



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO DOS SANTOS COSTA

**O CONTEÚDO GINÁSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADE E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Salvador
2023

CLÁUDIO DOS SANTOS COSTA

**O CONTEÚDO GINÁSTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REALIDADE E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Texto dissertativo apresentado à banca examinadora como requisito para aprovação do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Celi Nelza Zulke Taffarel - PPG/FACED/UFBA
Co-Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Oliver de Sá – PPGPSC/UCSal

Salvador
2023

Costa, Cláudio dos Santos.

O conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental [recurso eletrônico]: realidade e possibilidades de avanços a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física/ Cláudio dos Santos Costa. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Kátia Oliver de Sá.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação física. 2. Ginástica. 3. Ensino fundamental. 4. Currículo.
I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Sá, Kátia Oliver de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 372.86 - 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 20/04/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato CLAUDIO DOS SANTOS COSTA, de matrícula 2020109853, intitulada O CONTEÚDO GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REALIDADE E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Às 09:00 do citado dia, Auditório I da Faculdade de Educação, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof.ª Dra. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL que apresentou os outros membros da banca: Prof.ª Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof.ª Dra. KATIA OLIVER DE SA, Prof.ª Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER e Prof. Dr. DAVID ROMÃO TEIXEIRA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo(a) candidato(a), tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo(a) presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Márcia Morschbacher

Dra. MÁRCIA MORSCHBACHER, UFSM
Examinadora Externa à Instituição

David Romão Teixeira

Dr. DAVID ROMÃO TEIXEIRA, UFRB
Examinador Externo à Instituição

Kátia Oliver de Sa

Dra. KATIA OLIVER DE SA, UCSal
Examinadora Externa à Instituição

Marize Souza Carvalho

Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA
Examinadora Externa ao Programa

Celi Nelza Zulke Taffarel

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA
Presidente

CLAUDIO DOS SANTOS COSTA
Mestrando

Cláudio dos Santos Costa

A minha mãe Cristina Costa que diante das condições da vida não pôde se alfabetizar, a minha irmã Cinara Costa Mota que foi o meu apoio, e ao meu pai Nivaldo Costa que apesar das diferenças é meu pai e de certa forma me constituiu enquanto ser humano, ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a ex-presidenta Dilma Rousseff, que, diante das políticas sociais de esquerda me oportunizaram morar no empreendimento do projeto minha casa minha vida no momento mais difícil que passei na minha vida...

Aos amigos do Grupo LEPEL, companheiros de todas as horas, a duas mães sociais que a vida me deu Kátia Sá e Celi Taffarel que me colocaram em seus ombros gigantes contribuindo até financeiramente para que eu continuasse os meus estudos...

À toda classe trabalhadora oprimida pelo sistema capitalista...
Que este estudo possa contribuir na luta histórica por uma sociedade socialista que é mais justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Cristina Costa, que diante da sua trajetória de vida em um contexto de negação de direitos, e, principalmente do direito à Educação não conseguiu se alfabetizar, mas, assumiu o dever de lutar e garantir que os seus filhos tivessem acesso e permanecessem na escola. A minha irmã Cinara Costa Mota que foi o meu apoio no momento mais difícil que passei na minha vida, esteve ao meu lado e garantiu concretamente para que eu continuasse os meus estudos na graduação. Ao meu pai, Nivaldo Costa, que apesar das diferenças é meu pai e de certa forma me constitui enquanto ser humano e sempre teve como horizonte garantir que seus filhos estudassem e chegassem a ser os primeiros da família Ferreira e família Costa a concluir o nível superior.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a ex-presidenta Dilma Rousseff, que, diante das políticas sociais de esquerda me oportunizaram não só ser bolsista na graduação em Educação Física, mas, morar no empreendimento do projeto minha casa minha vida nesse momento mais difícil que passei na minha vida

À Professora e coorientadora Dra Kátia Oliver Sá, eterna orientadora, que vem acompanhando e contribuindo de maneira fundamental com a minha formação desde a graduação; amiga, companheira de luta sempre prestativa, uma mãe social que a vida me deu, amorosa e mola propulsora para que os meus estudos acontecessem com o rigor. Meu profundo agradecimento pela paciência nesse meu processo de lapidação e por ter acreditado em mim, por ter me ajudado a ver a sociedade em que vivemos para além de sua aparência e por ter me mostrado a possibilidade de, através da luta a construção de novas formas de relações sociais, mais justas, humanas e igualitárias.

À professora Celi Taffarel, orientadora e militante incansável, pelas orientações que vão muito além deste trabalho e que muito contribuíram para minha formação enquanto professor, pesquisador e militante cultural. Companheira de todas as horas, mais uma mãe social que a vida me deu, me ajudando com livros para ampliar meu referencial teórico e que me colocou em seus ombros gigantes contribuindo até financeiramente para que eu continuasse os meus estudos.

Aos camaradas, Moisés Zeferino, Jaildo Vilas Boas Júnior por todos os estudos e as discussões que desenvolvemos nos encontros dos grupos de pesquisa GEPEFEL/UCSal e LEPEL/UFBA, que em muito contribuíram para a materialização deste trabalho.

Aos companheiros e companheiras militantes da Associação dos Pós-graduandos da UFBA, Maíra Gentil, Mateus Mascarenhas, Sidnéia Luz, Érica Cordeiro, Paulo Riela, Marize Carvalho com os quais aprendi muito na luta junto pela construção da representação estudantil da pós-graduação e pelos direitos dos pós-graduandos em uma conjuntura política tão adversa como a que vivemos hoje;

À todos os companheiros e companheiras integrantes do instrumento de luta da juventude, a Juventude Revolução do PT (JR do PT) que luta constantemente pela defesa da democracia e que incansavelmente lutou contra o Golpe de 2016 e contra o governo de extrema direita que assumiu o Brasil atacando os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. Agradeço pelos momentos de muito aprendizado, pelas lutas que travamos juntos e juntas principalmente para defender a universidade pública.

À todos os colegas do grupo LEPEL e GEPEFEL, pelos diversos momentos de estudos e discussões teóricas que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desta pesquisa.

À todos os servidores técnicos administrativos e terceirizados da UFBA, em especial da FACED, e professores do PPGE que com o trabalho e dedicação criam as condições para a formação de novos mestres e doutores.

Às minhas gestoras da Escola Municipal do Beiru (Alexa Prado e Sueli Costa) que me ajudaram com todo apoio moral e logístico durante o processo de estudo e pesquisa. À todas as minhas amigas professoras e professores da unidade Beiru, em especial Adina Andrade, Jucilene Silva, Maria das Graças e Pâmela Oliveira, que me deram apoio moral com as atividades laborais.

À toda classe trabalhadora oprimida pelo sistema capitalista que sofre e luta diariamente para a manutenção dos seus direitos e para a superação desse sistema desumano por um sistema mais humano e igualitário.

Sem a colaboração de todas essas pessoas, essa dissertação não seria possível.

"Meus amigos e minhas amigas. Chegamos ao final de uma das mais importantes eleições da nossa história. Uma eleição que colocou frente a frente dois projetos opostos de país, e que hoje tem um único e grande vencedor: o povo brasileiro. Esta não é uma vitória minha, nem do PT, nem dos partidos que me apoiaram nessa campanha. É a vitória de um imenso movimento democrático que se formou, acima dos partidos políticos, dos interesses pessoais e das ideologias, para que a democracia saísse vencedora. Neste 30 de outubro histórico, a maioria do povo brasileiro deixou bem claro que deseja mais - e não menos democracia. Deseja mais - e não menos inclusão social e oportunidades para todos. Deseja mais - e não menos respeito e entendimento entre os brasileiros. Em suma, deseja mais - e não menos liberdade, igualdade e fraternidade em nosso país. O povo brasileiro mostrou hoje que deseja mais do que exercer o direito sagrado de escolher quem vai governar a sua vida. Ele quer participar ativamente das decisões do governo. O povo brasileiro mostrou hoje que deseja mais do que o direito de apenas protestar que está com fome, que não há emprego, que o seu salário é insuficiente para viver com dignidade, que não tem acesso a saúde e educação, que lhe falta um teto para viver e criar seus filhos em segurança, que não há nenhuma perspectiva de futuro. O povo brasileiro quer viver bem, comer bem, morar bem. Quer um bom emprego, um salário reajustado sempre acima da inflação, quer ter saúde e educação públicas de qualidade. Quer liberdade religiosa. Quer livros em vez de armas. Quer ir ao teatro, ver cinema, ter acesso a todos os bens culturais, porque a cultura alimenta nossa alma. O povo brasileiro quer ter de volta a esperança. É assim que eu entendo a democracia. Não apenas como uma palavra bonita inscrita na Lei, mas como algo palpável, que sentimos na pele, e que podemos construir no dia-dia. Foi essa democracia, no sentido mais amplo do termo, que o povo brasileiro escolheu hoje nas urnas. Foi com essa democracia - real, concreta - que nós assumimos o compromisso ao longo de toda a nossa campanha. E é essa democracia que nós vamos buscar construir a cada dia do nosso governo. Com crescimento econômico repartido entre toda a população, porque é assim que a economia deve funcionar - como instrumento para

