armas e calcado no método de Hebert (adaptado às teorias de Joinville), o método alemão foi oficialmente substituído no Exército brasileiro pelo método francês.

A partir de 1922, coube ao centro militar de educação física dirigir, coordenar e difundir o método francês que tinha aplicações esportivas. Neste mesmo ano, a educação física foi ministrada pela primeira vez com exercícios sistematizados. Em 1927, o Dr. Jorge de Moraes, deputado pelo estado do Amazonas (apud MARINHO, s/d.), ressaltando a necessidade de tornar a educação física efetiva no Brasil, louva o método francês aqui adotado, concluindo sua oratória na tribuna da câmara, dizendo:

Senhor presidente, se em outra oportunidade, recordei o que Heródoto decantava sobre os Jônios – que pareciam imortais e viviam em uma eterna primavera juvenil; agora exteriorizo ardentes votos para que os preceitos por mim abordados se transformem em lei aqui no Brasil que só assim poderá ser eficiente na paz, fazendo todos os brasileiros, indivíduos ativos, fortes, seja qual for a profissão que adotarem, e que, na guerra, em hora angustiosa que possa vir sejam invencíveis defensores do nosso patrimônio.(MORAIS apud MARINHO, s/d, p. 56)

O método francês, assim como os demais, também tinha como núcleo central um conteúdo anátomo-fisiológico, com base na ciência e, como eles, também cultuava o esforço individual, a disciplina, a formação de hábitos, adaptação da ordem vigente, a obediência e a preparação para o trabalho, como é perceptível no citado discurso. O grande diferencial deste método está na sua abordagem pedagógica, que além do físico visava o aperfeiçoamento moral e a disciplina, incluindo em seus conteúdos jogos e esportes.

A Ginástica estava neste período, incluída na proposta pedagógica da Escola Nova, que preconizava ser a escola capaz de equalizar a sociedade, tendo por fim uma educação integral, num ambiente agradável, no qual a educação física higiênica se encaixava perfeitamente. Para os eugenistas da época, o controle sobre a população deveria ocorrer em todas as esferas da vida social e, a regeneração através da educação passava a ser a tônica do discurso educativo dos anos 20, onde:

A escola era pensada pelos higienistas como veículo de “formação harmônica do corpo e do espírito” (Basile, 1920) uma vez que contemplava os educandos, simultaneamente, com a cultura das “faculdades físicas, intelectuais e morais”, no sentido do melhoramento do indivíduo e da espécie. Essa visão de escola moderadora, que não só aperfeiçoava o espírito como também conformava o corpo, fazia ver como indispensável a presença de novos saberes a compor o universo da escola, higiene e eugenia seriam exemplares nesta tarefa. (MARQUES, 1994, p. 101)

Em 1929, o presidente Washington Luís apresentou uma mensagem ao Congresso Nacional, anunciando a adoção do método de educação seguido no exército também nos estabelecimentos de ensino civis primário. Este método era o de Joinville - Método francês-, que prontamente foi apoiado e incentivado pelos governos estaduais, tornando-se obrigatório em 1931, em todo ensino secundário.

Este método firmou-se no Estado Novo (1937 a 1945), governado por Getúlio Vargas, que tinha como meta disseminar o capitalismo no Brasil, proporcionando o desenvolvimento econômico, tecnológico e social, baseado na nacionalização da economia, tendo a escola como instrumento fundamental para atingir os objetivos dessa concepção de Estado. Também em 1937 a constituição referiu-se pela primeira vez à educação física de forma direta (Art. 31), tornando-a obrigatória a todos os alunos até 21 anos, no ensino formal, industrial, comercial e agrícola, sendo o Método Francês de Ginástica, o norteador das aulas de Educação Física, confundindo-se com a mesma.

[...] uma explicação plausível é de que a educação física foi percebida como um valioso meio de enculcação pelos valores pregado pelo Estado, em especial na escola secundária, numa faixa etária propícia à modelação da personalidade e absorção de valores morais e cívicos. (BETTI, 1991, p. 85).

A Escola Nacional de Educação Física e Desportos foi criada em 1939, integrando a universidade do Brasil. Fazia parte do currículo a disciplina “metodologia da educação física”, onde ensinava-se somente o método francês, que em 1938, já tinha uma ascendência sobre os demais métodos. As outras escolas de educação física criadas no Brasil, seguiam a escola padrão ministrando somente este método que imperou absoluto até a derrota da França na segunda guerra mundial. A repercussão desta derrota provocou uma revisão dos fundamentos da educação física no Brasil, tanto do ponto de vista anátomo-fisiológico, quanto do psicológico. No entanto, segundo Marinho (s/d) as raízes do método francês continuaram a influenciar a educação física no Brasil, inclusive, o próprio método continuou a ser utilizado. Betti (1991, p. 89) nos diz que:

O apoio da educação física por parte do Estado, do sistema militar e dos educadores do período de 1930 a 1945 fazia parte do esforço maior de redenção do homem brasileiro, de afirmação da nacionalidade e da busca do

desenvolvimento sócio-econômico e cultural do país, sob a condução da tutela autoritária.

Após a segunda guerra mundial a calistenia teve seu período áureo, tendo sido adotada pelo Exército Nacional embora a primeira referência a favor de sua adoção no Brasil tenha sido aquela, já referida neste estudo, de Rui Barbosa, que apresentou um parecer inspirado no trabalho de Elias, que havia sido publicado em 1929. Rui Barbosa enaltecia a calistenia em seu parecer, prescrevendo-a para o sexo feminino enquanto recomendava a ginástica sueca para os meninos.

Com a instalação da ACM – Associação Cristã de Moços no Brasil, em 1883, foi fundado aqui, neste mesmo ano, o primeiro núcleo de calistenia. Essa associação teve papel importante na disseminação da calistenia no Brasil. Até mesmo a escola de educação física do exército, que sempre defendeu o método francês, promoveu várias demonstrações de calistenia.

O doutor Dio Lewis - fundador em 1861 do Instituto Normal de Educação Física de Boston, nos Estados Unidos, onde a calistenia foi disseminada-, considerou a mesma como uma ginástica prazerosa que poderia ser praticada por homens e mulheres. No entanto, é difícil localizar na mesma a possibilidade de ser praticada prazerosamente. Isto, porque ela consiste num sistema de exercícios físicos executados obedecendo-se a um ritmo musical ou vozes de comando, tendo objetivos higiênicos, representados pela saúde e postura corporal correta. Seus objetivos envolvem o controle neuro-muscular e uma melhor eficiência mecânica. Este sistema segue uma seqüência de grupos de exercícios visando trabalhar determinados grupos musculares. Ora, como uma atividade com tantas regras rígidas a serem seguidas e

movimentos a serem reproduzidos mecanicamente, sem espaço para a criatividade e para a manifestação das diferenças quanto às possibilidades e atividades dos seus praticantes, pode dar prazer? Talvez Lewis se referisse aos espectadores admirando uma apresentação de calistenia, observando apenas o produto, sem levar em conta o processo. A calistenia, portanto, assim como os métodos ginásticos abordados, buscavam basicamente a formação de um modelo de corpo forte, adestrado e homogêneo, com determinadas características físicas, higiênicas e morais, não tendo a intenção de ser prazerosa. Isto fica ainda mais claro quando Amoros (apud. AZEVEDO, 1915, p.19), diz que:

[...] esta parte da ginástica, que concerne ao uso e vantagens mecânicas de meus aparelhos e instrumentos e para mim a parte mais desprezível da teoria, que consiste em conhecer as leis de nossos movimentos e tirar deles o melhor partido possível para o bem do nosso próximo. Nosso método, acaba onde o funambulismo começa, e este começa onde a utilidade de um exercício acaba, onde o nobre fim da educação física, que é de fazer bem, é sacrifício ao frívolo prazer de divertir-se e fazer grandes esforços e violências do exercício muscular (AMOROS apud AZEVEDO, 1915, p. 19)

Soares (1998, p.26), também nos traz uma outra afirmação de Amoros, que ao reportar a inexistência de espetáculo no ginásio normal, denota a negação do prazer na ginástica.

[...] o ginásio normal nunca foi e não pode tornar-se um espetáculo, já que tenho a honra de dirigi-lo, [...] já que todos os meus alunos não fazem as belas coisas que eles realizam para divertir espectadores, mas somente para se desporem a serem úteis ao Estado.

Nas palavras de Amoros fica evidente que a ginástica científica deve ser previsível, útil, controlada, econômica, devendo identificar-se com a ordem estabelecida. É possível perceber também, que não há uma intenção explícita e/ou assumida de divertir os espectadores.

Em síntese, vimos até agora, a negação do componente lúdico da ginástica institucionalizada no Brasil. No período de 1946 a 1968,¹ as iniciativas oficiais na área da Educação Física diminuíram iniciando-se, no entanto, uma extensa reorganização de conceitos e a ascensão do fenômeno esportivo.

A política nacional no governo de Juscelino Kubitschek, foi marcada pela busca do desenvolvimento da industrialização, acentuando a internacionalização da economia. Esta política influenciou o sistema educacional e, conseqüentemente, a Ginástica foi perdendo espaço na escola.

Em 1967, através da Portaria número 148 do Ministério da Educação e Cultura (BETTI, 1991, p. 93) a educação física foi conceituada como “[...] um conjunto de ginástica, jogos, desportos, danças e recreação”. Naquela época, o Método Francês ainda predominava nas aulas de educação física. No entanto, por influência da Escola Nova, através de Inezil Penna Marinho e Fernando de Azevedo, ela teve um novo enfoque, com uma abordagem mais complexa e humana na sua concepção e aplicação. Marinho (apud BETTI, 1991, p.94) propunha um conceito bio-sócio-psico-fisiológico para a educação física em contraposição ao conceito anátomo-fisiológico. Ele considerava que:

[...] como a sociedade muda, faz sempre novas exigências aos indivíduos, e assim a educação deve preparar as crianças para o futuro. Para isso a escola deve desenvolver a personalidade de cada aluno pelo trabalho que as suas capacidades permitem realizar “e não limitar-se a distribuir tarefas padronizadas, que restringem o desenvolvimento daquelas capacidades e impedem a florescência da personalidade.

¹ Este período é conhecido politicamente como populista, tendo se caracterizado por várias crises, desde a deposição de Vargas em 1945 até o seu suicídio em 1954, quando estava no seu segundo governo, passando ainda pela renúncia de Jânio Quadros e culminando com a "revolução" de 1964 (BETTI, 1991).

Neste período, o Método Francês foi bastante criticado por desconsiderar a natureza psíquica das atividades utilizadas por ele, bem como os diferentes objetivos dos grupos de crianças e de adultos². Desta forma, o desinteresse das crianças pelas aulas neste método foi atribuído à utilização de exercícios formais e artificiais, destacando dentre eles os flexionamentos. No entanto, os jogos e esportes, que já estavam presentes na educação física desde a implementação do Método Francês são fortalecidos buscando desenvolver habilidades físicas, aprimorar a saúde e proporcionar maior integração e ludicidade, vindo ao encontro com os interesses escolanovistas. A partir daí, o esporte passou a ser hegemônico nas aulas de educação física substituindo a hegemonia da Ginástica.

Neste período, a educação física brasileira sofreu forte influência da "Educação Física Desportiva Generalizada", que foi criada pelo Instituto Nacional de Esportes da França, logo após a II Guerra Mundial, procurando incorporar o conteúdo esportivo com ênfase ao aspecto lúdico às aulas de educação física. Ela chegou ao Brasil através do exército, sendo difundida a partir de 1970 pelo professor Auguste Listello, nos cursos de aperfeiçoamento técnico pedagógico realizados em Santos, patrocinados pelo Departamento de Educação Física de São Paulo. Posteriormente, esse método ficou conhecido como "Método Desportivo Generalizado".

Para Listello (1979, p. 03) [...] "pelos atividades físicas, esportivas e de lazer, é possível contribuir para grande parte da juventude". Ele tenta provar através desse

² Posteriormente, ao abordar a atividade de lazer como um dos quatro pontos diretores para todo programa de ensino e de treinamento físico, Listello (1979,p. 08) ressalta a natureza e importância dessa atividade nos aspectos social e moral para os diferentes grupos.

método, a possibilidade de aliar a ação educativa à busca do melhor resultado esportivo, visando as competições.