melhorar a vida de todos, e não para perpetuar desigualdades. A roda da economia vai voltar a girar, com geração de empregos, valorização dos salários e renegociação das dívidas das famílias que perderam seu poder de compra. A roda da economia vai voltar a girar com os pobres fazendo parte do orçamento. Com apoio aos pequenos e médios produtores rurais, responsáveis por 70% dos alimentos que chegam às nossas mesas. Com todos os incentivos possíveis aos micros e pequenos empreendedores, para que eles possam colocar seu extraordinário potencial criativo a serviço do desenvolvimento do país. É preciso ir além. Fortalecer as políticas de combate à violência contra as mulheres, e garantir que elas ganhem o mesmo salários que os homens no exercício de igual função. Enfrentar sem tréguas o racismo, o preconceito e a discriminação, para que brancos, negros e indígenas tenham os mesmos direitos e oportunidades. Só assim seremos capazes de construir um país de todos. Um Brasil igualitário, cuja prioridade sejam as pessoas que mais precisam. Um Brasil com paz, democracia e oportunidades. Minhas amigas e meus amigos. A partir de 1º de janeiro de 2023 vou governar para 215 milhões de brasileiros, e não apenas para aqueles que votaram em mim. Não existem dois Brasis. Somo um único país, um único povo, uma grande nação. Não interessa a ninguém viver numa família onde reina a discórdia. É hora de reunir de novo as famílias, refazer os laços de amizade rompidos pela propagação criminosa do ódio. A ninguém interessa viver num país dividido, em permanente estado de guerra. Este país precisa de paz e de união. Esse povo não quer mais brigar. Esse povo está cansado de enxergar no outro um inimigo a ser temido ou destruído. É hora de baixar as armas, que jamais deveriam ter sido empunhadas. Armas matam. E nós escolhemos a vida. O desafio é imenso. É preciso reconstruir este país em todas as suas dimensões. Na política, na economia, na gestão pública, na harmonia institucional, nas relações internacionais e, sobretudo, no cuidado com os mais necessitados [...]. Mais uma vez, renovo minha eterna gratidão ao povo brasileiro. Um grande abraço, e que Deus abençoe nossa jornada."

(Luiz Inácio Lula da Silva, outubro de 2022)

COSTA, Cláudio dos Santos. **O Conteúdo Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental:** realidade e possibilidades de avanços a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora da Educação Física. 164 f. 2023. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de pesquisas desenvolvidas no Laboratório do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/UFBA e no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – GEPEFEL/UCSal. A produção de investigação está situada na linha de pesquisa - Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal da Bahia – UFBA. A **problemática** diz respeito às determinações do neoliberalismo na política educacional brasileira e os limites impostos à realidade do ensino dos conteúdos escolares em geral e, especificamente, a negação do conteúdo Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental. A **hipótese levantada e confirmada**, é que o ensino do conteúdo ginástica na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental da Região Nordeste, expõe limites e contradições decorrentes da implementação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, O **problema** de pesquisa está delimitado na investigação sobre as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora do Ensino da Educação Física, para o trato com o conteúdo da ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da crítica às Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física da Região Nordeste do Brasil. As **questões** específicas foram as seguintes: Quais as orientações da BNCC sobre o trato com o conteúdo da cultura corporal em geral e em especial com o conteúdo da ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as orientações contidas nas Diretrizes curriculares dos nove Estados do Nordeste do Brasil sobre o trato com o conteúdo da ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais as contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física para enfrentar e superar as contradições presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares dos nove Estados Nordestinos? .O **Objetivo geral** da pesquisa foi apresentar após a análise crítica da BNCC, das Diretrizes Curriculares de 9 Estados, fundamentos teóricos baseados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e, uma síntese propositiva para garantir o trato com o conteúdo clássico da ginástica nas escolas públicas. Os **objetivos específicos** foram: (1) Crítica a BNCC; (2) Crítica as Diretrizes; (3) Proposições superadoras no ensino da ginástica. A base **teórico metodológica** constou da consideração da teoria Pedagógica Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física e seus fundamentos. Como **procedimentos de pesquisa**, realizamos estudos exploratórios da produção do conhecimento sobre Ginástica na base do LEPEL/FACED/UFBA, delimitamos as fontes primárias, documentos oficiais sobre BNCC e sobre Diretrizes curriculares de 9 estados nordestinos. Fontes bibliográficas secundárias, e produção do conhecimento pertinente ao tema. Nos valem de procedimentos próprios de análise bibliográfica, balanço da produção do conhecimento, análise de documentos oficiais. Os dados sistematizados foram analisados estabelecendo nexos e relações entre o lógico e suas determinações históricas contingentes. As **categorias teóricas** foram: Realidade/possibilidades, contradições, totalidade concreta. As **categorias de conteúdo** identificadas para atender ao processo de análise foram: a)

concepção de aluno/concepção de formação humana; b) concepção de Educação Física; c) o conceito de ginástica, d) a proposição de unidades temáticas/conteúdos da Educação Física; e) habilidades da Ginástica/ traços essenciais da Ginástica Geral. **Os resultados** da pesquisa apontam para a constatação de uma proposta de ensino de ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental, alicerçada em uma concepção a-histórica, acrítica e embasada em uma visão fragmentada do conhecimento científico, que se caracteriza por um ecletismo teórico e que se expressa em várias correntes de pensamento e abordagens da Educação Física. **Nas conclusões** finais destacam que há limites impostos no trato com o conteúdo Ginástica que vêm sendo abordados pela área curricular Educação Física, enquanto proposta vinculada aos fundamentos da BNCC , nas Diretrizes Curriculares dos 9 Estados da região Nordeste do Brasil. Para **superar por incorporação** os limites identificados, **há possibilidades** de elaboração de uma proposta para a BNCC e de Diretrizes Curriculares Estaduais alicerçada em fundamentos de uma teoria Educacional e Pedagógica Histórico-Crítica e em uma Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, cujas bases defendem uma formação de ser humano *omnilateral*, a partir da lógica dialética, considerando a necessidade da elevação do padrão da cultura corporal de alunos e alunas, tendo em vista um ensino que atenda a necessidade histórica de emancipação humana da classe trabalhadora.

Palavras-Chave: Educação Física escolar. Ginástica. Pedagogia Histórico-Crítica. Abordagem Crítico-Superadora. BNCC. Diretrizes Estaduais de Educação Física. Ensino Fundamental.

COSTA, Cláudio dos Santos. **The Gymnastics Content in the early years of elementary school:** reality and possibilities of advances from the foundations of Historical-Critical Pedagogy and the Critical Approach Overcoming Physical Education. 164 f. 2023. Master's Thesis – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

RESUMEN

This dissertation is the result of research carried out in the Laboratory of the Research Group on Physical Education, Sport and Leisure – LEPEL/UFBA and in the Laboratory of the Study and Research Group on Physical Education, Sport and Leisure – GEPEFEL/UCSal. The research production is located in the research line - Education, Body Culture and Leisure, of the Postgraduate Program in Education - PPGE at the Federal University of Bahia – UFBA. The problem concerns the determinations of neoliberalism in Brazilian educational policy and the limits imposed on the reality of teaching school content in general and, specifically, the denial of Gymnastics content in the early years of elementary school. The hypothesis raised and confirmed is that the teaching of gymnastics content in Physical Education in the early years of elementary school in the Northeast Region exposes limits and contradictions arising from the implementation of the BNCC and the State Curriculum Guidelines for Physical Education. in the investigation into the contributions of the Historical-Critical Pedagogical Theory and the Overcoming Critical Approach to the Teaching of Physical Education, for dealing with the content of gymnastics in the initial years of elementary school, based on the criticism of the State Curricular Guidelines for Physical Education of Northeast region of Brazil. The specific questions were the following: What are the BNCC guidelines on dealing with body culture content in general and in particular with gymnastics content in the early years of elementary school? What are the guidelines contained in the Curricular Guidelines of

the nine States in the Northeast of Brazil regarding dealing with gymnastics content in the early years of elementary school? What are the contributions of the Historical-Critical Pedagogical Theory and the Critical-Overcoming Approach to Physical Education Teaching to face and overcome the contradictions present in the BNCC and in the Curricular Guidelines of the nine Northeastern States? .The general objective of the research was to present, after critical analysis of the BNCC, the Curricular Guidelines of 9 States, theoretical foundations based on Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach to Physical Education and, a propositional synthesis to guarantee dealing with the classic gymnastics content in public schools. The specific objectives were: (1) Criticism of the BNCC; (2) Criticizes the Guidelines; (3) Overcoming propositions in gymnastics teaching. The theoretical methodological basis consisted of the consideration of the Historical-Critical Pedagogical theory and the Critical-Overcoming Approach to the Teaching of Physical Education and its foundations. As research procedures, we carried out exploratory studies of the production of knowledge about Gymnastics based on LEPEL/FACED/UFBA, we delimited the primary sources, official documents on BNCC and on Curriculum Guidelines from 9 northeastern states. Secondary bibliographic sources, and production of knowledge relevant to the topic. We use our own bibliographic analysis procedures, assessment of knowledge production, analysis of official documents. The systematized data were analyzed, establishing links and relationships between the logical and its contingent historical determinations. The theoretical categories were: Reality/possibilities, contradictions, concrete totality. The content categories identified to meet the analysis process were: a) student conception/conception of human training; b) conception of Physical Education; c) the concept of gymnastics, d) the proposition of thematic units/contents of Physical Education; e) Gymnastics skills/ essential traits of General Gymnastics. The results of the research point to the observation of a proposal for teaching gymnastics in the early years of elementary school, based on an ahistorical, uncritical conception and based on a fragmented view of scientific knowledge, which is characterized by theoretical eclecticism and which is expressed in various schools of thought and approaches to Physical Education. In the final conclusions, they highlight that there are limits imposed when dealing with Gymnastics content that have been addressed by the Physical Education curricular area, as a proposal linked to the foundations of the BNCC, in the Curricular Guidelines of the 9 States in the Northeast region of Brazil. To overcome the identified limits by incorporation, there are possibilities of preparing a proposal for the BNCC and State Curricular Guidelines based on the foundations of a Historical-Critical Educational and Pedagogical theory and a Critical-Overcoming Approach to Physical Education, whose bases defend a formation of an omnilateral human being, based on dialectical logic, considering the need to raise the standard of body culture of male and female students, with a view to teaching that meets the historical need for human emancipation of the working class.