A obra de Auguste Listello, afirma a hegemonia esportiva no ensino da Educação Física Escolar, apontando para ela objetivos semelhantes aos do Esporte.

O treinamento físico generalizado tem por objetivo o desenvolvimento físico e fisiológico de todo ser humano.[...] Trata-se no plano físico, da melhoria da flexibilidade, da coordenação, do vigor muscular e, no plano fisiológico, da procura de um melhor funcionamento orgânico.[...] O treinamento físico generalizado deve ser realizado de maneira agradável, alegre, vivenciado com prazer. Ele deve ser baseado no princípio técnico e pedagógico da alternância:- com formas de trabalho orientadas com seriedade, recorrendo sempre ao raciocínio, à correção e à aplicação; -com formas de jogo, estas sim voltadas a um objetivo técnico, mas onde a correção é substituída pela liberdade de execução e pela emulação.”(Listello, 1979, p. 05).

Em Brasil, MEC, DEF (1966), o método desportivo generalizado situava o esporte como um meio de formação e preparação para a vida, não como um fim. Dizendo ainda, que este método não teria por finalidade única “a procura sistemática e exclusiva dos indivíduos fisicamente bem dotados”, e sim, oportunizar a educação e a melhoria de todos. Porém, o modelo de aula foi buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos do treinamento desportivo. Na "Educação Física Desportiva Generalizada", a aula tem quatro partes, a saber:

1º) Exercícios de aquecimento, com deslocamentos, base de pequenas corridas e marchas em cadências variadas;

2º) Exercícios de flexibilidade e desenvolvimento muscular, visando dar maior amplitude às articulações, desenvolver a elasticidade muscular e dar consciência da boa atitude;

3º) Exercícios de agilidade e *cran*, objetivando dar ao participante maior controle corporal e confiança em si mesmo, compreendendo exercícios em aparelhos (barras, escada, espaldar, etc.), transposição de obstáculos difíceis, saltos em profundidade e natação (mergulhos e salvamentos);

4º) Exercícios esportivos, dirigidos à iniciação, especialmente na forma de jogos que evoluem de acordo com as necessidades e a idade dos indivíduos.(LISTELLO apud BETTI, 1991, p. 98).

A justificativa deste modelo de aula diz que ele despertaria o prazer pela atividade física, com a utilização de movimentos espontâneos e naturais, pretendendo livrar a educação física de uma concepção unilateral de ginástica e da hegemonia de um único esporte com especialização prematura, unificando as duas atividades.

Ao mesmo tempo em que o Método Desportivo Generalizado representava uma reação contra os velhos métodos de ginástica, da forma como foi apropriado no Brasil ele tentava manter o esporte sob o domínio pedagógico da educação física, visto que o mesmo já se constituía como uma instituição social autônoma. E, embora Listello tenha evidenciado o aspecto lúdico desse método, ele não foi aplicado aqui com os rigores da proposta original. Ao contrário, serviu como meio para efetivar a hegemonia do esporte nas aulas de educação física.

As considerações sobre o "Método Desportivo Generalizado" e sobre o Esporte, que aqui destacamos, nos mostram que as possibilidades lúdicas da ginástica propriamente dita eram ignoradas. Pois, é evidente nas propostas apresentadas que para o alcance do prazer nas aulas de educação física seria necessário buscá-lo em outra atividade, como por exemplo, no esporte e no jogo.

Diante deste quadro, percebemos que a adoção do Método Francês pode ser vista como um momento de transição da concepção gímnica para a esportiva na educação física escolar brasileira. Embora esse método seja diferente do Método Desportivo Generalizado, ele contempla em seu conteúdo tanto a ginástica como os esportes, sendo atribuído aos dois métodos um caráter lúdico. Já vimos anteriormente, quando falamos do método francês e da calistenia, que só o tipo de atividade, sem

considerar objetivos e metodologias não garantem a ludicidade ou prazer. E, sobre a forma que esses conteúdos eram desenvolvidos, o próprio Amoros já nos esclareceu sobre a ausência destes novos elementos.

O Método Desportivo Generalizado continuou presente na Educação Física Escolar até aproximadamente 1980, enaltecendo o esporte e reforçando a idéia de que a escola teria o poder de descobrir talentos transformando-os em atletas importantes, através das aulas de educação física. O esporte também foi visto como elemento fundamental para proporcionar: integração social, solidariedade, formação de valores éticos, emulação, desenvolvimento harmônico da personalidade, aprimoramento físico e saúde; requisitos básicos para atender os anseios escolanovistas.

O esporte não só é seu conteúdo como transforma-se em foco das atenções no panorama nacional, e sua prática é incentivada cada vez mais no ambiente escolar, acentuando-se seu treinamento e a busca da melhor performance nas aulas. Na tentativa de se criar uma estruturação esportiva mais adequada, visando educar fisicamente e moralmente os cidadãos, o esporte era enaltecido para que o país pudesse ser representado em competições internacionais. Este pensamento foi fortalecido a partir de 1970, quando o Brasil venceu a Copa do Mundo de Futebol pela terceira vez. De certo modo isso trouxe a ilusão de que todo cidadão brasileiro tinha acesso ao esporte e de que estaríamos estruturalmente preparados para compor novas seleções de alto nível em outras modalidades. Muito pior do que isso foi fazer professores e alunos acreditarem que a escola teria o “poder” de detectar talentos e transforma-los em grandes atletas, através das aulas de educação física. (TOLEDO, 1999, p.103).

No período de 1969 a 1979 o modelo de desenvolvimento econômico do país caracterizava-se pela concentração de renda e internacionalização da economia, concebido pelos condutores do movimento revolucionário de 1964. Também, a política educacional e a educação física escolar sofreram mudanças. Esta última subordinou-se ao seu sistema esportivo. Os interesses deste sistema, também ficaram garantidos na formação de recursos humanos e, mais uma vez, o esporte foi confundido com a educação física, confirmando a negação da Ginástica como um conteúdo da mesma.

A obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus foi estabelecida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, em seu artigo sétimo. No mesmo ano a educação física escolar foi regulamentada através do Decreto 69450/71 e por imposição dele a educação física deveria integrar o currículo dos cursos de todos os graus de ensino, como atividade escolar regular, entendendo a educação física como: “[...] a atividade que por seus meios, processos e técnicas desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando”. Foi definido ainda, pelo decreto 69.450/71 que a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física seria a aptidão física.

A esportivização das aulas de educação física assumiu um caráter seletivo, desconsiderando condições, individualidade e anseios dos alunos, na busca dos talentos esportivos. Ocasionalmente ainda a diminuição da prática da ginástica, por que até mesmo ela foi desportivizada ou reduzida à preparação física para o esporte, não tendo a mesma atenção que era dispensada ao mesmo.

Em consequência da supervalorização do esporte, a Ginástica, que desde a introdução dos métodos europeus no Brasil, era defendida enquanto conteúdo hegemônico da Educação Física, sendo até mesmo confundida com ela, vai diminuindo a sua prática. O foco da atenção da Educação Física passa para o aprimoramento dos esportes e, mesmo ela tendo assumido nessa época a forma esportiva, não conseguiu manter sua hegemonia como conteúdo da Educação Física. Isto pode ser atribuído à falta de aparelhos específicos para sua prática neste modelo, aos problemas

relacionados à capacitação de professores, deficiente nesta área e também ao maior interesse existente no aprimoramento das atividades esportivas coletivas.

2.5- Conflitos e expectativas a partir da década de 80

A partir da década de 80, o país ingressa numa fase de redemocratização. A Educação Física passa por uma crise de identidade, gerando questionamentos quanto à situação estabelecida nos períodos anteriores, percebendo-se uma situação de crise no setor educacional.

Essa crise gerou a necessidade de qualificação acadêmica na área, culminando em debates pedagógicos que levaram os professores envolvidos no mesmo a buscarem orientação nas ciências humanas e sociais. A perspectiva do conflito, apontando problemas na prática social, passou a fazer parte do cenário da educação física brasileira. Houve um aumento no número de publicações especializadas que buscavam superar a discussão que era feita nos períodos anteriores, voltadas para os elementos táticos e técnicos dos esportes e para as questões ligadas à aptidão física. As novas publicações começam a refletir sobre a educação física como um fenômeno psicológico e social, buscando base teórica em outras áreas de conhecimento, tais como: história, pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia.

Neste cenário, foram buscadas novas diretrizes para a Educação Física, dando ênfase à pré-escola e as quatro primeiras séries, introduzindo-se algumas inovações conceituais. A Educação Física passou a ter como objetivo enfatizar os

“domínios psicomotor, cognitivo e afetivo”, visando à educação motora, ao desenvolvimento físico, à aquisição de hábitos higiênicos e ao domínio das destrezas esportivas, havendo predominância dos conteúdos, a partir da quinta série, havendo a afirmação da psicomotricidade no âmbito da Educação Física Escolar, nas séries iniciais.

A psicomotricidade ganhou impulso no Brasil a partir da ida de professores brasileiros ao exterior e da vinda ao Brasil do doutor Jean Le Boulch, em 1978, para ministrar um curso de psicomotricidade, para professores de Educação Física das universidades brasileiras. A publicação de obras sobre esse assunto cresceu neste período, com várias traduções para o português (SOARES,1998).

Com este advento, a Educação Física envolveu-se com as tarefas da escola, com o ato de aprender e com o desenvolvimento da criança. Por outro lado, a Educação Física passa a ser um meio para aprender as outras disciplinas e para a socialização.

Neste panorama, pretendeu-se que a Ginástica e os demais conteúdos da Educação Física fossem substituídos pela psicomotricidade, confundindo-se os conhecimentos básicos da formação do professor com conhecimentos a serem ensinados ao aluno.

Com a psicomotricidade, buscava-se valorizar o processo de aprendizagem, desatrelando a Educação Física Escolar dos cânones da instituição esportiva, no entanto, desencadeou o abandono dos seus conteúdos específicos, como se isso fosse maléfico para os alunos.

Em seguida, afirma-se o debate, ampliando o referencial para se pensar a Educação Física, fertilizados pelo clima de democratização do país. Novas idéias são divulgadas, trazendo as ciências sociais e a filosofia para aprofundar a reflexão teórica. Algumas propostas surgem para modificar o quadro da educação física no país, alterando as concepções acerca de objetivos, conteúdos e métodos.

Algumas dessas idéias já haviam sido divulgadas, mas com pouca receptividade, em anos anteriores. Colaboraram para isso a chegada dos primeiros brasileiros pós-graduados em Educação Física no exterior, a criação destes cursos no país, o aumento do número de publicações especializadas, a realização de dezenas de congressos, simpósios e cursos de especialização e, a nível mais amplo, o próprio processo de redemocratização do país, que facilitou a circulação de idéias e o questionamento do sistema sócio-político (BETTI, 1991, p. 125) .

Se por um lado o debate dos anos 80 refletiu o clima da sociedade no qual esteve inserido, contribuindo para afirmar o estado de direito, por outro, num plano mais acadêmico e propositivo, ele mostrou-se frágil. A Ginástica, no discurso da época, foi de certa forma negada, por atribuírem a ela o caráter de alienação. Isso ocorreu, devido a crítica de natureza mais política que se instaurou naquela época, visto que, as discussões propriamente acadêmica foram substituídas pelas análises de conjuntura.

Talvez nós sejamos um tipo de professor que em grau maior do que aqueles de outras matérias, costuma valer-se de conceitos de sua própria área em tom pejorativo, denegrindo o que deveria ser o seu domínio. Fazemos tabula rasa do que foi produzido ao longo de quase 200 anos. Não conseguimos acompanhar o movimento do pensamento e perceber como o conhecimento se amplia, se refaz pelos avanços da técnica, da ciência e pela inserção de diferentes práticas em diferentes culturas. Os clichês influenciam mais do que as inúmeras e inúmeras obras sobre Ginástica, sobre Jogo, Dança, e, sobretudo Esportes. (SOARES, 1995, p. 14)

A partir dos anos 90, houveram mudanças na Educação Física brasileira, aumentando-se a abrangência dos estudos e pesquisas nesta área. Percebemos a retomada da especificidade, valorizando seus conteúdos clássicos, dentre eles a Ginástica. Período em que busca-se ultrapassar a polêmica em torno do antagonismo

entre conhecimento biológico e humanístico. Foi nesse período que as diferenças entre as várias tendências da educação física tornaram-se mais explícitas.

Com efeito, no início da década de 90, já passado aquele momento de euforia, teria ocorrido um deslocamento das temáticas centrais da área. Preocupações epistemológicas acerca da identidade ou estatuto científico da Educação Física passam a ocupar o centro das discussões. Questões relativas a sua identidade como área de conhecimento balizam as polêmicas (LIMA, 1999, p. 134).

Várias obras³ foram publicadas abordando a Educação Física Escolar, considerando a inter-relação entre natureza e cultura, ou seja, compreendendo que o homem é um ser biológico e cultural. Essas obras pensam a Educação Física de forma crítico-reflexiva, fora dos limites positivistas.

A Ginástica neste contexto é retomada como conteúdo da Educação Física, juntamente com o jogo, a dança, as lutas, os esportes, etc. No entanto, nem todas as proposições apresentadas sugerem estes conteúdos. Algumas delas abordam apenas alguns elementos que consideram importantes para a elaboração de um currículo de Educação Física.

É inegável a contribuição destas obras para que a Educação Física passasse a preocupar-se com os conhecimentos específicos que tem a ensinar e com os diversos aspectos de suas práticas na realidade social, não apenas com o domínio de técnicas de um determinado esporte a ser praticado por alguns.

Mas, embora estas obras tenham sido alvo de várias discussões nas Universidades, nos Congressos e em outros eventos relacionados à Educação Física, a

³ COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. 1992. KUNZ, Elenor. Transformação didático pedagógica do esporte. 1994. MOREIRA, Wagner Wey (org.). Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI. 1992 e outros.

apropriação delas não passou pelo mesmo processo nas escolas de ensino fundamental e médio.

Em seus estudos, Escobar (1997), detectou que para a seleção de conteúdos de ensino da Educação Física na escola são utilizados como critérios: a repercussão na mídia, a especialidade e identidade do professor com uma determinada prática e a preferência dos alunos.

Isto nos mostra que embora entre os estudiosos do assunto muitas dessas proposições já tenham sido amplamente discutidas nas universidades, congressos e encontros de professores de educação física- recebendo críticas, inclusive, que geraram modificações em algumas delas- ainda encontram dificuldades para alcançar a prática pedagógica. Grande parte dos professores que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio ainda não tem acesso a elas.

Atualmente a proposta que tem sido mais difundida nessas escolas é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais, inspirado na experiência espanhola, amplamente divulgados nas escolas. Embora essa proposta represente um avanço sobre a perspectiva de Educação Física que tem como referência a “aptidão física⁴”, ela apresenta muitos problemas, recebendo várias críticas.

A década de 90, no entanto, foi marcante para a produção de conhecimento na Educação Física. É provável que as pesquisas atuais sobre ensino da educação física escolar nos permitam aprofundar nos conteúdos da Ginástica, rompendo com a

⁴As aulas de educação física nessa perspectiva baseiam-se nos princípios do treinamento desportivo, buscando a melhoria da condição física e sendo estruturadas em partes: aquecimento, parte principal e volta à calma.

visão tecnicista da mesma. Lima (1999) nos diz que há evidências de que no final da década de 90 as preocupações da educação física voltaram-se para o corpo, sobretudo de ordem ética e estética.

Desta forma, há possibilidade de valer-nos criativamente de metodologias que apontem para uma relação mais agradável entre homem e sociedade, apoiada em valores mais humanos, sem, contudo, abandonar a especificidade dos conhecimentos da Ginástica. É importante lembrar que, dentro dessa especificidade existe uma dimensão técnica que não significa, no entanto, tecnicismo ou alto rendimento. Nesta metodologia o caráter lúdico deve estar presente.

Conforme foi colocado, a Ginástica manteve sua hegemonia desde a antiguidade como uma atividade física importante na vida do homem. No Brasil ela vinha sendo defendida desde a introdução dos métodos europeus enquanto conteúdo do que hoje chamamos de Educação Física Escolar, sendo em alguns momentos sinônimo da mesma.

Considerando a hegemonia da Ginástica nas décadas de 20 a 60, ela quase chegou a extinção no ambiente escolar a partir da década de 70, com a supremacia dos esportes coletivos. Enquanto isso ela expandia-se fora do ambiente escolar, principalmente em clubes e academias.

A partir da sua inserção em outros ambientes a Ginástica começou a receber denominações correspondentes aos objetivos de sua prática nesses ambientes: Ginástica Estética, Ginástica Respiratória, Ginástica Corretiva, Ginástica Localizada, Ginástica Aeróbica, Ginástica de Alongamento, Ginástica de Musculação, etc.

Na atualidade, vários tipos de Ginástica são oferecidos nas academias visando atrair praticantes. Alguns deles são até mesmo patenteados, exigindo dos professores que desejam dar aulas dos mesmos que façam curso, comprem fitas cassete e vídeos, pagando ainda taxas para que sejam autorizados a utilizar tais métodos. A difusão da Ginástica nas academias, como também a ascensão das mesmas no Brasil já foi abordada no primeiro capítulo.

Ao fazermos esta abordagem histórica procuramos revelar o processo evolutivo da Ginástica, mostrando que em diferentes épocas, sendo hegemônica ou não, ela tem sido baseada em um conhecimento predominantemente biológico, voltado para a formação de um corpo saudável. Os valores presentes na sua prática tem sido os da disciplina coercitiva e da ordem. Em alguns momentos aparecem traços do lúdico, como no método francês e no método desportivo generalizado, mas que também são submetidos a esses valores ou então transformados em práticas esportivizadas.

Esse processo histórico tem influenciado os modelos atuais de Ginástica, que continuam negando o seu potencial lúdico, dificultando assim a sua prática por puro prazer no tempo livre. Desta forma, a Ginástica tanto na escola como em outros espaços vem sendo procurada apenas com objetivos ligados a melhoria da condição física. Assim, as possibilidades lúdicas da Ginástica ficam limitadas pela reprodução contínua de métodos considerados tradicionais, visto que mesmo com uma nova roupagem e nomes “fantasia” continuam seguindo os mesmos princípios e normas da época em que foram construídos.

Ao perpetuar-se uma prática repetitiva e mecanizada, desprovida de uma reflexão crítica, sem compreender a origem dessa prática, corre-se o risco de situar a Ginástica como uma atividade alienante, voltada apenas para a produtividade. Assim, os avanços conquistados pela humanidade são desconsiderados. Dentre esses avanços destacamos a conquista do direito ao prazer, que é o que almejamos com uma proposta de ensino da Ginástica que busca uma excitação agradável na sua prática. No entanto, essa proposta não surge do nada, visto que a evolução é dinâmica, partindo de uma construção já consolidada, mas passível de mudança, eclodindo em uma história própria. E, para buscar subsídios para continuar essa história, concluo esta fase concordando com Demo (2001, p. 61) que nos diz:

Recomeçar pode ser visualizado como apenas repetir, fase após fase, uma sempre posterior a outra, sobretudo repetitivas. Todavia, pode ser compreendido como recriar, se atentarmos para o fato de que toda a história é gerada na anterior. Dizemos recomeçar porque não podemos propriamente criar do nada- não é histórico criar do nada. Toda fase é conseqüente e subseqüente, o que leva a reencontrar na nova pelo menos algo da velha. Por vezes, porém, predomina o novo, é o signo da revolução e da criatividade.

3 - A BUSCA DA EXCITAÇÃO AGRADÁVEL NA GINÁSTICA

No capítulo anterior, vimos que a ginástica, da forma que foi pensada e organizada para ser desenvolvida na escola, preocupou-se com a economia de esforço considerando a acrobacia ou qualquer outro tipo de manifestação ginástica que fugisse às normas do pensamento científico, como um desperdício de energia, ou até mesmo como desprezível para ser ensinada e ou estimulada.

Essa idéia básica prevalece até os nossos dias, mesmo tendo ocorrido uma série de transformações durante o processo histórico, diversificando os modelos. Até hoje, a Ginástica continua tendo as mesmas finalidades definidas nas bases da ginástica do século XIX, tais como: moldar, fortalecer, disciplinar e definir um modelo ideal de corpo, que atenda aos padrões de cada época. Para encontrarmos o componente lúdico, temos que buscá-lo na origem cultural da mesma, pois é lá que ele se encontra.

3.1- Origem Cultural da Ginástica

A ginástica, primeiro nome dado à Educação Física, origina-se culturalmente das festas populares de rua, destacando dentre elas o circo. O movimento circense influenciou a construção dos exercícios da ginástica científica, que foram metrificadas, mecanizados e desenvolvidos com base nas ciências biológicas, dando origem aos métodos ginásticos.

Na Europa, ao longo de todo o século XIX, a ginástica científica afirma-se como parte significativa de novos códigos de civilidade. Exibe um corpo milimetricamente reformado, cujo porte ostenta uma simetria nunca antes vista. Nada está solto ou largado. Nada está fora do prumo. Este corpo fechado e empertigado desejou banir qualquer vestígio de exibição do orgânico e, sobretudo, qualquer indício de perda de fixidez, qualquer sinal de um estado de mutação. (SOARES, 1998, p.17)

O circo, no entanto, foi negado e, de certa forma, sua relação com a ginástica foi mascarada para atender aos objetivos daquela época (séc. XIX). Naquele momento histórico a ginástica tinha como objetivo formar um homem que pudesse defender a pátria e atender ao mercado de trabalho. Para isso, este homem teria que ser mais corajoso, mais ágil, flexível, habilidoso, forte e, sobretudo, adestrado para triunfar de todos os perigos e prestar serviços ao Estado.

Sendo assim, cabia a ginástica promover a saúde, desenvolver a coragem e a moral, bem como regenerar a raça e, para isso, o corpo deveria movimentar-se na direção de um alinhamento pré-determinado, tendo ossos, musculaturas e articulações em função disto. Ao contrário, no circo o artista expressa-se corporalmente, localizando o sentido de sua apresentação no movimento, tendo como parâmetro a criatividade sem fim; ele busca ultrapassar os limites, que na ginástica científica são impostos em nome de um ideal de corpo estabelecido por parâmetros de eficiência, saúde e perfeição.

Duarte (1995), ao tentar explicar a contagiante alegria dos freqüentadores de circo, destaca que o mesmo aparece como um lugar mágico, onde a corporalidade e a materialidade de seus artistas são fantasticamente humanas.

Os atores de circo não são super-homens por um desenvolvimento intelectual ou espiritual a aproximá-los de algo divino. Seu talento remete a qualidades físicas, nas quais a corporalidade é o ponto a partir do qual ele supera-se a si mesmo. Há sempre a tentação, uma vez obtida a perfeição de uma exibição, de acrescentar-se um elemento a mais, tornando o número ainda mais complexo, mais ousado e fascinante. (DUARTE, 1995, p. 191)

O resgate destes fatos é importante para compreendermos a negação às atividades circenses, visto que o compromisso do circo era de divertir as pessoas com espontaneidade e dando espaço a improvisação, fazendo do corpo um espetáculo, o que não seria admitido na ginástica científica. Como vimos, a ginástica ao longo de sua história, também vem sofrendo a influência de três grandes instituições: a militar, a médica e a esportiva. Estas instituições são responsáveis por algumas características que marcaram-na tais como: disciplina e obediência, próprias da caserna, o adestramento físico, os valores da ciência médica, levando à prescrição de exercícios físicos para a garantia da saúde e a predominância do esporte nas aulas de educação física em detrimento dos demais temas da cultura corporal.

Os princípios de disciplina e de ordem impostos à ginástica, aliados ao rompimento com seu núcleo primordial, localizado no campo dos divertimentos, afirmam a ginástica como parte da educação dos indivíduos, dando a ela um sentido utilitário. Esse fator possibilitou o reconhecimento da ginástica no meio intelectual e sua aceitação pela burguesia.