Palabras-Clave: School Physical Education. Fitness. Historical-Critical Pedagogy. Critical-Overcoming Approach. BNCC. State Physical Education Guidelines.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 01 –	Estrutura Geral da BNCC.....	56
Figura 02 –	Código alfanumérico.....	110
Figura 03 –	Conteúdos de Formação Operacional/Teórico.....	120
Figura 04 –	Passagem de Conceitos Espontâneos para Conceitos Científicos.....	122
Figura 05 –	Elementos constitutivos da Ginástica.....	125
Figura 06 –	Concepção atual de Ginástica Geral do GGU.....	127
Figura 07 –	Caracterização do 1º ciclo de escolarização.....	129
Figura 08 –	Caracterização do 2º ciclo de escolarização.....	130
Figura 09 –	Caracterização do 3º ciclo de escolarização.....	131
Figura 10 –	Caracterização do 4º ciclo de escolarização.....	132
Gráfico 01 –	Autores citados nas referências das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 –	Levantamento dos antecedentes da pesquisa advindos de teses que tratam do objeto ginástica.....	17
Quadro 02 –	Levantamento dos antecedentes da pesquisa advindos de artigos publicados sobre o objeto ginástica.....	19
Quadro 03 –	Levantamento de antecedentes da pesquisa advindos de capítulos de livros publicados sobre o objeto ginástica.....	21
Quadro 04 –	Levantamento de antecedentes da pesquisa que são advindos de trabalhos completos publicados em anais de congresso sobre o objeto ginástica.....	23
Quadro 05 –	De elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular para destacar o conceito de Educação Física, o conceito de Ginástica e o objetivo da Educação Física.....	64
Quadro 06 –	Elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular para destacar a distribuição das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais de escolarização do ensino fundamental.....	74
Quadro 07 –	O universo da Ginástica.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BaCen – Banco Central
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CADE – Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIG – Federação Internacional de Ginástica
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEPEFEL – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
GPT – Ginástica para Todos
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IFETS – Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias
LEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer
LOA – Lei Orçamentária Anual
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PIB – Produto Interno Bruto
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPA – Plano Plurianual
PMDB – Partido Democrático Brasileiro
PND – Planos Nacionais de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PSEC - Planos Setoriais de Educação e Cultura
PT – Partido dos Trabalhadores
SEB – Sociedade Educacional Brasileira
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMOC – Semana de Mobilização Científica
TCU – Tribunal de Contas da União
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UCSal – Universidade Católica do Salvador

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	ESTUDOS EXPLORATÓRIOS QUE ANTECEDERAM A ESTA PESQUISA	16
1.2	PROBLEMATICAIDADE DO PROBLEMA: AS QUESTÕES NORTEADORAS, A QUESTÃO CENTRAL, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE.....	25
1.3	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO E MÉTODO DE EXPOSIÇÃO.....	27
2	CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E AS DETERMINAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL	34
2.1	REALIDADE E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014 A 2024.....	35
2.2	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS SEUS LIMITES	52
3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES IMPOSTOS À REALIDADE DO CONTEÚDO GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	61
4	DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL PARA O ENSINO DA GINÁSTICA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES	91
4.1	CARACTERIZAÇÃO DESCRITIVA DO CONJUNTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE.....	92
4.2	ANÁLISE DA PROPOSTA DE CONTEÚDOS DE GINÁSTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE APONTAM AS DIRETRIZES CURRICULARES – 2018 A 2020.....	99
4.3	CONTEÚDOS DE GINÁSTICA PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORDESTE: INDICADORES DE AVANÇOS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICE A	147
	APÊNDICE B	149

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de pesquisas desenvolvidas no Laboratório do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – LEPEL/UFBA¹ e no Laboratório do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – GEPEFEL/UCSal², dos quais somos membros por ser grupos de pesquisa em rede.

Essa produção está situada na linha de pesquisa, Educação, Cultura Corporal e Lazer, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal da Bahia – UFBA e pretende contribuir com os avanços de estudos e pesquisas que tratam do conteúdo da Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental. Esta é uma proposta de investigação que faz parte do conjunto de pesquisas que alimentam a pesquisa matricial desses grupos, considerando quatro eixos: 1) Trabalho Pedagógico; 2) Políticas Públicas; 3) Produção do Conhecimento; e, 4) Formação de Professores.

Portanto, essa pesquisa nasce da necessidade de contribuir com o fortalecimento de ações que partem de um planejamento estratégico de grupos de pesquisa, que fazemos parte como membro pesquisador e que envolve outros pesquisadores em diversos níveis de formação: Pós-doutorado, Doutorado, Mestrado, Especialização e Graduação. Portanto, esta proposta é alicerçada por uma matriz lógico-histórica de problemas de pesquisadores em rede local e nacional, que visam atender três patamares de unificação: a) o metodológico, comum a todos os participantes; b) a problemática globalizada com fundamentos unificados; c) a existência de teorias e práticas envolvidas, partindo de um diálogo crítico de dados da realidade que abarcam temas de relevância social, tratados em grupos articulados em rede com subprojetos de pesquisadores com interesses comuns³.

A nossa aproximação com o grupo GEPEFEL se deu no ano 2016, ano de sua criação, e concomitantemente esse foi o ano da colação de grau no curso de licenciatura em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Logo após, por meio de um projeto de pesquisa que estava situado em uma pesquisa matricial, que tinha como propósito a formação de iniciação científica no campo da epistemologia, foi possível desenvolver um artigo intitulado: *“Balanço da produção do conhecimento em Educação Física Escolar:*

¹ O grupo LEPEL está cadastrado na plataforma do CNPq desde o ano 2000, é localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA e é coordenado pela professora doutora Celi Nelza Zulke Taffarel e pelo professor doutor Cláudio de Lira Santos Júnior.

² O grupo GEPEFEL está cadastrado na plataforma do CNPq desde o ano de 2016, é localizado na Faculdade de Educação Física da Universidade Católica do Salvador – UCSal e é coordenado pela professora doutora Kátia Oliver de Sá, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Política Sociais e Cidadania da UCSal.

³ Os fundamentos para a elaboração de uma pesquisa matricial foram propostas por (DEMO apud TAFFAREL, 2010, p. 28).

realidade das correntes de pensamento sobre inclusão de alunos com deficiência”; esta produção foi apresentada na conclusão da nossa primeira especialização em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI.

A pesquisa gerou bancos de dados e produções que possibilitaram apresentação de artigos na Semana de Mobilização Científica (SEMOC/UCSal), e, novos estudos desencadearam a necessidade de fazer aproximações com o grupo LEPEL, situado na UFBA, bem como gerou a possibilidade de participação em Colóquios de Pesquisa e Seminários organizados por estes grupos.

Nossa aproximação com o grupo LEPEL se concretizou mediante ao Programa Escola da Terra⁴ a partir do curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo, ofertado pela Faculdade de Educação da UFBA/FACED e em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, que, após o golpe de estado, jurídico, parlamentar e midiático de 2016 sofreu um processo de desmonte com a paralisação dos setores de orçamento e planejamento. (Boito, 2016, p. 5)

O Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita e que não cometeu nenhum crime, acarretou no sucateamento de projetos importantes, em decorrência de cortes orçamentários como, por exemplo, o que ocorreu na terceira e quarta edição do Programa Escola da Terra, que visava garantir a formação continuada de docentes, com consistente base teórica, para melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo⁵. E é diante da realidade concreta deste golpe que a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada e logo em seguida todas as Diretrizes Curriculares dos Estados Brasileiros que estão vigentes.

Com este breve relato, de parte da vida acadêmica, em um dado contexto histórico de profunda crise do capitalismo, traçamos o caminho que nos possibilitou sucessivas aproximações com o objeto de estudo proposto para essa dissertação. Em meio aos processos investigativos sobre o conteúdo Ginástica, a abordagem da Educação Física Crítico-Superadora, a Pedagogia Histórico-Crítica e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, foi possível desenvolver aproximações com o objeto de estudo proposto, a saber: o conteúdo

⁴ O Programa Escola da Terra é ação do Eixo nº 1 do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. No estado da Bahia foram atendidos, nas quatro edições do curso, mais de 2.063 professores de 66 municípios, de uma demanda de aproximadamente 13 mil professores.

⁵ Em meio a essa conjuntura produzimos um Relatório Técnico Científico intitulado: *“O trato com o conhecimento em classes multisseriadas: apontamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora para o Currículo das escolas públicas”* com o intuito de galgar o título de especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para Escolas do Campo.

Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental para levantar os limites e as possibilidades de avanços a partir de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, dessa forma apresentamos a seguir os antecedentes da pesquisa.

1.1 ESTUDOS EXPLORATÓRIOS QUE ANTECEDERAM A ESTA PESQUISA

Segundo Sánchez Gamboa (2017, p. 102) até a década de setenta do século passado, as pesquisas advindas da área de Educação Física eram esporádicas e estavam vinculadas à professores de Educação Física que buscavam em outros países a possibilidade de formação *stricto sensu*. Na década de noventa, inicia-se nas Instituições de Ensino Superior, a promoção de novos modelos de áreas de concentração, centralizando as investigações em linhas de pesquisas. As novas iniciativas da época têm em comum a organização de grupos interdisciplinares, com ênfase na produção de pesquisas que se tornaram eixos centrais para organizações curriculares de cursos de formação em Educação Física.