Na escola a ginástica é pouco praticada atualmente. Raramente é encontrada nos currículos escolares como um tema da cultura corporal no mesmo nível de importância dos demais. Geralmente, é utilizada como uma parte preparatória para se trabalhar os outros conteúdos da educação física, ou então, são evidenciadas suas formas desportivizadas, tais como: a Ginástica Rítmica Desportiva e a Ginástica Olímpica, fixando-se normas e privilegiando-se a técnica e o movimento mecânico e repetitivo. Esse trato dado à ginástica na escola tem desestimulado o interesse dos alunos pela mesma, o que é reforçado pela carência de instalações e equipamentos para sua prática neste modelo. A crença de que são necessárias habilidades inatas para sua prática dificulta ainda mais o trabalho do professor, que opta por colocá-la em segundo plano em suas aulas, podendo inclusive, negá-la ou “elitizá-la”.

A ginástica, no entanto, possibilita a vivência de inúmeras e ricas experiências corporais, que contribuem significativamente para ampliar e aprofundar os conhecimentos da cultura corporal do aluno, através de sua forma particular de exercitação.

Sua prática é necessária na medida que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas”. (Coletivo de Autores, 1992, p. 77)

Também no campo do lazer a ginástica é desprestigiada. A concepção sobre a mesma, construída na escola, que é o espaço privilegiado para a apreensão de conhecimentos importantes na formação do homem, dentre eles a cultura corporal, é transportada para outros espaços, caracterizando-a como uma atividade desprovida de prazer. Nesta perspectiva, a ginástica como trabalho abstrato é construída de forma

alienada, buscando na maioria das vezes, a produtividade, ou seja, como meio de alcançar uma melhor forma física. Sendo assim, a ginástica tanto na escola, como em outros campos de atuação, não tem sido vista como uma atividade de potencial lúdico, que possa ser vivenciada com alegria, trazendo satisfação a seus praticantes. Ao contrário, ela surge como possibilidade de melhorar a performance e a saúde, através de exercícios mecanizados, repetitivos, que muitas vezes são enfadonhos. Não passam de tarefas necessárias para o alcance desses objetivos.

Da forma esportivizada, a ginástica passa a ser o centro da vida de algumas pessoas que a praticam, dando-lhes prazer e motivando-as na busca da superação de suas possibilidades corporais, causando fascínio nos expectadores. No entanto, na medida em que a ginástica, como os demais esportes, no processo de espetacularização, seguem a lógica do mercado e priorizam a busca de resultados, orientada pela competitividade exacerbada, a autonomia e satisfação pessoal de seus praticantes perdem espaço para o profissionalismo. Esta orientação do esporte moderno é considerada por Elias e Dunning (1992, p. 299) como dominante à dimensão mundial:

[...] a tendência no sentido de uma crescente competitividade, seriedade no modo de envolvimento e orientação para os resultados, observados em todos os níveis de participação, mas principalmente, no desporto de alto nível. Dito de outra maneira, a orientação a que me refiro abrange e, tudo parece indicá-lo, inevitável erosão das atitudes, valores e estruturas “amadoras” e a sua correlativa substituição por atitudes, valores e estruturas que são “profissionais” em qualquer sentido do termo.

Sem dúvida, os efeitos causados aos espectadores nos encontros de alto nível são impressionantes. Os espetáculos, independentemente do processo de construção dos mesmos, promovem um prazer imensurável aos espectadores. No

entanto, neste trabalho pretendemos refletir sobre a excitação causada aos praticantes da ginástica, e a forma esportivizada é um exemplo em que há essa possibilidade, mas depende de apoio financeiro, patrocínios que a descaracterizam como atividade amadora, dando-lhe o formato de atividade profissional.

Não pretendemos desqualificar a ginástica esportivizada enquanto uma prática social importante. No entanto, priorizamos nesta reflexão as exercitações ginásticas mais acessíveis e possíveis de serem socializadas no campo do lazer, tendo a escola como um dos espaços mais adequados a disseminação desses conhecimentos, visto que grande parte da população passa pelo processo de escolarização, podendo ainda, ter um efeito multiplicador, já que as crianças e adolescentes transmitem e trocam experiências no seu meio social.

Assim, buscamos legitimar a presença da ginástica no currículo de educação física, numa perspectiva crítica de educação, buscando promovê-la através de um espaço amplo de liberdade para que os alunos possam vivenciar as próprias ações corporais de forma prazerosa, dando sentido às mesmas. Desta forma, os fundamentos da ginástica serão problematizados, criando-se um espaço aberto à colaboração, à criatividade e à crítica de valores socialmente impostos. Para isso a nossa proposta metodológica utiliza o circo como um dos temas, por ele ser considerado como uma escola de labor coletivo onde estão presentes a construção e a reconstrução de práticas e saberes que vêm sendo transmitidos oralmente, sendo também um espaço de trabalho, onde há rigor, disciplina e treino para que os espetáculos possam ser bem preparados, sendo o corpo o centro dos mesmos. Duarte (1995), nos fala sobre os

ensaios circenses do séc. XIX, em Minas Gerais, colocando questões que ainda estão presentes nos circos atuais.

A vida circense oscilava, paradoxalmente, entre a total inflexibilidade e imprevisibilidade e a fixação, ao longo de uma tradição – passada através das gerações de artistas – de atos minuciosamente pontuados e ensaiados, dos quais se desejava a mais rigorosa precisão. (...) Entretanto, para que as apresentações ocorressem com tal fluidez, encantando a platéia, os artistas precisavam submeter-se a uma rotina rigorosa e constante de ensaios, repetida ao longo de anos. Os mágicos estudavam seus números, treinando a rapidez e a precisão de gestos que iludissem com perfeição. Os acrobatas calculavam cada gesto, cada salto, assim como o tempo exato de todos os movimentos. Os quadros de exibição de animais resultavam de um paciente trabalho de adestramento. Para a fluidez e a desenvoltura na execução de qualquer número concorriam não apenas o talento e a criatividade dos artistas mas também, e principalmente, o tempo dedicado em ensaios e treinamentos. (DUARTE, 1995, p.167-168)

Ao considerar que um dos papéis da escola é compreender a cultura humana e da educação física compreender a construção da corporeidade e a expressão corporal como linguagem, com significados e sentidos (COLETIVO DE AUTORES, 1992), acreditamos que uma proposta metodológica de ensino da ginástica na escola, que tem como tema gerador o circo, é capaz de despertar o interesse dos alunos para participar ativa e criativamente das aulas, pois o circo desperta ainda, a sensação de liberdade, de surpresa, de temor e o riso fácil, o qual é um espaço de manifestações lúdicas que não sofreu a ação das intenções racionalistas dirigidas à ginástica científica. Acrobatas, palhaços, domadores, dentre outros, conservam no picadeiro uma eterna juventude e, graças a eles, o circo permanece vivo, sendo que, a essência dessa arte é que explica sua popularidade e seu fascínio. Por outro lado, a ginástica pode ser compreendida como uma forma sistematizada de atividade corporal expressiva, com significado estético e histórico-social, onde seus praticantes realizam experiências que contribuem para uma melhor qualidade de vida em busca do prazer. Essa busca, na nossa proposta, seria desencadeada na escola e levada a outros espaços, contribuindo

para ampliar as possibilidades de lazer das pessoas envolvidas, que é um direito inalienável do homem, diretamente relacionado à sua qualidade de vida.

A variedade das atividades de lazer nas sociedades mais diferenciadas é muito grande, as diferenças entre elas são acentuadas. Além disso, a maioria possui, em comum, características estruturais básicas. E estes traços comuns apontam para a função que preenchem como atividades de lazer em sociedades de um tipo de diferenciação elevado e complexo [...] as atividades de lazer destinam-se a apelar diretamente para os sentimentos das pessoas e animá-las, ainda que seguindo maneiras e graus variados. Enquanto a excitação é bastante reprimida na ocupação daquilo que se encara habitualmente como as atividades sérias da vida – exceto a excitação sexual, que está mais estritamente confinada à privacidade, muitas ocupações de lazer fornecem um quadro imaginário que se destina a autorizar o excitação, ao representar, de alguma forma, o que tem origem em muitas situações da vida real, embora sem os seus perigos e riscos. (ELIAS e DUNNING, 1992, p. 70)

Através das tensões provocadas pelas exercitações ginásticas, que tem como tema gerador o circo, os sentimentos serão animados, favorecendo as atividades de lazer. O perigo imaginário, medo e prazer mimético, tristeza e alegria, são produzidos e possivelmente resolvidos nas dinâmicas desenvolvidas ludicamente, criando uma afinidade entre as situações imaginárias da aula neste modelo com atividades desencadeadas na vida real, sabendo-se, no entanto, que nenhum mal acontecerá aos participantes, visto que as situações em aula serão conduzidas dentro de certos limites. Para Elias e Dunning (1992) a aprendizagem do auto-domínio é uma condição humana universal, mudando ao longo do desenvolvimento da humanidade os padrões sociais de auto-domínio o modo segundo forjam-se no sentido de controlar de diferentes maneiras energias elementares e outros impulsos espontâneos. Afirmam ainda que:

O quadro do desporto, como o de muitas outras atividades de lazer, destina-se a movimentar, a estimular as emoções, a enfocar tensões sob a forma de uma excitação controlada e bem equilibrada, sem riscos e tensões habitualmente relacionadas com o excitação de outras situações de vida, uma excitação mimética que pode ser apreciada e que pode ter um efeito libertador, catártico, mesmo se a ressonância emocional ligada ao desígnio imaginário conviver,

como habitualmente acontecem, elementos de ansiedade, medo – ou desespero (ELIAS e DUNING, 1992, p. 79).

No caso da ginástica associada ao circo, movimento e emoção estão intimamente ligados provocando uma excitação que pode exigir esforço físico e uso de técnicas, mas que pode ser hilariante, libertadora das tensões e dificuldades da rotina exterior a essas atividades lúdicas. Podem ainda, levar ao júbilo pela superação das dificuldades, e minimizar o desapontamento pelos desafios apresentados, visto que será levada em conta a individualidade e condições pessoais.

3.2 - Por uma metodologia lúdica para o ensino da ginástica

A partir da compreensão de que a escola é um espaço de apropriação do saber, tendo como papel primordial a difusão de conteúdos vivos, concretos, culturais e universais e de que, a Ginástica – tema da cultura corporal, tão importante quanto o jogo, o esporte, a dança, as lutas, etc – tem conteúdos a serem ensinados, propomos uma metodologia lúdica para o seu ensino, sem deixar de lado a seriedade e rigor.

O sistemático, o difícil, o obrigatório, todos estes traços evidentemente aplicam-se à escola “tradicional”. O sonho de minha escola não é suprimi-los, desejo mantê-los e de uma determinada maneira até ampliá-los, acentuá-los – diante de certas tentações inversas de muitos inovadores. Ao mesmo tempo, quero transformá-los a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção à satisfação cultural-escolar: quero o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente. Minha escola é a aposta paradoxal de impor a matemática tal dia, a todos – mesmo aos que não a querem – e modificar a situação de modo que todos experimentem satisfação e sintam progredir em direção à liberdade. Será que isso é ilusório? (SNYDERS, 1988, p. 210).

Não é ilusório acreditar que a alegria pode estar presente no processo de ensino-aprendizagem. Embora não seja fácil quebrar rotinas, inovar, abrir espaço para a criatividade, isto é possível. Para isso, é preciso superar limites, sentir-se

desamarrado, arriscar, sentir-se livre para criar e envolver-se emocionalmente. Para Gonçalves (1994), a criatividade implica em perceber em cada situação o elemento novo e, todo homem tem essa capacidade.

Para falar de como ensinar Ginástica ludicamente é necessário compreender o que ensinar e ainda, qual é o propósito da ação, visto que não são questões isoladas. O objetivo dessa proposta educativa é – além de contribuir para a formação de indivíduos críticos, criativos e conscientes – tornar o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso, dando possibilidade de que esse estado de prazer ultrapasse os muros da escola.

3.3- O significado dos conteúdos da Ginástica

Desde suas origens, a Ginástica compreende atividades corporais extraídas das habilidades naturais do ser humano, tais como: corridas, saltos, lançamentos, giros, etc, atribuindo a elas um significado próprio, que vai além das necessidades de locomoção ligadas à sobrevivência. Sendo assim, a utilização dessas habilidades em forma de Ginástica implica em intencionalidades, em operar com novos significados para aquela ação. Essas atividades podem ser chamadas de Fundamentos da Ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 1992) ou Elementos Ginásticos (SOUZA, PALERMO e TOLEDO, 1999). Esses fundamentos devem ser trabalhados em todos os ciclos ou séries, aumentando-se o nível de complexidade de forma espiralada, ou seja, ampliando-se e aprofundando-se o conhecimento de acordo com o nível da turma.

Esses fundamentos evoluem para formas esportivas da Ginástica, tais como: a Ginástica Rítmica Desportiva, a Ginástica Artística, a Ginástica Acrobática, a Ginástica Aeróbica, o Trampolim Acrobático, etc, caracterizando-se pela existência de técnicas e regras próprias. Eles estão presentes também nos modelos de Ginástica de Condicionamento (Localizada, Aeróbica, Musculação, *Step*, etc...) e Fisioterápica (Reeducação Postural, Cinesioterapia, etc...).

Embora os conteúdos da Ginástica tenham um significado próprio, eles estão relacionados aos conteúdos dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, etc., tendo nestes um significado diferenciado pela natureza da atividade, sendo que todos estão ligados de forma indissociável à sua significação humana e social(LUCKESI, 1990).

Para Libâneo (1995), conteúdos de ensino constituem-se como um conjunto de hábitos, de modos valorativos e atitudinais de atuação social, sendo organizados pedagógica e didaticamente, para que os alunos possam assimilá-los ativamente e aplicá-los na sua prática de vida.

É importante lembrar que, no século XIX a Ginástica era o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo-se na escola sobre a égide dos bons costumes e disciplina, perdendo sua hegemonia com o movimento esportivo, sendo relegado à preparação física para o esporte, que assumiu o seu lugar. Desde então, a Ginástica só teria espaço nas aulas como conteúdo, da forma esportivizada. Mas, sem perder de vista esse movimento histórico, o desafio que se coloca é pensar sobre as possibilidades atuais da Ginástica resguardando-se sua especificidade. E, dentro dessa

especificidade, também estão presentes as formas esportivas da Ginástica, que devem ser trabalhadas na escola.

Afirmar que também esses conteúdos da Ginástica podem ser ensinados em todos os ciclos ou séries pode parecer um paradoxo, diante das considerações dos capítulos anteriores. No entanto, o tipo de abordagem pode garantir esta possibilidade. Partindo do princípio que os conteúdos devem ser ensinados tendo como referência a sua relevância social e significação humana, não podemos nos esquecer que no Brasil a Ginástica se deu quase que totalmente no ambiente escolar (civil ou militar), desde a introdução dos métodos europeus até a década de 70. A partir daí, ela foi perdendo espaço na escola e fortaleceu-se cada vez mais fora dela, ocupando clubes e academias, com as finalidades básicas de condicionar fisicamente e moldar o corpo de acordo com os padrões da moda.

Outro fator a ser considerado é que com a esportivização da Ginástica, ela assumiu códigos específicos do esporte, ficando vinculada a regulamentos e federações. Esse processo levou à criação de espaços especiais para a sua prática, utilizando-se equipamentos específicos, geralmente inacessíveis à escola, visando a sua finalidade competitiva. Essas manifestações da Ginástica competitiva e de academia foram impulsionadas pela mídia. E, principalmente a Ginástica de academia foi massificada pelo mercado capitalista e pela mídia, que criam esteriótipos a serem alcançados. Sendo assim, devemos ficar atentos à educação informal também, pois a escola é passível de receber um tipo de conhecimento que não é filtrado. Ele está impregnado de interesses de dominação, existentes na sociedade, sendo muitas vezes reproduzidos na escola. Para Gonçalves (1994, p. 32), “[...]as práticas escolares trazem

a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista”.

A partir destas considerações, fica evidente a necessidade destes conteúdos serem abordados desde os ciclos ou séries iniciais, visto que os mesmos deverão ter um trato pedagógico na escola, dando ao aluno a oportunidade de questionar, constatar a realidade, refletir sobre o conhecimento apreendido, interpretando-o e dando explicações sobre o mesmo a partir de referências confiáveis. Assim, há possibilidade de superar as informações do senso comum e da indústria do consumo, contribuindo para uma conscientização crítica desse aluno.

Para que a educação seja transformadora, deve ser sobretudo crítica. Deve constituir-se em uma crítica radical da sociedade em que vivemos, crítica essa que, ao desvelar a realidade humano-social em suas contradições, baseie-se na crença em valores morais como justiça, verdade e liberdade, que se devem estender à humanidade como um todo. Sem uma visão crítica da realidade atual, a colocação de ideais perde o sentido, pois estará desvinculada da vida real. A crítica fundada nesses valores permite ao educador identificar diferentes formas de injustiça, opressão e alienação que se efetivaram no desenrolar do processo histórico de dominação e, a partir dessa crítica, optar por práticas educativas que visem atingir objetivos de libertação do homem e de justiça social (GONÇALVES, 1994, p. 124).

A contextualização das manifestações da Ginástica desde o princípio da formação escolar, respeitando-se o nível em que os alunos se encontram, contribui para que os mesmos compreendam, inclusive, quando, onde, para que e de que forma elas devem ser praticadas.

Uma outra manifestação da Ginástica que é recente e bastante apropriada para a escola, tem como base seus fundamentos, utilizando materiais convencionais ou alternativos e enfatizando a cooperação e o caráter demonstrativo, é denominado de Ginástica Geral.

É uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, etc...) de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes. (SOUZA, 1997, p. 87).

A Ginástica Geral é praticável desde as séries ou ciclos iniciais, visto que não tem caráter competitivo e valoriza a cultura individual e coletiva, possibilitando a participação de um número indefinido de pessoas. A valorização dos conhecimentos prévios do aluno e a utilização de materiais são características importantes desse tipo de Ginástica. Não é necessário que os materiais sejam formais. Eles podem ser materiais que fazem parte do cotidiano do aluno. Até mesmo a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica Desportiva podem ser exploradas, lançando-se mão de seus elementos básicos, sem o compromisso com técnicas e regulamentos vinculados aos códigos de pontuação das mesmas. A Ginástica Geral, por sua amplitude e caráter recreativo, não competitivo, pode também ser orientada para o lazer, visto que tem como um dos principais objetivos o prazer pela sua prática.

A vivência dos alunos em atividades gímnicas diferenciadas facilita a participação na Ginástica Geral, visto que ela tem como base os fundamentos da Ginástica combinados com elementos das diferentes manifestações da Ginástica, bem como com outras áreas de conhecimento, tais como: esportes, jogos, danças, folclore, temas sociais, etc. Mas onde entra o circo nessa história?

O circo não está incluído no programa de ensino da Ginástica como conteúdo. Embora as atividades circenses apresentem uma relação estreita com os fundamentos da Ginástica, elas têm objetivos e exigências diferentes. Mas, reconhecendo o fascínio que o circo oferece sobre as pessoas, excitando-as de forma

agradável, é que recorremos a ele para tematizar as aulas tornando-as mais prazerosas. Freire (1996, p. 9-10) nos diz que a alegria na escola não é só necessária, mas possível.

Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda por que viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para ver a alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo.

3.4- A transmissão dos conteúdos da Ginástica

Para provocar uma mudança é que proponho uma metodologia para o ensino da Ginástica, por acreditar que a forma, ou seja, o “como” transmitir os conteúdos pode otimizar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo o saber escolar, considerando que, objetivo, conteúdo e metodologia são interdependentes. Para Libâneo (1991, p. 149) “[...] os métodos são determinados pela relação objetivo conteúdo e se referem aos meios para alcançar objetivos gerais ou específicos do ensino”. Respeitando a relação -objetivo, conteúdo e método-, Saviani (1997), propunha alguns passos metodológicos: a prática social, comum a professores e alunos, considerados como agentes sociais, deve ser o ponto de partida; a problematização dos conhecimentos; a instrumentalização, lançando mão dos conhecimentos teóricos e práticos que viabilizem a solução dos problemas detectados na prática social; catarse, que refere-se a

incorporação dos instrumentos culturais modificados para atuarem ativamente na transformação social.

Considerando a tríade -objetivo-conteúdo-método-, organizamos a proposta metodológica que tem o circo como tema, resguardando os conteúdos da Ginástica que elencamos anteriormente, por considerá-los atuais, vivos e importantes na formação de um cidadão crítico, consciente, criativo, construtor de sua autonomia. Porém, para alcançar esse objetivo, optamos por uma metodologia que ultrapasse os limites impostos pelo mecanicismo e por métodos reprodutivistas. A metodologia proposta faz a mediação entre os conhecimentos históricos e culturais, construídos e adquiridos pelos alunos através da vivência, destacando dentre eles o circo.

Ao eleger este tema, o diálogo professor-aluno torna-se fundamental na mediação dos conhecimentos, pois esta proposta não se baseia em comandos e em repetições mecânicas. Para falar sobre as relações entre professores e alunos, Snyders (1996), refere-se a uma seqüência do filme *L'aile ou la Cuisse*.

Coluche faz os jovens espectadores de um circo rirem às gargalhadas ao jogarem um balde d'água num palhaço. O pai dele, Funès, afirma que aquilo não requer inteligência nem é difícil de fazer; repete então o mesmo gesto e nenhuma das crianças acha graça. Então Coluche diz: "É preciso ter vontade de fazê-las rir – e eu traduzo: é preciso que o professor tenha vontade e, o que é mais difícil continue a ter vontade de formar os jovens na alegria. (SNYDER, 1996, p. 75)

O professor deve envolver-se na mediação dos conhecimentos não se limitando a uma simples troca de idéias, pois as relações sociais incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. A partir do diálogo, o professor busca junto aos alunos extrair os conhecimentos que eles trazem sobre o circo (vinculados à realidade dos mesmos), inserindo novos conhecimentos. Esse diálogo ultrapassa a verbalização,

integrando a expressão corporal, que para a Educação Física é uma forma de linguagem.

Após ter criado o interesse e ser gerada uma expectativa positiva em torno do tema, as relações entre as atividades circenses e os elementos ginásticos devem ser estabelecidas. É importante também, que as diferenças sejam colocadas, trazendo-se à tona o processo histórico-cultural em que a Ginástica foi construída.

Dentre as atividades circenses, as acrobacias despertam um grande fascínio nas pessoas pela agilidade, destreza, leveza e coragem dos acrobatas ao desafiarem a gravidade.

Alheios à segurança vivida pelos espectadores, assentados em bancadas armadas no estável solo, esses artistas realizavam o sonho mágico do vôo, percorrendo os ares com incrível mobilidade e leveza, entre rápidas paradas nos trapézios. Esses, afiguravam-se como pontos entre uma acrobacia e outra, entre breves vôos infinitos aos olhos dos espectadores, impressionados com tanta coragem e tanta insolência desses seres desafiadores da gravidade e da morte.(DUARTE, 1995, p.189).

Na Ginástica Artística a acrobacia no solo é a base, sendo utilizada posteriormente nos aparelhos. Ela requer do ginasta, rapidez de execução, coordenação, orientação espaço temporal, dentre outras habilidades. O apoio facial invertido, popularmente conhecido por parada de dois, é básico para a aquisição de elementos mais complexos. O domínio do corpo na realização da rondada, do flic-flac, dos mortais e outros elementos acrobáticos, exigem uma série de conhecimentos que estão presentes na Ginástica, desde a posição ideal do corpo, passando pelos movimentos fundamentais que garantem a realização de cada elemento ginástico, o controle respiratório e a concentração, até a queda ou finalização do exercício.

Na Ginástica Rítmica Desportiva, alguns elementos considerados pré-acrobáticos são aceitos, tais como: rolamentos e estrelas. A partir de 1997, alguns acrobáticos também foram incluídos. A tematização do circo fará a aproximação dos alunos aos elementos ginásticos, presentes tanto na Ginástica Rítmica Desportiva como na Ginástica Artística, despertando o interesse dos mesmos pelas aulas. Porém, os conhecimentos acumulados pelo estudo da Ginástica permitirão a compreensão das bases que fundamentam essas atividades, fazendo com que os alunos encontrem um sentido para a realização das mesmas. Assim, poderão envolver-se por inteiro na atividade, tanto emocional como racionalmente, situando-as num contexto real.