Para Sánchez Gamboa (2017, p. 109) a organização das linhas de pesquisa, também, propiciou o surgimento de pesquisas em grupos, com integração de pesquisadores em diferentes níveis de desenvolvimento do pensamento científico. Entretanto, nem sempre a existência de linhas de pesquisa garantirá na Pós-Graduação a formação de grupos de pesquisadores. As produções muitas vezes são solitárias e desarticuladas.

Dessa maneira, afirmamos que essa produção científica é resultado dos estudos e pesquisas desenvolvidas coletivamente que se comprometem em contribuir com os avanços de estudos e pesquisas que tratam do conteúdo Ginástica no ensino fundamental e que faz parte de pesquisas matriciais desses grupos.

As pesquisas matriciais desenvolvidas pelo **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/UFBA**, coordenado pela professora Celi Nelza Zulke Taffarel, conforme Macias (2017, p. 116) promove intercâmbio institucional compondo uma organização **Local** (Rede Ômega), **Estadual** (Rede Beta), **Regional** (Rede Delta), **Nacional** (Rede Gama), e, **Internacional** (Rede Alfa), por esse motivo o Grupo se constitui em **Rede** e compõe **núcleos** em algumas regiões do Brasil. Dessa forma, o **núcleo LEPEL/UFBA**, está articulado por dentro da linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.

A abordagem teórica sobre o ensino da Ginástica a ser tratada nas escolas, requer compreendermos que nossas escolhas teóricas não se justificam por si mesmas. Há um debate

teórico produzido na produção do conhecimento, que se trava no meio acadêmico e que tem um caráter ético-político e que diz respeito, segundo Frigotto (2015, p. 26) ao papel que a teoria ocupa na sociedade de classes, cujos interesses são antagônicos⁶.

Para desenvolver a base teórica da investigação com o necessário rigor científico, realizamos um levantamento exploratório de investigação, em que destacamos as teses defendidas por dentro da linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, entre os anos de 2005 a 2018 que tratam dos estudos sobre o objeto ginástica.

Quadro 01 - Levantamento de estudos antecedentes da pesquisa advindos de teses que tratam do objeto ginástica.

N ^o	Tipo da produção	Título da produção	Autoras e Autores da produção	Anos	Instituição
01	Tese	A GINÁSTICA NA ESCOLA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Rosane Soares Almeida	2005	UFBA
02	Tese	CONTEÚDO E MÉTODO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA CRÍTICO-SUPERADORA NO TRATO COM A GINÁSTICA	Ana Rita Lorenzini	2013	UFBA
03	Tese	O TRATO DO CONHECIMENTO DA GINÁSTICA NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROPOSTA PEDAGÓGICA PAUTADA NA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	Cristina Souza Paraíso	2015	UFBA
04	Tese	EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA	David Romão Teixeira	2018	UFBA

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador.

Das quatro teses podemos observar que (01) uma está relacionada ao trato da ginástica e formação de professores, defendida no ano de 2005 pela professora doutora Roseane Soares Almeida, e (03) três, estão relacionadas a práticas pedagógicas da ginástica e as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, defendidas pelas professoras doutoras Ana Rita Lorenzini, Cristina Souza Paraíso e pelo professor doutor David Romão Teixeira.

Os pesquisadores e pesquisadoras citados acima, com exceção de Lorenzini, continuaram a desenvolver pesquisas sobre o conteúdo da ginástica e abriram grupos de pesquisas cadastrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

⁶ Os estudos de Frigotto (2015, p. 25) nos permitem ampliar a compreensão sobre a formação humana no contexto da reestruturação produtiva excludente, marcada pelo rebaixamento da formação teórica.

Tecnológico - CNPq para compor núcleos, que se associaram a **Rede do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - Rede LEPEL**.

Segundo Macias (2017, p. 117) em sua tese de doutoramento, a professora Roseane Almeida junto com a professora Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues, lidera o **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/UFPE**, criado em 2006.

Portanto, ao recuperar os antecedentes que estabelecem a base desta pesquisa, citamos Lorenzini (2013) que trata da articulação de nexos e relações entre: a teoria do conhecimento, a teoria educacional, a teoria pedagógica mediante a literatura especializada, no âmbito do trabalho pedagógico do ensino da Ginástica, a partir da contribuição de estudos na concepção Histórico-Dialética do conhecimento na área de Educação Física.

Reconhecemos nos estudos da pesquisadora Lorenzini (2013), a necessidade de compreender a relação dialética existente entre o conteúdo e o método no tratamento da Ginástica na Educação Física Escolar, bem como, reconhecemos também nos estudos das pesquisadoras Ayoub (1998) e Almeida (2005), uma severa crítica à fragilização em curso no entorno do ensino do conteúdo Ginástica na escola pela falta de infraestrutura e pela ausência do trato da Ginástica, levando em consideração a historicidade e o tratamento crítico sobre o conteúdo. (Lorenzini, 2013, p. 10)

Nesse sentido, os estudos da professora e pesquisadora Lorenzini, ancorados nos estudos da pesquisadora Ayoub, destacam a negação da Ginástica na escola. Para Ayoub (1998) a negação da Ginástica escolar vai acontecer por conta da sua tradição e orientação de caráter militar, cuja herança fortalece a Ginástica competitiva com movimentos de alto grau de execução; e, é nesse sentido que Ayoub em sua tese defendida na UNICAMP em 1998 vai sugerir como possibilidade na escola a Ginástica Geral, termo que sofreu alteração para Ginástica Para Todos pela Federação Internacional de Ginástica – FIG no ano de 2006, dessa maneira a Ginástica Para Todos cuidaria de potencializar a prática da Ginástica sem segregação. (Ayoub, 1998, p. 119 - 120)

Reconhecemos nos estudos de Teixeira (2018) a possibilidade de discutir o ensino do conteúdo Ginástica por ciclos, cuja proposta vem sendo defendida pelo Coletivo de Autores (1992); esta base teórica fundamenta conhecimentos que ampliam as referências deste conteúdo da Educação Física no pensamento do aluno. (Teixeira, 2018, p. 89 - 90)

Já a pesquisadora Almeida (2005), em sua tese, destaca que a fragilização do ensino do conteúdo Ginástica na Escola, que ocorre pela tendência que prega o processo de ensino, quando trata da esportivização, determinando normas de movimento, fixando o sexismo, e ainda, há falta de estrutura e materiais para a sua prática; a pesquisadora trata criticamente do rebaixamento teórico no curso de formação de professores na área da Educação Física que

não considera o ensino da Ginástica nas propostas pedagógicas, e, ressalta que a utilização da Ginástica na escola serve, apenas, para fins de aquecimento ou condicionamento físico.

Relacionado ao eixo do Trabalho Pedagógico e Formação de Professores, há estudos que apontam para algumas produções desenvolvidas no entorno do objeto Ginástica e que contribuíram no processo de apropriação desse objeto por tratarem do estudo sobre o conteúdo da Ginástica referenciados pela abordagem Crítico-Superadora. Sobre estes estudos, destacamos a tese de Paraíso, produzida em 2015, que tratou do conhecimento da ginástica na escola, levantando as contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. A abordagem Crítica-Superadora, apresenta fundamentos ontológicos respaldados na Pedagogia Histórico-Crítica.

Analisando a ginástica a partir do seu desenvolvimento histórico podemos evidenciar os diferentes objetivos, conteúdos, métodos, concepções que ela assume nos diferentes modos de produção da vida humana. A sua sistematização enquanto um conhecimento científico e a sua consolidação como conteúdo do componente curricular Educação Física na escola, são resultantes da forma social capitalista de organização. Nesse sentido, fica evidente que o conhecimento científico se desenvolveu, hegemonicamente, com base na ciência positivista. O trato da ginástica a partir da concepção dualista do corpo, dos métodos tecnicistas com vistas ao desenvolvimento da aptidão física, limitam as referências explicativas desse fenômeno para compreendê-lo dentro de sua totalidade e complexidade histórica e social. Aliado a isso, a constatação da negação desse conteúdo na escola aponta para a necessidade de enfrentamento dessa cruel realidade de rebaixamento do padrão cultural que a classe trabalhadora está submetida. (Paraíso, 2015, p. 96)

Tais limites apontam para a necessidade de desenvolver o conhecimento da ginástica a partir de referências que não sejam positivistas ou um tipo de cultura de desenvolvimento humano alicerçado apenas pelo viés biológico. Sendo assim, aponta-se para teorias ancoradas no materialismo histórico-dialético.

Segundo Paraíso (2015, p. 97) o materialismo histórico-dialético tem como critério a apreensão do mundo pela via da práxis, ou seja, da unidade teoria-prática, a qual materializa-se no processo ação-reflexão-ação. Este método destaca que a apropriação do fenômeno não se dá de forma isolada, sem identificar suas relações, nexos e determinações com a totalidade concreta. Neste sentido, significa dizer que não dá para falar em ginástica, escola e educação sem considerar o modo de produção capitalista, e a luta de classes. A teoria do conhecimento com base na referência marxista busca atravessar a aparência para captar a essência do fenômeno, a “coisa em si”, utilizando-se das leis e categorias como ferramentas para apreensão do real e o avanço do pensamento científico. No movimento dialético da

história, reconhece as contradições existentes e ao mesmo tempo a sua necessidade de superação, tendo como expressão política um projeto histórico que supere a organização da sociedade em classes antagônicas. Portanto, podemos reconhecer que o marxismo, enquanto projeto histórico, filosofia e epistemologia, contribui para fazer avançar a teoria geral da ginástica.