O equilíbrio, elemento corporal fundamental na Ginástica, exigindo a manutenção de uma posição durante um certo período de tempo, sobre um ou dois apoios – ou então, levando o corpo a desafiar a gravidade numa superfície limitada, com ou sem deslocamento – também é bastante utilizada no circo.

O equilíbrio assume aqui uma configuração especial: não é a estabilidade do imóvel, do estado de repouso, mas o frágil e glorioso equilíbrio do instável a se movimentar incessantemente. Corpos a ponto de espatifar-se no chão, trapezistas a se cruzarem no ar, sempre próximos de um choque fatal, objetos na eminência de escapulir das mãos de quem os atira ao ar, tudo se apresenta harmoniosamente instável. (DUARTE, 1995, p. 190).

Também nas cordas e arames, nos saltos mortais e sobre equipamentos roliços, os artistas desafiam a gravidade conquistando notabilidade com seu público e emitindo signos de liberdade. Dífceis exercícios são realizados no picadeiro, destacando habilidades como destreza e força, agilidade e leveza unidas numa musculatura vista como poderosa, remetendo o talento dos artistas à capacidade física.

O contorcionismo é uma dessas exhibições mais populares no circo, confrontando o público com um universo físico, corpóreo, surpreendente. As possibilidades do artista estão localizadas no seu próprio corpo, tendo como parâmetro criatividade sem fim.

Os limites do corpo existiam para serem superados, posições aparentemente impossíveis eram as mais desejadas. Nada de corpos eretos, acabados, individuais, assépticos: o corpo a se contorcer evidencia as partes geralmente escondidas e comunicantes com seu exterior, como o ventre e o traseiro, principalmente se considerarmos a necessidade de roupas mais leves e mais ajustadas, próprias para facilitar esse tipo de movimento. À medida que se desloca, esse corpo participa, em suas grotescas conformações, de mundos diversos, estreitando limites e quebrando barreiras comumente fixadas entre homens, animais e coisas. Poderíamos aqui englobar, duas palavras, a chave para a compreensão das exhibições dos contorcionistas: criatividade e fluidez. (DUARTE, 1995, p. 197).

Essa atividade circense abre espaço para que as possibilidades corporais possam ser alvo de estudo nas aulas de Ginástica, colocando em discussão a flexibilidade, a elasticidade, os fatores limitantes do movimento e até mesmo a síndrome de Ehlers-Danlos, que é causada por uma lassitude dos ligamentos manifestando-se em vários níveis.

Todas essas atividades circenses, como também os malabares, os lançamentos, os saltos, os balanceios, o manejo de instrumentos e outras, fazem parte das manifestações da Ginástica, tendo uma significação no universo gímnico. Portanto, as possibilidades de explorar criativamente os elementos ginásticos através do tema circo são inúmeras, basta abrir espaço para a criatividade sem abandonar a especificidade da Ginástica. Na metodologia proposta, o conhecimento específico da Ginástica, deve ser “[...] tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão

corporal como linguagem social e historicamente construída” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19).

3.5- Quando o circo entra em cena?

A tematização do circo nas aulas de Ginástica Escolar é facilmente aceita no primeiro ciclo ou nas séries iniciais, mas também possível no restante do processo de escolarização. A relação entre objetivo-conteúdo-método garantirá a aprendizagem em diferentes níveis, aumentando-se a complexidade das atividades de acordo com o grupo de alunos, colocando novos desafios para que possa ocorrer um salto qualitativo no processo de ensino aprendizagem, considerando o desenvolvimento dos alunos.

Partindo da postulação de que existem dois níveis de desenvolvimento-real e potencial- Vygotsky (1991), define a “Zona de Desenvolvimento Proximal” como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”(VYGOTSKY,1991,p.97).

Isso nos remete a idéia de que se conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, ou grupos de alunos, o ensino será dirigido para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos mesmos, gerando novas conquistas pedagógicas. Porém, o processo de ensino-aprendizagem na escola, deve partir do nível de desenvolvimento real da criança em relação ao conteúdo a ser trabalhado, visando os objetivos estabelecidos pela escola que deverão ser adequados à faixa

etária e ao nível das crianças. É preciso considerar também as possibilidades da criança, isto é, seu desenvolvimento potencial.

Na escola, a intervenção é um processo privilegiado, pois o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços significativos, que não ocorreriam de forma espontânea. Também a interação entre os alunos é uma forma de intervenção que provoca desenvolvimento, visto que, os grupos de alunos são heterogêneos, possibilitando trocas de conhecimentos em diversas áreas. Assim, crianças que já adquiriram um determinado conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento de outras.

Nesse processo, a imitação como uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, de forma criativa, não é um processo mecânico, ao contrário, possibilita à criança realizar ações que superem suas próprias capacidades, contribuindo para o desenvolvimento delas. No entanto, é importante lembrar que a criança só realizará ações que estão dentro da sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Também o brincar tem papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky (1991), privilegia a brincadeira de “faz de conta” em sua discussão sobre o papel do brincar no desenvolvimento. Quando a criança passa a utilizar a linguagem, utiliza também a representação simbólica, tendo a partir daí, condições de libertar seu funcionamento psicológico dos elementos concretamente presentes.

Numa situação imaginária como a brincadeira de “faz de conta”, a criança age num mundo imaginário, onde o significado definido pela brincadeira é que define a situação, e não os elementos reais, concretamente presentes. Ao brincar de circo, por exemplo, ela vai operar com o significado da ação, e não com os objetos concretos que tem em mãos para representar os elementos circenses, ou seja, ela poderá imaginar-se num circo mesmo não tendo à disposição equipamentos específicos de circo e sim outros alternativos. Desta forma o brinquedo provê “[...] uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados.” (Oliveira, 1993:66).

O brinquedo, além de ser uma situação imaginária, é também uma atividade regida por regras. Numa brincadeira de “Circo”, por exemplo, onde há diversos artistas a serem representados, com funções diferentes, as atividades têm correspondência com as situações reais do circo. As regras da brincadeira levarão a criança a comportar-se de forma mais avançada, indo além do habitual para sua idade, visto que terá como modelo os artistas reais que conhece, extraíndo deles um significado mais geral e abstrato.

Sendo assim, no primeiro ciclo, a tematização do circo nas aulas de Ginástica favorece o envolvimento da criança em brincadeiras que promovem situações imaginárias. Essas brincadeiras têm nítida função pedagógica, atuando no processo de desenvolvimento da criança.

Ao longo do desenvolvimento humano, a percepção torna-se um processo cada vez mais complexo, distanciando-se das determinações fisiológicas, embora

continue a basear-se nas possibilidades dos órgãos sensoriais. A percepção vai deixando de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio, passando a ser mediada por conteúdos culturais, principalmente por meio da internalização da linguagem, dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos.

A percepção age, portanto, num sistema que envolve outras funções. Ao percebermos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos.[...] Percebo o objeto como um todo, como uma realidade completa, articulada, e não como um amontoado de informações sensoriais. Isto está relacionado ao percurso de desenvolvimento do indivíduo, ao seu conhecimento sobre o mundo, à sua vivência em situações específicas. (OLIVEIRA, 1993, p. 75).

A aula de ginástica deve apresentar movimentos diversificados, num espaço definido, que pode ser adaptado, utilizando-se diferentes equipamentos e materiais, convencionais e alternativos, de formas e tamanhos diferentes. Ex.: bancos, traves, plintos, trampolins, colchões, fitas, elásticos, lenços, bambus, cordas, etc..

Através da problematização e da tematização, o professor deve propor atividades que possibilitem aos alunos, pesquisarem as suas possibilidades de movimento e as novas formas de realização, através do processo criativo. A ampliação dos conhecimentos já apropriados deve ser realizada de acordo com o nível da turma, levando os alunos a adquirir novos conhecimentos considerados válidos, atuais e importantes para a sua formação gímnica, aprofundando-os.

O contato do aluno nesse meio, utilizando aparelhos que não são habituais e/ou não são amplamente explorados no processo educativo em suas inúmeras possibilidades, permite através das atividades propostas, o desenvolvimento das percepções, que devem ser compreendidas na totalidade motora.

Essas atividades perceptivas devem ser continuamente enriquecidas, aumentando-se a complexidade das mesmas, ampliando os detalhes que progressivamente tornam-se mais significativos para o aluno.

O desenvolvimento perceptivo, ligado a uma série de deslocamentos, permite a elaboração de um conjunto de relações entre o aluno e o meio, construindo-se assim, o espaço gímico. Um sistema de relações permanentes estabelecer-se-á entre as percepções e os movimentos, dando suporte para a constituição de estruturas sensório-motoras específicas.

A visão, a percepção labiríntica, a sinestesia e o tato estão intimamente associados nestes conjuntos gestuais que constituem as atividades gímicas.

A altura, a mobilidade, o flexionamento, a consistência dos aparelhos, os espaçamentos, a relação com o meio, etc., percebidos no decorrer da evolução com a noção de tração, pressão, duração, velocidade, etc., permitem, através das vivências o surgimento de conservações motoras globais, que se tornarão mais complexas, mediante construções sucessivas de estruturas novas.

A constante dos deslocamentos do corpo do aluno em relação a um aparelho fixo e a colocação do próprio corpo na vertical e horizontal dá lugar a apreciações perceptivas que tendem a se estabilizar.

Incluídos nesse sistema de referência, o aumento da complexidade de movimentos, e a coragem necessária para a realização dos mesmos em relação a essa complexidade, surge nesse campo de comparações perceptivas uma variação de

quantidades (Ex.: mais alto, mais baixo, com ou sem obstáculo, etc.), e de qualidades (Ex.: mais fácil, mais difícil), devendo conduzir a um domínio corporal em situação perigosa (perigo relativo) através da incorporação contínua das estruturas. As atividades perceptivas, unidas às atividades sensório-motoras devem ser enriquecidas sob a influência de novas atividades mais complexas, construindo-se novos conjuntos.

Todo movimento novo, com o mesmo conteúdo, deve ser incorporado a aquele vivenciado anteriormente, a aquelas estruturas já existentes, de múltiplas maneiras (incorporação de elementos sensório-motores diversos) em função das características e necessidades técnicas dos diferentes gestos gímnicos.

As formas globais da atividade inicial permitem às diferentes percepções de agirem simultaneamente em todos os níveis e em todos os aparelhos. A construção deste sistema de estruturas específicas abre uma possibilidade de combinações indefinidas (criatividade).

Segundo Carrasco (1982, p.08), “[...] A interiorização das condutas organizará em um universo gímnico coerente, o que parecia um caos de gestos diversos”. A boa organização dos quadros sensoriais, coordenados às estruturas de atividade em totalidades motoras coerentes, facilita a aprendizagem e o domínio das dificuldades gímnicas que tem um maior grau de dificuldade. As organizações e as adaptações futuras serão um enriquecimento e uma combinação daquelas totalidades motoras anteriores.

A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito. [...] O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos

desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 63)

Ao deparar com o tema “Circo”, nas aulas de Ginástica, o aluno encontrará problemas que o levará a ampliar seu domínio sobre o tema e os conteúdos nele contidos. Essa experiência contribuirá para o aprofundamento e ampliação de suas referências sobre os conhecimentos trabalhados, levando-o a compreender e dar explicações sobre eles.

Desta forma, o tema “Circo”, também pode fazer parte dos programas de ensino de todos os ciclos ou séries da escola, levando em conta o nível da turma, ampliando e aprofundando os conhecimentos. Tanto os conteúdos quanto a abordagem dos mesmos serão mais complexos para provocar um salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem e garantir a atenção dos alunos, que também buscam desafios cada vez maiores.

O funcionamento da atenção se dá de forma semelhante à percepção, baseando-se inicialmente em mecanismos neurológicos inatos e submetendo-se gradualmente a processos de controle voluntário, que em grande parte são fundamentados na mediação simbólica.

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para elementos do ambiente que ele tenha definido como relevantes. A relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive. (OLIVEIRA, 1993, p. 75).