As produções coletivas advindas das pesquisas matriciais desenvolvidas por dentro do grupo LEPEL, que tratam do objeto de estudo da Ginástica, geraram publicações de artigos em revistas científicas e que colaboraram para evidenciar os estudos antecedentes para avançarmos nesta pesquisa de dissertação conforme demonstra o quadro 02 abaixo:

Quadro 02 - Levantamento de estudos antecedentes da pesquisa advindos de artigos publicados sobre o objeto ginástica.

Nº	Tipo da produção	Títulos das produções	Artigos publicados em periódicos	Autoras e Autores da produção de artigos científicos	Ano das publicações
01	Artigo	O TRATO COM O CONHECIMENTO DA GINÁSTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS: APONTAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA PARA O CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	Revista Movimento	TAFFAREL, Celi Nelza; COSTA, Cláudio dos Santos; BÔAS JÚNIOR, Jaido Caldas dos Santos Vilas.	2020
02	Artigo	OS NÍVEIS DE SISTEMATIZAÇÃO DA GINÁSTICA PARA FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	LORENZINI, Ana Rita; TAFFAREL, Celi Nelza	2018
03	Artigo	AS APRENDIZAGENS DA GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA REALIDADE	Revista Movimento	LORENZI, A. R. ; TAFFAREL, C. N. Z. ; BRASILEIRO, L. T.; MELO, M. S. T.; SOUZA JUNIOR, M. B. M.; FALCAO, R. O.	2015
04	Artigo	A TEORIA GERAL DA GINÁSTICA, O TRABALHO PEDAGÓGICO, A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CAMPO DA GINÁSTICA: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA MATRICIAL DO GRUPO LEPEL/FACED/UFBA	Revista Conexões	ALMEIDA, R. S.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; PARAISO, C. S.; CRUZ, A. C. S.; RODRIGUES, R. C. F.; LORDELLO, A. F.; RIGAUD, F.; SANTOS, Q. R.; LORENZINI, A. R.	2012

05	Artigo	GYMNASTICS - A CONTEMPORARY CONTENT OF THE GERMAN AND BRAZILIAN PHYSICAL EDUCATION	International Journal of Physical Education	TAFFAREL, C. N. Z.; HILDEBRANDT-S TRAMANN, R.	2007
----	--------	--	---	---	------

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador desta investigação.

Neste quadro, destacamos a produção de cinco artigos publicados em revistas científicas entre os anos de 2007 a 2020 que tratam dos estudos sobre o objeto ginástica. Dessas cinco produções podemos observar que: (01) uma está relacionada ao trato do conhecimento da ginástica e os apontamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora para o currículo das escolas públicas, produzido pela professora Celi Taffarel, pelo professor Cláudio Costa, pelo professor Jaido Vilas Bôas Júnior e publicado na Revista Movimento no ano de 2020; e (04) quatro produções estão relacionadas ao trabalho pedagógico do conteúdo ginástica, produzido pela professora Celi Taffarel, pela professora Ana Rita Lorenzini e publicado na Revista Brasileira de Ciências do Esporte no ano de 2018; pelas professoras Celi Taffarel, Ana Rita Lorenzini, Livia Brasileiro, e pelos professores Marcelo Melo, Marcílio Souza Júnior, Rodrigo Falcão e publicado na Revista Movimento no ano de 2015; pelas professoras e pelos professores Alexandre Lordello, Amália Cruz, Ana Rita Lorenzini, Celi Taffarel, Cristina Paraíso, Fábio Rigaud, Micheli Escobar, Quênia Santos, Roseane Almeida, Roseane Rodrigues e publicado na Revista Conexões no ano de 2012; e, por fim, os dados apresentados no quadro acima demonstra uma produção internacional publicada no ano de 2007 pelo *International Journal of Physical Education* pela professora Celi Taffarel e pelo professor Reiner Hildebrandt-Stramann.

A apropriação dos estudos exploratórios antecedentes da pesquisa assume alto grau de importância para entendermos o desenvolvimento histórico do conhecimento científico sobre o trato do conteúdo ginástica na escola. As obras levantadas e estudadas acima trazem contribuições para os estudos no entorno do conteúdo Ginástica para a nossa pesquisa uma vez que apresentam a defesa de três teorias que inter-relacionam, a teoria pedagógica Histórico-Crítica, a abordagem da Educação Física Crítico-Superadora e a Teoria Geral da Ginástica. Ambas proposições teóricas estão alicerçadas na perspectiva defendida por Saviani (2013) e por Caldart (2020) em relação à função social da escola e principalmente às escolas do campo. Essas teorias nos ajudam a reafirmar que não nascemos seres humanos, nos tornamos seres humanos na medida que nos relacionamos socialmente com o modo de produção da vida, e o processo de humanização nos exige apropriação da cultura historicamente produzida, onde, cabe à escola ser o principal local para a apropriação da cultura, para elevação da capacidade teórica dos e das estudantes para assim compreender o modo de produção capitalista para superá-lo. (Taffarel, Costa e Bôas Júnior, 2020, p. 12)

Os estudos ainda contribuem por nos apresentar uma abordagem da Educação Física Crítico-Superadora que tem como objeto de estudo a Cultura Corporal que se justifica no currículo escolar na medida em que contribui juntamente com os demais componentes curriculares para elevar a capacidade teórica dos estudantes, contribui para elevar o padrão cultural e isto exige a consideração de princípios para tratar o conhecimento no currículo, considerando a contemporaneidade e relevância social da escola. E a contribuição deixada nos estudos destacam que a ginástica, enquanto conteúdo clássico, historicamente produzido e socialmente apropriado, com seus fundamentos e suas bases – saltar, rolar, embalar, balançar, girar -, deve ser tratado desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos, levando em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário, permitindo-se assim que, ao se apropriar deste conteúdo na escola, os estudantes elevem sua capacidade teórica para constatar, compreender, explicar e agir no mundo envolvido pela Cultura Corporal na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora da cidade e do campo. (Taffarel, Costa e Bôas Júnior, 2020, p. 12 - 13)

Além das produções de teses e de artigos científicos, esta pesquisa exploratória de estudos antecedentes, evidenciam através do balanço da produção do conhecimento, a partir das pesquisas matriciais do Grupo LEPEL, a existência de produções de capítulos de livros publicados, trabalhos completos publicados em anais de congresso e resumos publicados em anais de congresso que tratam do objeto Ginástica conforme quadro 03, e quadro 04 abaixo:

Quadro 03 - Levantamento de estudos antecedentes da pesquisa advindos de capítulos de livros publicados sobre o objeto ginástica

Nº	Tipo da produção	Títulos das produções	Autoras e Autores da produção	Título do livro	Organizadores da produção	Local: Editora	Anos
01	Capítulo de livro publicado	MUTIRÕES E CÍRCULOS NA ESCOLA PÚBLICA: A GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO EM OFICINAS E FESTIVAIS	TAFFAREL, C. N. Z. ; PARAISO, C. S. ; CRUZ, A. C. S. ; BEZERRA, A.; NONATO, S. M. G. E. S.; Silva, Guilherme Gil da	Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer	Celi Taffarel; Cláudio de Lira Santos Júnior; Carlos Colavolpe	Salvador: EDUFBA	2009
02	Capítulo de livro publicado	GINÁSTICA: ALEGRIA NA ESCOLA	TAFFAREL, C. N. Z. ; D'AGOSTIN I, Adriana; CRUZ, A. C. S. ; PARAISO, C.	Currículo e Educação Física	Celi Taffarel e Reinner Hilderbrandt-Stramann	Injuí: Injuí	2007

			S. ; BEZERRA, A. ; TEIXIERA, D. R.				
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador desta investigação.

O levantamento destaca, conforme o quadro 03 acima, dois capítulos de livros publicados que tratam dos estudos sobre o objeto ginástica. O primeiro foi publicado no ano de 2009 no livro *“Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer”*, organizado por Celi Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior e Carlos Colavolpe; o capítulo intitulado de *“Mutirões e círculos na escola pública: a ginástica nas aulas de Educação Física e a organização do tempo pedagógico em oficinas e festivais”* foi produzido pelas autoras e pelos autores Celi Taffarel, Cristina Paraíso, Amália Cruz, Alexandre Bezerra, Sandra Nonato, Guilherme Silva; e o segundo foi publicado no ano de 2007 no livro *“Currículo e Educação Física”*, organizado pela professora Celi Taffarel e pelo professor Reinner Hilderbrandt-Stramann.

As obras levantadas e estudadas acima trazem contribuições para os estudos no entorno do conteúdo Ginástica para a nossa pesquisa uma vez que ancorados nos estudos de Snyders e Pistrak, defendem que os métodos e descobertas só poderão dar resultados positivos se colocados na perspectiva de uma educação centrada na luta de classes e que tenha como horizonte histórico um outro projeto de sociedade, no caso, o projeto socialista, a partir da auto-organização e autodeterminação dos sujeitos históricos. Dessa forma a escola, ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, decide ideologicamente o que as crianças e jovens devem aprender ou não. Portanto, desvalorizar a disciplina Educação Física e reduzir o conteúdo ginástica na escola é desconsiderar a sua construção histórica enquanto uma área do conhecimento que é criada, acumulada e recriada pela humanidade. Como possibilidade de alterar essa situação, faz-se necessário transformar a organização do trabalho pedagógico, o que significa a consolidação de uma consistente base teórica que nos garanta compreender o mundo com as dimensões de radicalidade, de conjunto e de totalidade, desenvolvendo competências e habilidades globais – ética, moral, pedagógica, política e técnica. (Paraíso et al., 2009, p. 71)

A seguir, apresentamos como parte desta pesquisa exploratória, uma caracterização do trabalho completo e resumo publicado em anais de congresso:

Quadro 04 - Levantamento de estudos antecedentes da pesquisa que são advindos de trabalhos completos publicados em anais de congresso sobre o objeto ginástica.