Através desta metodologia de ensino, que parte do conhecimento que o aluno traz da sua realidade prática, sendo contextualizados e complementados por conhecimentos mais elaborados, na escola, almejamos tornar as aulas de Ginástica

Escolar mais significativas e prazerosas. Para isso, destacamos a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e a observância à relação existente entre os elementos ginásticos e as atividades circenses.

É importante também, que durante todo o processo de escolarização, sejam observados os níveis em que as turmas se encontram, para que a mediação dos conhecimentos seja compatível com suas possibilidades de apreensão dos mesmos. Assim, o tema “Circo” poderá ser explorado desde os ciclos ou séries iniciais até a conclusão do processo de educação formal, sem ignorar a especificidade da Ginástica e sua relação de interdependência com os outros temas da cultura corporal e com a realidade social.

Propõe-se, portanto, a interdisciplinaridade como forma de garantir a visão de integração do conhecimento, e válida para a imbricação não só das disciplinas, mas também dos temas ou unidades de uma mesma disciplina. Por essa visão, mesmo o currículo por disciplina pode ser em atividades, com a integração do conteúdo, segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de temas geradores. (SAVIANI, 1994, p. 144).

O modelo de aula proposto, trabalhando-se os conteúdos de ginástica, tendo como tema gerador o circo, busca romper com a rotina imposta pelas aulas tradicionais de ginástica, estruturando-se de forma agradável e excitante, dando espaço à criatividade. Assim, o aluno poderá constatar, interpretar e julgar as várias manifestações da Ginástica presentes também em outros espaços, como clubes e academias. A reflexão sobre essas questões possibilita a tomada de consciência da realidade concreta, que é complexa e contraditória, dando ao aluno a chance de optar pelo que julgar importante e conveniente para si, não se iludindo com os modismos. Mesmo que opte por uma atividade em moda, não fará por ignorância e sim por desejo.

No entanto, terá condições de julgá-la criticamente. Quanto a essa posição diante do concreto, Freire (1989) nos diz que:

Toda prática educativa que se oriente não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandos desenvolvam o ato de conhecimento do concreto, do real. Que procurem realmente aprender o significado do concreto. É isso que venho chamando de revelação do real, revelação do concreto que tem a ver com uma posição crítica e curiosa e não só com uma postura paciente por parte do educador e do educando. (FREIRE, 1989, p. 55)

A postura crítica e curiosa, porém, não está presente nos objetivos de todas as propostas educativas. Para a construção de uma proposta metodológica que contemple a formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos, construtores da sua autonomia, torna-se necessário partir de teorias críticas da educação, superando o referencial positivista que tem sustentado os métodos de Ginástica ao longo do tempo.

A partir desses pressupostos, é que buscamos na nossa proposta contextualizar a Ginástica, possibilitando ao aluno compreender o significado de seus elementos, dando sentido a eles. Compreendendo, por exemplo, a finalidade de algumas técnicas, a busca delas torna-se mais fácil e significativa ao contrário de simplesmente repetir movimentos padronizados mecanicamente. E, além disso, para se alcançar um determinado fim, existem vários caminhos a serem percorridos, experimentados de acordo com as possibilidades individuais, passando inclusive, pelas formas codificadas pelo próprio homem.

Da mesma forma que a dimensão técnica da Ginástica não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem, também as várias manifestações da Ginástica

devem fazer parte do currículo, dentre elas as formas esportivas e os vários tipos de Ginástica que visam a melhoria da *performance*.

Para conciliar toda essa diversidade no espaço e no tempo pedagógico disponível na escola, o planejamento é fundamental, pois permite prever as ações a serem desencadeadas, de acordo com a realidade da escola.

Neste planejamento o lazer deve ser colocado em discussão, visto que os professores das diferentes áreas podem contribuir para que os alunos tomem consciência de que ele faz parte de seus direitos, levando-os à apropriação de atividades vinculadas ao processo educativo e não ao consumismo, como também a ampliarem suas opções de lazer de forma criativa.

Na perspectiva da “pedagogia da animação”, Marcellino (1987) aponta que a escola funcionaria como “centro de cultura popular”, efetuando sua tarefa educativa em termos de: conteúdos, partindo do cotidiano local; forma, respeitando o ritmo dos alunos; abrangência, atingindo a participação comunitária; espaço, ultrapassando os muros da escola e alcançando outros equipamentos da comunidade; elementos humanos, criando um grupo de animadores culturais; e recursos materiais, convencionais e alternativos.

Desta forma, fica claro que o lazer na escola não deve fazer parte do currículo como mais uma disciplina, até porque a formalidade da escola acabaria por descaracterizá-lo. Não cabe também isolá-lo nas atividades extra-curriculares, e sim de evidenciar o seu potencial educativo, buscando discutir e elaborar propostas nesta área em conjunto com a comunidade.

Definidas as prioridades da escola, o passo seguinte seria envolver-se na ação, embora não seja fácil ousar, romper com práticas estagnadas há muito tempo, mas é possível. Uma simples proposta de ensino de Ginástica não dá conta por si só de mudar a realidade, mas é preciso um ponto de partida. No presente trabalho propomos evidenciar o potencial lúdico da Ginástica tendo como tema gerador o circo. Não é necessário, porém, que este tema esteja presente em todas as aulas, transformando os elementos ginásticos em atividades circenses. O “Circo” deverá ser o tema gerador das aprendizagens, não substituindo, no entanto, os conteúdos específicos da Ginástica.

Reportar a história é importante para iniciar a discussão de qualquer tema da cultura corporal. Não se trata de fazer ou solicitar relatos históricos, mas sim, recuperar uma história viva, que pode ser experimentada pelos alunos de diferentes formas: brincadeiras de faz-de-conta, teatro, pantomimas, debates, seminários, etc..

A Ginástica, além desses exemplos, tem como recurso a tematização do Circo, lembrando sua origem cultural. A partir deste recorte histórico, os elementos ginásticos serão trabalhados estabelecendo-se comparações com as atividades circenses, ressaltando as diferenças quanto à forma dos elementos e ao percurso evolutivo da Ginástica e do circo. Como todos os elementos básicos da Ginástica têm atividades similares no circo, é possível trabalhar esse tópico (Fundamentos Básicos da Ginástica) explorando o tema “Circo” em forma de brincadeira com crianças e a partir de desafios com adolescentes, o que não deixa de ser um jogo.

As formas esportivas da Ginástica também compreendem esses elementos básicos e, de acordo com o nível da turma, elas serão introduzidas a partir da

tematização do Circo, alcançando a forma institucionalizada tecnicamente. Porém, partindo das atividades circenses os alunos se sentirão mais à vontade para tentar fazer, sem medo de errar. E, com a intervenção do professor e de alunos mais experientes, ele buscará superar os limites impostos naquele momento, melhorando a qualidade técnica do elemento ginástico, compreendendo o significado e a necessidade de determinadas técnicas que garantem essa melhoria.

A discussão lazer-escola-processo educativo é muito mais ampla, porém neste estudo restringimo-nos a localizar no quadro atual, as possibilidades da Ginástica como uma opção de lazer. Reconhecemos que existem limites impostos pelo modo em que a Ginástica é concebida pelo senso comum e transmitida nos espaços onde é praticada. No entanto, acreditamos nas possibilidades de mudança.

Neste estudo elegemos a escola como um espaço adequado para que uma nova concepção de Ginástica seja construída, se tornando mais agradável e praticável em outros espaços, visando o puro prazer e satisfação pessoal, sem compromisso com a produtividade.

Não apresentamos uma solução completa, mas esperamos ter dado alguns passos na resolução do problema colocado pelo desinteresse pela ginástica, tanto na escola, como no campo do lazer, evidenciando o potencial lúdico da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos responder às questões colocadas no mesmo, construindo algumas conclusões provisórias. Entretanto, o bom debate não termina. Sempre há algo a refletir, a aguçar o desejo de contribuir para que o conhecimento – que é dinâmico e não se encerra em conclusões terminais – continue atraindo a nossa atenção motivando-nos a pesquisar. Assim, torna-se necessário recuperar algumas inquietações fundamentais neste estudo e refletir mais um pouco sobre elas, dando as últimas impressões deste momento, que é único.

Este estudo teve como alavanca o desejo de compreender as razões que levaram a Ginástica a ser desprestigiada pela sociedade como uma atividade de potencial lúdico, a sua negação na área escolar como um conteúdo da educação física no mesmo nível de importância dos demais, a sua conseqüente exclusão no campo do lazer, e, ao mesmo tempo, a forma como conquistou o espaço das academias expandindo-se cada vez mais.

Nessa busca, refletindo sobre as inter-relações do lazer com a sociedade, percebemos que seria necessário localizar na Ginástica uma excitação agradável, que

a tornasse prazerosa e estimulante, dando-lhe a possibilidade de ser incluída entre as opções de lazer, embora a ludicidade não seja o único componente desta área.

No nosso entender, não seria possível buscar uma solução atual sem compreender o processo de construção histórico-social da Ginástica. Pois existem particularidades nesse processo que nos revelam as possibilidades de mudança ou de recriação, para que essa história evolua na perspectiva de ir ao encontro dos interesses da sociedade, tendo em vista que a história é dinâmica e o poder é efêmero e mutável.

Desta forma, fomos às raízes da Ginástica, percorremos o caminho que ela seguiu até chegar ao Brasil e, mais especificamente, às escolas brasileiras. Passamos pelos métodos adotados revelando as intenções que interpenetram os mesmos. Ao fazermos esse percurso, percebemos que a Ginástica teve um caráter abrangente e diversidade de conteúdos, desde sua criação, tendo tornado científica e metodizada no século XIX, a partir dos parâmetros científicos existentes na época.

Detectamos que a Ginástica foi perdendo sua hegemonia na escola e passou pelo processo de esportivização, quase desaparecendo das aulas de educação física. Ao mesmo tempo, expandiu-se nos clubes e nas academias.

A escola, no entanto, é um lugar especial para a fruição de conhecimento, ampliando o horizonte do aluno para saberes mais elaborados que dificilmente ele atingiria sem ela. Desta forma, acreditamos que através dela a Ginástica pode ser melhor compreendida em sua abrangência. Por isso, optamos por buscar na escola a saída para que a sociedade tivesse acesso à Ginástica, podendo fazer dela uma opção de lazer.

Não defendemos aqui a idéia de que a escola vá resolver de vez esse problema. Mas, acreditamos que ela oferece condições para que a Ginástica possa ser repensada, buscando-se a construção de metodologias de ensino que privilegiem o seu potencial lúdico.

Na escola o aluno tem a oportunidade de ampliar e aprofundar o conhecimento que detém sobre a Ginástica, contextualizando-a, refletindo sobre seus métodos, compreendendo seu significado e buscando formas criativas de praticá-la, aumentando assim, as possibilidades dela ser praticada também no tempo livre como uma das opções de lazer.

A década de 90 acenou para a possibilidade de superarmos alguns limites colocados pelos atuais métodos de Ginástica baseados em referenciais positivistas. Nessa época, surgiram propostas críticas para o ensino da Educação Física, situando a Ginástica como um de seus conteúdos. Dessas proposições, a Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992) apresenta mais elementos para a estruturação de um currículo desta natureza. Porém, esta concepção pedagógica não ficou livre de questionamentos quanto à sua operacionalização, merecendo assim uma apreciação mais aprofundada para que possa ser revisada e complementada.

Essa concepção, no entanto, traz princípios básicos importantes para avaliarmos a prática pedagógica, extraíndo dela vários elementos essenciais para a construção de uma metodologia crítica para o ensino da Educação Física e, neste estudo, para o ensino da Ginástica.

Assim, quando nos referimos ao acervo de atividades expressivo-comunicativas com diferentes significados e sentidos, que correspondem à construção histórica da sociedade, tais como: a Ginástica, o jogo, os esportes, a dança, etc., adotamos a expressão cunhada pelo Coletivo de Autores (1992) – Cultura Corporal.

Para a construção de uma proposta metodológica lúdica para o ensino da Ginástica Escolar, a influência da concepção Crítico-Superadora foi marcante, tanto é que incorporamos dela vários termos, porém não foi determinante. Por essa razão, a nossa proposta, ainda em fase de construção, não tem a pretensão de ser chamada de crítico superadora. Por enquanto, limitamo-nos a almejar que possa ser considerada crítica.