Nº	Tipo da produção	Títulos das produções	Autoras e Autores da produção	Nome do evento	Ano: Local	Editora
01	Trabalho completo publicado em anais de congresso	O ENSINO DA GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA, DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	COSTA, Cláudio Santos; SA, Kátia Oliver; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke	Congresso de Ginástica para Todos. Ecos da história: territorialização da GPT no Brasil	2019: Caldas Novas	Caldas Novas: ESEFF EGO-UEG

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador desta investigação.

No levantamento destes estudos antecedentes da pesquisa, citado neste quadro 04, destacamos a produção de apenas um trabalho completo publicado em anais do congresso de Ginástica para Todos - Ecos da História: territorialização da GPT no Brasil, realizado em Caldas Novas no ano de 2019. Intitulado de *“O ensino da Ginástica na Educação Física escolar: contribuições da Abordagem Crítico-Superadora, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural”* o trabalho tem como autor e autoras da produção o professor Cláudio Costa, a professora Celi Taffarel e a professora Kátia Sá.

Este estudo trata de uma concepção de currículo escolar organizado de acordo com princípios que permitem o acesso, ampliação e aprofundamento do conhecimento do aluno que possibilita a constatação, compreensão, ampliação e aprofundamento de dados da realidade, onde, para romper com o não desenvolvimento da capacidade teórica dos alunos, cabe tratar os conteúdos clássicos levando em consideração os fundamentos advindos da teoria marxista da teoria Histórico-Cultural sobre desenvolvimento humano e da teoria pedagógica Histórica-Crítica que trata da transmissão-assimilação do conhecimento para elevar a capacidade teórica dos alunos. Isto implica em partir da prática social, problematização, instrumentalização, viabilizar a catarse e retornar a prática social em um patamar mais elevado de compreensão e intervenção no real concreto. (Costa, Sá e Taffarel, 2019, p. 257)

Dos princípios curriculares para tratar do conhecimento específico da Ginástica, o Coletivo de Autores (2009, p. 76), apresenta princípios baseados na teoria Histórico-Cultural sobre como se apreende o real concreto no pensamento. Ao tratar a Ginástica compreendida como: *“uma forma particular de exercitação onde, com ou sem o uso de aparelhos, se abre a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral”* sugere que isto seja

tratado em ciclos de ensino-aprendizagem, desde a constatação e organização de dados da realidade, a aplicação do conhecimento e seu aprofundamento. (Costa, Sá e Taffarel, 2019, p. 257)

Avançando em estabelecer as bases do processo de investigação, expomos na seção que segue, a necessidade de levantar indicadores que apontem a problematidade do problema.

1.2 PROBLEMATIDADE DO PROBLEMA: AS QUESTÕES NORTEADORAS, A QUESTÃO CENTRAL, OS OBJETIVOS E A HIPÓTESE

No campo acadêmico-científico é muito comum o uso da palavra problema, mas, nos cabe, nesta investigação trazer uma problemática que esteja articulada para além do campo filosófico, com a realidade concreta em que se colocam às políticas educacionais que se expressam na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região Nordeste.

Portanto, cabe reafirmar que não é qualquer pergunta ou indagação que podemos considerar um problema, assim como o seu mais alto grau de complexidade, nem o fato de desconhecermos a resposta de determinada questão; também não podemos considerar um mistério existente em uma questão, ou, a dúvida que gere dupla hipótese frente a uma questão; é justamente o uso frequente da palavra que faz surgir a necessidade da recuperação da problematidade do problema. Com essa explicação é possível sustentar que a essência do problema é a necessidade vital humana, ou seja, a importância deste ensino frente ao problema que limita a sua adequada socialização. (Saviani, 1983, p. 7 – 12)

Dessa forma, ao problematizar o conteúdo Ginástica no ensino fundamental, frente a política educacional, nos colocamos na condição de assumir subjetivamente e objetivamente no processo de investigação uma análise da realidade concreta do que vem sendo apontado pelas políticas de Educação Física tratadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais da região Nordeste do Brasil.

Para recortar o objeto de pesquisa proposto, lançamos as seguintes **questões norteadoras**:

1 – Como historicamente vem ocorrendo a consolidação do neoliberalismo, que determinações geram na política educacional brasileira e que interferências geram no ensino do conteúdo da ginástica na Educação Física?

2 - Que limites estão impostos à realidade do conteúdo ginástica na Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental a partir da BNCC, frente as contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física?

3 – Qual a realidade e contradições das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região Nordeste do Brasil para o ensino do conteúdo Ginástica na Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais indicadores de possibilidades de avanços?

Diante dessas perguntas que norteiam a nossa pesquisa, levantamos a seguinte **pergunta central**: Considerando as determinações do neoliberalismo na política educacional brasileira e os limites impostos à realidade do ensino do conteúdo Ginástica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da BNCC, qual a realidade e contradições deste conteúdo nas Diretrizes Curriculares Estaduais da Região Nordeste do Brasil, e que indicadores de possibilidades de avanços podem ser considerados para a superação tendo em vista as contribuições dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física?

Frente às contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora, objetivamos nesta investigação levantar e explicar a realidade e contradições do conteúdo ginástica nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região Nordeste do Brasil e apontar indicadores de possibilidades de avanços que podem ser considerados para a superação.

Para atingir este objetivo geral, traçamos os seguintes **objetivos específicos**:

1 – Levantar como historicamente vem ocorrendo a consolidação do neoliberalismo, que determinações geram na política educacional brasileira e que interferências geram no ensino do conteúdo da ginástica na Educação Física.

2 – Identificar os limites que estão impostos à realidade do conteúdo ginástica na Educação Física no ensino fundamental nos anos iniciais a partir da BNCC, frente as contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora.

3 – Analisar na realidade da política educacional brasileira as contradições das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região Nordeste do Brasil para o ensino do conteúdo Ginástica na Educação Física e levantar indicadores de possibilidades de avanços a partir de novas formulações nas políticas educacionais levando em consideração os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora.

Constatamos como **hipótese** que o ensino do conteúdo ginástica na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental da Região Nordeste, expõe limites e contradições decorrentes da implementação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação

Física, considerando o período de 2016 a 2020, nas quais identificamos que a proposição de ensino deste conteúdo recupera e fortalece a noção do desenvolvimento de competências e habilidades implementadas nos anos de 1990 pela política educacional dos governos de Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, cuja proposta atende a uma formação de ser humano unilateral que sustenta o modo de produção capitalista, impedindo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social; dessa forma, estes documentos e diretrizes curriculares ao propor competências gerais e específicas para o ensino do conteúdo ginástica na Educação Física estabelece parâmetros que alimentam a formação de seres humanos para atender a lógica do mercado neoliberal, e no processo de disputa pela formação dos sujeitos no Brasil, tanto a BNCC quanto as Diretrizes Estaduais assumem à lógica formal; a análise das nove (09) Diretrizes Curriculares dos estados nordestinos apontam a constatação de uma proposta de ensino da ginástica no ensino fundamental alicerçada em uma concepção a-histórica, embasada em uma visão fragmentada do conhecimento científico, que se caracteriza por um ecletismo teórico que se expressa em várias correntes de pensamento e abordagens da Educação Física; considerando a necessidade de superar por incorporação os limites encontrados, há possibilidades de elaboração de uma proposta de BNCC e de Diretrizes Curriculares Estaduais que possam indicar no ensino do conteúdo da Ginástica Escolar, alicerçada em fundamentos de uma teoria Educacional e Pedagógica Histórico-Crítica e em uma Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, cujas bases são referenciadas na teoria do conhecimento do materialismo histórico e dialético, que defende uma formação de ser humano *omnilateral*, a partir da lógica dialética, considerando a necessidade da elevação do padrão da cultura corporal de alunos e alunas, tendo em vista um ensino que atenda à necessidade histórica de emancipação humana da classe trabalhadora.

1.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS, PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO E MÉTODO DE EXPOSIÇÃO

Compreender e explicar a realidade concreta sobre o conteúdo ginástica no ensino fundamental, frente aos limites e possibilidades da BNCC e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste do Brasil nos exigiu o alicerce em um referencial teórico crítico pautado no materialismo histórico e dialético, a fim de não cairmos na mera descrição dos dados coletados ou na construção de idealizações sobre o processo de ensino do conteúdo ginástica no chão da escola.

Para isso, elegemos nesta pesquisa as categorias metodológicas da dialética Realidade/possibilidades, contradições, totalidade concreta para desenvolver esta pesquisa

que trata do conteúdo ginástica na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física. Estas categorias têm fundamentos apropriados nas obras clássicas de Cheptulin (1982), Kosik (1976) e na atualidade, em movimento, Alves (2017).

O tipo de pesquisa proposta é de característica documental, considerando que tomamos como fonte de dados e informações para esta investigação, os seguintes documentos:

1. Documento da Base Nacional Comum Curricular para verificar como vem sendo tratado o ensino do conteúdo Ginástica, considerando a necessidade de levantar indícios de orientações que subsidiam as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física nos nove (09) estados nordestinos do Brasil;
2. Nove Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física produzidas pelos estados brasileiros da região nordeste, para identificar e analisar a concepção de aluno/concepção de formação humana, concepção de Educação Física, o conceito de ginástica, a proposição de unidades temáticas/conteúdos da Educação Física, habilidades da Ginástica/ traços essenciais da Ginástica Geral, e, referências da área de Educação Física utilizada nos documentos, considerando a técnica de análise de conteúdo⁷.

Para subsidiar metodologicamente o processo de investigação dos documentos levantados (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física), tomamos como procedimento técnico de análise dos dados e informações, o processo de análise de conteúdo proposto pela pesquisadora Laurence Bardin (2016), que constitui um grupo de instrumentos metodológicos, contribui para analisar os dados e informações dos documentos levantados, considerando dois pólos: o rigor da objetividade, que diz respeito ao levantamento dos dados na íntegra e a fecundidade da subjetividade, que está relacionado aos elementos implícitos aos dados e informações, ou seja, aos elementos que não estão aparentes nos documentos. (Bardin, 2016, p. 15)

Nesse sentido, os procedimentos adotados na investigação se desenvolveram a partir de 4 fases: 1) levantamento dos documentos (Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física) em seu estado bruto e primário, selecionados após a leitura flutuante; 2) Identificação das possíveis categorias de análise⁸ de conteúdo através

⁷ O processo de análise de conteúdo é um conjunto de técnicas voltadas para desenvolver análise das comunicações, visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das produções analisadas (quantitativos ou qualitativos); este tipo de análise permite se inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (comunicações) transmitidas pelos pesquisadores nas dissertações e teses. (BARDIN, 2016, p. 44). As inferências (operações lógicas) e a interpretações de dados geram resultados tratados de modo a serem significativos e válidos na proposta de pesquisa. (BARDIN, 2016, p. 45)

⁸ Segundo Bardin (2016, p. 147) a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios

de uma segunda leitura mais atenta do material; 3) conversão dos documentos para seu estado secundário, onde, compusemos os quadros a partir das categorias de análise de conteúdo, após uma terceira leitura mais analítica; 4) realização da leitura dos dados dos quadros, visando o reconhecimento dos principais conceitos referentes a cada categoria de análise de conteúdo para produzir a síntese dos resultados encontrados. (Bardin, 2016, p. 51 - 52)

Para atender à proposta de análise de conteúdo destes documentos, levamos em consideração os passos, que vêm sendo apontado por Bardin (2016, p. 125 - 126) e que atendem a determinadas fases da investigação, que se caracterizam por pólos cronológicos:

Polo de Pré-análise: corresponde a um período de intuições, que tem por objetivo operacional sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a investigação a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Esta fase corresponde a dois momentos:

- a) levantamento da Base Nacional Comum Curricular;
- b) levantamento de 09 Diretrizes Curriculares Estaduais da área da Educação Física dos estados brasileiros da região Nordeste, considerando o período de 2018 a 2020. No processo de levantamento desses documentos para atender a essa primeira fase, foi possível estabelecer o primeiro contato com esses documentos; logo após foram analisados desenvolvendo impressões, onde, no processo de leitura gradativamente foi possível de se apropriar concretamente a partir do objeto. Essa fase corresponde, portanto: **1)** a leitura “flutuante”⁹; **2)** a escolha dos documentos; **3)** a formulação das hipóteses e dos objetivos; **4)** a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; **5)** a preparação do material propriamente dito para sofrer análise;

Polo de Exploração do material: é uma fase longa da investigação, que consiste essencialmente em diversas operações, que envolvem: codificação, decomposição ou enumeração, em função de procedimentos investigativos, previamente formulados com codificação de categorias (descritores), que são sistematizados em quadros;

Polo de Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nesta fase da investigação os resultados brutos são tratados de maneira a ganharem significados (visíveis) e válidos, quando

previamente definidos”. Para esta pesquisadora as categorias são “rubricas” ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

⁹ Leitura “flutuante” significa no campo da investigação empírica de documentos para Bardin (2016, p. 126), o primeiro contato com os documentos identificados e selecionados a partir de leituras aproximadas para conhecer o texto. Neste processo inicial de exploração sistemática dos documentos, o pesquisador se deixa invadir por impressões advindas do real registrados e expostos nos documentos; este processo permite que aos poucos a leitura dos elementos expostos nos textos sejam mais precisas, em função de hipóteses emergentes que vão sendo levantadas e por identificações teóricas argumentativas que dão aporte aos textos dos documentos.

sistematizados e organizados em quadros, cujos registros são resultados expostos em quadros, tabelas, gráficos que põem em relevo as informações fornecidas pela análise.

Para atender a esse processo de análise do conteúdo dos documentos, produzimos no desenvolver da pesquisa dois quadros:

Quadro 01: Elementos constitutivos da BNCC relativos à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abarcam o componente curricular de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), onde as principais categorias de análise que elencamos são: a) Conceito de Educação Física; b) Concepção de aluno(a)/Geral; c) Conceito de Ginástica; d) Objetivo da Educação Física no processo de ensino-aprendizagem; e, e) Proposição de unidade temática/conteúdos da Educação Física; (APÊNDICE A)

Quadro 02: Registro de dados e informações extraídos dos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais da Região Nordeste do componente curricular Educação Física – 2018 a 2022, onde as principais categorias de análise de conteúdo foram definidas: a) Concepção de aluno/Concepção de formação humana; b) Concepção de Educação Física; c) Conceito de Ginástica; d) Proposição de Unidade Temática nas Diretrizes/Conteúdos da Educação Física; e) Referências da área de Educação Física utilizada nos documentos. (APÊNDICE B)

Para atender aos pólos cronológicos da pesquisa que passaram pela análise e interpretação dos dados da realidade sobre o conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental, frente a realidade e possibilidades exposta na BNCC e Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste do Brasil, nos alicerçamos em um referencial teórico crítico materialista histórico e dialético para avançar para além da mera descrição dos dados coletados ou da construção de idealizações sobre o processo de ensino do conteúdo ginástica na escola. Nesse sentido, seguimos o caminho traçado na pesquisa de Alves (2017, p. 36) para aprofundar na descrição das categorias metodológicas, o que nos permitiu desenvolver a investigação do objeto.

Conforme o que aponta Kopnin (1972, p. 229) todo método baseia-se no conhecimento das leis objetivas, a partir da qual surgem os modos e os seus sistemas que alicerçam conhecimento, que pela ação prática do(a) pesquisador(a) se fixam em categorias. As categorias, de acordo com Cheptulin (1982, p. 124), enquanto graus do desenvolvimento do conhecimento social e da prática, exprimem os aspectos e as ligações universais da realidade objetiva e são, simultaneamente, graus do movimento do conhecimento inferior ao superior, nos permitindo, portanto, estabelecer a devida articulação entre parte e totalidade, concreto e abstrato, pensamento e realidade.

Considerando esta possibilidade metodológica, avançamos nessa pesquisa tomando como referência o procedimento da técnica da análise de conteúdo desenvolvida por Bardin

(2016), que nos permitiu uma análise dos elementos do nosso objeto de estudo (material bibliográfico e documentos), mas associamos no processo empírico do nosso pensamento de pesquisador, três categorias do método dialético, tais como: realidade e possibilidades; totalidade; contradição.

1. O par dialético realidade/possibilidades: Segundo Cheptulin (1987, p. 338), na concepção do materialismo dialético a realidade é entendida como o que existe realmente, ou como possibilidade já realizada, entendendo a categoria como tendo uma existência real. A possibilidade possui uma existência real, mas, não se confunde com a realidade, pois se caracteriza apenas como propriedade, como capacidade de vir a ser realidade quando as condições objetivas correspondentes estão dadas para isso. A possibilidade é a capacidade da matéria se transformar de um estado qualitativo em outro.

Dessa forma, na categoria da possibilidade devemos considerar a lei da dialética da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa, assim como a capacidade da matéria de passar de um estado qualitativo para outro, ou seja, aquilo que não existe na realidade, poder tornar-se realmente existente em um estado qualitativo superior.

Além disso, é importante ressaltar que a realidade é a unidade realmente existente do necessário e do contingente, do fenômeno e da essência, do interior e do exterior. A possibilidade transforma-se em realidade somente nas condições determinadas, que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade. (Cheptulin, 1982, p. 338 - 340)

Por isso, partimos do pressuposto de que a produção humana do fenômeno da BNCC e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, apresentam nexos e relações com a produção do conhecimento de forma não estática, nem fixo e nem imutável, tão pouco significa que só podemos captar aquilo que constitui a sua aparência e jamais atingir a sua essência. A sua realidade é um todo estruturado e dinâmico, capaz de transformar-se no outro dentro de determinadas condições, transformação que são mediadas pelas possibilidades. Portanto, nesta investigação não demonstramos somente aquilo que está colocado como conteúdo da Ginástica na BNCC e nas Diretrizes Curriculares de Educação Física para alicerçar o currículo das escolas e as propostas pedagógicas dos professores e professoras, mas sim, buscamos demonstrar em determinados nexos e relações, como no modo de produção capitalista, que rege as relações de produção em todos os âmbitos da existência humana, vêm se desenvolvendo para atender o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil. Mediante dados da realidade concreta, apontamos as possibilidades superadoras, conforme uma base teórica pedagógica, que fornece elementos para indicadores de superação desta realidade.

2. A categoria da totalidade: A realidade pressupõe a categoria da totalidade concreta, isto é, a realidade é entendida como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e autocriação. “Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística”. (Kosik, 1976, p. 44) Nesse sentido, é necessário compreender que todo fenômeno da realidade é parte de uma totalidade concreta. A partir desse pressuposto, buscamos identificar na BNCC e nos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física dos estados da região Nordeste, elementos concretos das condições históricas que levaram a objetivação da produção desses documentos, considerando interesses políticos e econômicos mobilizados em uma dada realidade.