Nesta perspectiva, consideramos o aluno um ser concreto em constante relação com o mundo que o cerca, transformando-o e sendo transformado por ele, com amplas possibilidades de tornar-se sujeito da própria história, exercendo sua cidadania. Para que isso ocorra é necessário que o aluno compreenda como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção, inclusive o conhecimento referente à Ginástica.

Além da dimensão técnica da Ginástica e das questões referentes às capacidades físicas básicas para desenvolver a qualidade do movimento, que devem ser colocadas em discussão para que o aluno possa orientar-se quanto aos programas de trabalho necessários para desenvolvê-las, é importante que formas criativas de praticá-la com e por prazer sejam abordadas. Essas orientações contribuirão para que o

aluno compreenda a diferença de performance entre os praticantes de Ginástica e ainda suas possibilidades nos vários campos de atuação, destacando aqui o do lazer.

Acreditamos que com a tematização do circo nas aulas de Ginástica temos a possibilidade de torná-las mais prazerosas e significativas para o aluno. Valorizar a origem cultural da Ginástica também pode contribuir para que o circo, um dos patrimônios da humanidade que vem sendo desprestigiado – segundo varias reportagens veiculadas recentemente nos meios de comunicação – seja lembrado nas escolas, tendo a chance de recuperar o seu prestígio, sobrevivendo à concorrência da televisão.

Através das interações sociais os alunos levam para outros espaços, além dos muros da escola, os conhecimentos que consideram significativos, transmitindo-os, oral e corporalmente. Assim, esperamos que num futuro bem próximo a Ginástica esteja entre as opções de lazer presentes nas ruas, nas praças e nos quintais.

Esperamos que a história possa ser mudada na medida em que os alunos saiam das escolas compreendendo e dando explicações sobre a Ginástica, bem como analisando criticamente a realidade.

Ao recuperar a discussão que fizemos procuramos encerrar temporariamente algumas questões que haviam ficado abertas. Com certeza receberemos criticas e sugestões que serão acolhidas com o intuito de refletirmos mais sobre as questões aqui colocadas. Não consideramos este trabalho acabado, ao contrário, ele será o ponto de partida para novas reflexões, outras ações e mais reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.) Comunicação e indústria cultural. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Editora Bomtempo, 1999.

AZEVEDO, Fernando. Da educação physica: o que ella é - o que tem sido – o que deveria ser, 1915.

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BETTI, Mauro. A educação física na escola brasileira de 1.º e 2.º Graus- uma abordagem sociológica. São Paulo: USP, 1991.

BONORINO, Laurentino Lopes et. all. Histórico da Educação Física. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.

BORSARI, José R. (coord.) Educação Física da Pré-Escola à Universidade. São Paulo: EPU, 1980.

BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Divisão de Educação Física – História da Educação Física. Brasília, 1965.

BRASIL, Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional de Educação. Divisão de Educação Física. Anais. Primeiro Congresso Panamericano de Educação Física. Rio de Janeiro, 1943.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: concepções e significados. In: Revista Licere. Belo Horizonte, MG: CELAR/EEF/UFMG. 1998.

BRUNHS, Heloisa T. Corpo parceiro corpo adversário. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. A proposta carente de lazer X espaço de lazer dos carentes. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V. 11, n.º 3, 1990.

_____. Introdução aos Estudos do Lazer. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Lazer, cultura e tecnologia: Discussões envolvendo aspectos da globalização. In: Revista Licere. Belo Horizonte, MG: CELAR/EEF/UFMG. 1998.

CANTARINO FILHO, Mário R. A educação física no estado novo: história e doutrina. Brasília: UNB, 1982. (dissertação de mestrado).

BURNS, E. Mc Nall. Civilizaciones de Occidente: Su historia y su cultura. Buenos Aires, Ediciones Peuser, 1951.

CAPARROZ, Francisco E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física Da Escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARRASCO, Roland. Ginástica de Aparelhos: a atividade do principiante. Programas Pedagógicos. São Paulo: Manole, 1982.

_____. Ginástica de Aparelhos: Preparação Física. São Paulo: Manole, 1982.

_____. Ginástica Olímpica: Pedagogia dos Aparelhos. São Paulo: Manole, 1982.

_____. Ginástica nos Aparelhos: Cadernos técnicos do treinador. São Paulo: Manole, 1982.

CASTRO, Leite de. O método Francês na polícia especial. Revista de Educação Física. Rio de Janeiro, (24); 17-8, 1938.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do Corpo. Campinas, Papiros 1995.

_____. Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980. Campinas: Papyrus, 1998.

DE GUENST, H. Histoire de l'education physique. Bruxelles: Maison d'Edition, 1947.

DE MASI, Domenico. O futuro do trabalho – fadiga e ócio na sociedade pós industrial. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília – DF: Ed. da UNB, 2000.

_____. (Org). A economia do ócio. Rio de Janeiro, Sextante, 2001.

DEMENY, Georges. A verdadeira educação física. Educação Física – Revista de Esportes e Saúde. Rio de Janeiro. (9), 32-3, 1934.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. São Paulo: Cortez/Editores Associados, 1987.

_____. Metodologia Científica em ciências sociais. São Paulo : Atlas 1995.

_____. Dialética da Felicidade: Um olhar sociológico pós-moderno. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.

DUARTE, Regina Horta. Noites circenses. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1995.

DUMAZIDIER, Joffre. Sociologia empírica do lazer. São Paulo: Perspectiva – SESC, 1999.

_____. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo: SESC, 1980.

ELIAS, N e DUNNING, E. A busca da excitação. Lisboa: DIFEL, 1992.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Transformação da ginástica: construção da teoria pedagógica. Tese de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1997.

FERREIRA NETO, Amarílio. (org.). Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira (V. 1,2,3), Vitória: UFES, 1996.

_____. (org.) Pesquisa Histórica na Educação Física, V. 4. Aracruz: FACHA, 1999.

_____. A pedagogia no Exército e na Escola. Aracruz: FACHA, 1999.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro – Teoria e pratica da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e Pratica da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Educação como pratica de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Prefácio de Sniders, George. Alunos Felizes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Transcrição do Seminário “O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviere.” Petrópolis: Vozes, 1989.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. Encontro de Ginástica Geral (Coletânea). Campinas. Gráfica Central da Unicamp, 1998.

GASTALDO, Édison. Pátria, chuteiras e propaganda: o brasileiro na publicidade da copa do mundo. São Leopoldo-RS: Editora Unisinos/Annablume Ed. Comunicação, 2002.

GHIRALDELLI JR. Paulo. Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GONÇALVES, Maria Augusta S. Sentir, Pensar e Agir. Campinas: Papyrus, 1994.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. Visão didática da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HARNECKER, Marta. Os conceitos elementares do materialismo histórico. São Paulo. Global Editora, 1983.

HILDEBRANDT, R. & LANGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens- o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva S. A. , 1999.

KUNZ, Elenor. Transformações Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

_____. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

LANGLADE, Alberto e LAGLADE, Nelly. Teoria General de la Gimnasia. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LIMA, Magali A. O corpo no espaço e no tempo: a educação física no estado novo (1930-1945). Rio de Janeiro: FGV, 1980. (dissertação de mestrado).

LIBANEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Homero Luís Alves de. Pensamento epistemológico da educação física brasileira: uma análise crítica. In: Pesquisa histórica da educação física brasileira. Aracruz-ES: FACHA, 1999.

LISTELLO, Auguste. Educação pelas atividades físicas, esportivas e de lazer. São Paulo: EPU/EDUSP, 1979.

LUCKESI, C.C. Avaliação de Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

MAGNANI, J.G. Cantor. Festa no pedaço. São paulo: Brasiliense, 1984.

MARINHO, Inezil. História da educação física no Brasil. São Paulo: Companhia Brasil Editora. S/d.

_____. Sistema e métodos de educação física. São Paulo: Editora Brasipal, s/d. 6.^a ed.

MARCELLINO, Nelson C. Pedagogia da animação. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Lazer e Educação. Campinas: Papirus, 1989.

_____. (org.) Políticas Públicas Setoriais de Lazer. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Lazer: concepções e significados. In: Revista Licere. V.1, n.1. CELAR/EEF/UFMG: Belo Horizonte, 1998.

_____. Estudos do Lazer: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARQUES, Vera R. Beltrão. A medicalização da raça: Médicos, Educadores e Discurso Eugênico. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

MASCARENHAS, Fernando. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. In: Revista Licere (Vol 3 n. 1), Belo Horizonte: CELAR/EEF/UFMG, 2000.

MEDEIROS, Mara. Didática e prática de ensino da educação física – para além de uma abordagem formal. Goiânia: Cegraf, 1998.

MEDINA, João Paulo S. O Brasileiro e seu Corpo. Campinas: Papirus, 1990.

MELO, Vitor Andrade. História da Educação Física e do Esporte no Brasil: Panorama e Perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MONTANDON, isabel (org.). Educação Física e Esportes: nas escolas de 1.º e 2.º graus. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas Ltda., 1992.

MORAIS, Régis de (org.). Sala de aula. Campinas: Papirus, 1986.

MOREIRA, W. WEY (org.). Educação Física & Esportes – perspectivas para o Século XXI. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1993

OLIVEIRA, Vitor Marinho. Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Brinquedo e indústria cultural. Petrópolis: Vozes, 1986.

PALAFIX,G. Implicações do processo ensino-aprendizagem escolar na construção da personalidade do educando. Uberlândia: Rev. ESEBA/UFU. 1 (1): 43-49, 1995.

_____. O que é educação física? Uma abordagem curricular. Rev.

Movimento – Ano III – N 4, 1996.

PEREIRA, Marynes M. F. Academia: estrutura técnica e administrativa. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

PEUKER, Iloma. Ginástica moderna sem aparelhos. Rio de Janeiro: FORUM, 1973.

POGERE,Elizabeth. Ginástica aeróbica e saúde: fisiologia e metodologia aplicada. Francisco Beltrão,PR: Editora Jornal de Beltrão S/A,1998.

PINTO, Leila Mirtes S. de M.. Lazer e mercado. In: Revista Licere (vol. 3 n. 1) Belo Horizonte, MG: CELAR/EEF/UFMG, 2000.

_____. Lazer: Conceções e significados. In: Revista Licere. V.1,n.1. CELAR/EEF/UFMG: Belo Horizonte, 1998.

REQUIXA, Renato. As dimensões do lazer. São Paulo: SESI, 1973.

RIBEIRO, JR., Jorge Cláudio Noel. A Festa do povo. Petrópolis, Vozes, 1982.

ROLIM, Liz Cintra. Educação e lazer. São Paulo: Ática, 1989.

SAUR, Erica. Ginástica Rítmica Escolar. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, S.D.

SAVIANI, Demerval.Educação e questões de atualidade.São Paulo:Cortez,1983.

_____. Escola e Democracia: Teorias da Educação, curvatura de varas, onze teses sobre educação. Campinas: autores Associados, 1997.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico. Campinas, S.P: Autores Associados, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico, São Paulo: Cortez,2001.

_____. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986.

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

_____. Escola, classes e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1981.

_____. Alunos Felizes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Sônia A. Ignácio. Valores em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOARES, Carmen. Educação física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Imagens da educação no corpo – estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1998.

_____. Educação Física escolar – conhecimento e especificidade. Mimeo, 1995.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógico: A educação física como componente curricular...?... isso é história! Pernambuco: EDUPE, 1999.

SOUZA, Elizabeth P. M. de. Ginástica Geral: uma área do conhecimento da educação física. Tese de doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1997.

SOUZA, Elizabeth P.M. et all. Os elementos constitutivos da ginástica. Anais do X CONBRACE, 1998.

SWEENY, James M. Ginástica Olímpica. São Paulo: Difel, 1975.

TAFFAREL, Celi. Z. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

TINHORÃO, Jose Ramos. Cultura Popular – Temas e questões. São Paulo. Ed. 34, 2001.

TOLEDO, Eliana de. Proposta de conteúdos para a ginástica escolar – Dissertação de Mestrado. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1999.

VALLE, Edênio e QUEIROZ, José J. (org.). A cultura do povo. São Paulo: EDUC, 1982.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ZIBERMAN, Regina. A produção cultural para a criança (org.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.