3. A categoria da contradição: Segundo Cheptulin (1987, p. 286), essa categoria da dialética nos permite apreender o núcleo determinante de todos os aspectos e relações necessárias sobre nosso objeto de estudo; foi preciso considerá-lo em seu aparecimento e desenvolvimento, o que supôs pôr em evidência a fonte do movimento que é a contradição, a unidade e luta dos contrários. Desse modo, o conhecimento da realidade das implicações geradas pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, chocam-se com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrárias próprias desse fenômeno. Portanto, na essência esses documentos curriculares apresentam uma concepção de formação humana unilateral para atender a fragmentação do conhecimento, a divisão social do trabalho, a propriedade privada dos meios de produção, necessários ao sistema capitalista, e, o seu contrário é a concepção de formação humana *omnilateral* que advoga pelo conhecimento em sua totalidade histórica e ontológica, com o trabalho coletivo, que reivindica a propriedade coletiva dos meios de produção necessários para a composição do modo de produção socialista. Portanto, entender e explicar o conteúdo Ginástica no ensino fundamental frente aos documentos curriculares da região Nordeste (BNCC e Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física), a partir de suas contradições, significa considerá-los em movimento incessante, em mudança permanente, o que significa a possibilidade de identificar formas inferiores às superiores, e vice-versa, que podem passar de um estado qualitativo a outro.

Com base nestes procedimentos metodológicos, avançamos em explicar neste capítulo como realizamos o método de exposição desta investigação, a partir de sínteses que constituíram os capítulos desta dissertação, considerando a seguinte organização de exposição, que passamos a apresentar:

No **primeiro capítulo** expomos os estudos exploratórios que antecederam a esta pesquisa, a problematidade do problema, na qual destacamos as questões norteadoras, a questão central, os objetivos e a hipótese; ainda no primeiro capítulo apresentamos os fundamentos

teórico-metodológicos e procedimentos de análise da investigação, com o objetivo de tornar claro ao leitor o caminho percorrido na pesquisa, da construção da pergunta à elaboração das respostas.

No **segundo capítulo** tratamos de reflexões teóricas sobre a consolidação do neoliberalismo e as determinações da política educacional do Brasil, considerando uma organização da exposição em dois subcapítulos, onde no primeiro desenvolvemos uma revisão bibliográfica sobre os limites e contradições da política educacional no Brasil, tendo em vista o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação – 2014 a 2024 e no segundo tratamos dos fundamentos históricos da BNCC e os seus limites.

No **terceiro capítulo** expomos considerações teóricas sobre como está posta a Educação Física na BNCC, tendo em vista a identificação dos limites impostos à realidade do conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental frente às contribuições de fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

No **quarto capítulo**, avançamos na exposição da análise do material empírico constituído pelos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região nordeste do Brasil para o ensino da ginástica, o qual subdividimos em três subcapítulos: no primeiro realizamos uma caracterização descritiva do conjunto das diretrizes curriculares; no segundo expomos uma análise da proposta de conteúdo de ginástica para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando o que apontam as diretrizes curriculares no período de 2018 a 2020; e no terceiro apontamos indicadores de avanços para as diretrizes estaduais a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando uma proposta de conteúdos de ginástica na Educação Física Crítico-Superadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Por fim, em um esforço de síntese teórica dos resultados desta investigação, apresentamos os últimos capítulos na forma de nossas **considerações finais**, destacando indicadores de possibilidades superadoras das contradições acerca do objeto de estudo que problematizamos.

Mediante esta explanação introdutória, avançamos para o próximo capítulo com elementos teóricos de revisão bibliográfica, que demonstram a relação entre o desenvolvimento do neoliberalismo e suas implicações nas políticas educacionais brasileiras.

2 CONSOLIDAÇÃO DO NEOLIBERALISMO E DETERMINAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo expomos argumentos que apontam, a partir das Políticas Educacionais no Brasil do século XXI, como vem se desenvolvendo o processo de decomposição do modo de produção capitalista, destacando elementos, que vêm sendo propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído para o período de 2014 a 2024; neste processo identificamos e destacamos os seus limites para atender ao sistema educacional brasileiro.

Inicialmente, levantamos estes limites a partir dos fundamentos históricos da Base Nacional Comum Curricular e o reflexo na Educação Física Escolar para apontar os limites impostos pela realidade do ensino educacional brasileiro, assim como buscamos identificar e explicar como estes limites estão rebatendo diretamente na composição do conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental.

A problemática em identificar os limites das políticas educacionais no Brasil, perpassa pela análise acerca das configurações do capitalismo dependente e a consolidação dos monopólios no Brasil sob a condução da classe dominante. O esforço teórico de análise nos exigiu traçar um caminho que nos permitisse entender de forma concreta, as determinações da relação entre o capital financeiro, a formação do capitalismo e as políticas educacionais no Brasil, na qual essa trilha supõe decifrar as relações sociais de produção em contextos que são determinados por uma classe hegemônica, que dessa forma se apropria da Cultura Corporal, fazendo com que o conteúdo ginástica se configure em mercadoria na sociedade que tem por base a formação econômica capitalista.

Compreender no presente o problema da relação entre capital financeiro e capital produtivo no Brasil, considerando os movimentos conjunturais mais amplos, à procura dos nexos da crise do capitalismo, do fluxo de capitais na forma de financeirização e os impactos na educação, nos colocou na necessidade de percorrer o chão da história e identificar os processos que nos colocam diante da realidade atual das contradições do sistema capitalista.

Portanto, desenvolvemos nas subseções deste capítulo a crítica de que a realidade que está posta na política educacional brasileira, especificamente no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação e no Plano Nacional de Educação, busca estabelecer relações com as determinações mais gerais do modo de produção capitalista e as políticas neoliberais. Mediante esta constatação, buscamos expor os limites presentes nessas políticas educacionais.

2.1 REALIDADE E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014 A 2024

O desenvolvimento do nosso país é marcado pela “via não clássica”¹⁰ de transição do feudalismo para o capitalismo, uma vez que, de país agroexportador (colonial, dependente e de regime escravista) passou a ser país industrializado, ou seja, o desenvolvimento capitalista brasileiro ocorreu em função da necessidade de expansão da acumulação capitalista dos países onde esta ordem já havia se consolidado. Contudo, esse processo reforçou a concentração de renda e de poder originárias da constituição política, econômica e social do regime anterior, de forma que o “moderno se construiu por meio do arcaico”, ou, noutros termos, promoveu uma modernização alicerçada na conservação de traços herdados do passado. (Brettas, 2020, p. 102)

Concretamente, a dinâmica dos avanços da produção e reprodução do capital financeiro nos dias de hoje nos faz recuperar os fundamentos sobre o capital portador de juros, conforme Marx; mas, só isso não é suficiente uma vez que mudanças qualitativas e quantitativas vão acontecer a partir do século XXI referente ao processo de concentração e centralização do capital. No século XIX, Marx e Engels identificaram que o crescimento da indústria fortaleceria a relação entre os países por meio do uso de matérias-primas e mercadorias que favorecem a circulação universal, que gera uma interdependência entre as nações.

Já a chegada da etapa imperialista ocorreu quando se chegou a um nível elevado de concentração e centralização da produção, o que permitiu o surgimento dos monopólios. A concentração do capital é um processo que impulsiona a reprodução ampliada do capital, onde a riqueza é multiplicada permitindo o crescimento de capitais individuais; já a centralização diz respeito à junção de diversos capitais em um só, incidindo de forma concreta na redução no número de capitalistas, onde poucos capitalistas passam a controlar um número maior de capital. A isso Marx denominou de expropriação de capitalista por capitalista chegando à centralização do controle dos meios de produção na sociedade. (Brettas, 2020, p. 55 - 56)

O crescimento e o aumento do volume de capital impulsionaram a fusão de empresas e o aumento dos setores em que eles atuam. Isso vem incidindo, historicamente, diretamente no campo educacional com a fusão de empresas, que na correlação de forças entre capital e

¹⁰ A caracterização de uma via “não clássica” foi formulada por Carlos Nelson Coutinho (2011) ao analisar o legado de Lenin sobre a “via prussiana” e o de Gramsci sobre a “revolução passiva”. Ambos os autores buscaram perceber a particularidade de transições para o capitalismo que escapavam da via “clássica” de algumas experiências tidas como referência, em especial, a estadunidense e a francesa. A particularidade de alguns países está em estabelecer processos de transição entre modos de produção que podem passar por soluções “pelo alto” sem grandes rupturas, conservando fortemente elementos da ordem anterior.

trabalho vão querer assumir e controlar a educação do país. Como é o caso da empresa Kroton Educacional S.A. que a partir da fusão com a empresa Anhanguera Educacional Participações S.A. se tornou a maior empresa do setor de educação do mundo atingindo a maximização de suas riquezas, assim como o aumento da participação do mercado em que atua.

Segundo Ruas (2014, p. 10):

A educação superior transformou-se num grande supermercado, em cujas prateleiras produtos e serviços disputam a atenção e o desejo dos consumidores. No entanto, a educação superior deveria ter, como preocupação central, à formação humana e não o privilégio do fator econômico.

A autora evidencia em sua pesquisa que as empresas Anhanguera, Estácio de Sá, Kroton e Sociedade Educacional Brasileira (SEB), abriram seu capital na bolsa de valores, a partir de 2007, intensificando o processo de compra e venda de IES brasileiras que continua até os dias de hoje. A Anhanguera Educacional foi a primeira empresa a aderir ao mercado de capitais. Já sobre a fusão das empresas na Bovespa, a pesquisa aponta que a Kroton estava classificada na 26ª posição do ranking, com valor de mercado de R\$16,46 bilhões. A Anhanguera ocupava a 50ª posição, com R\$8,02 bilhões. Em 2014, após a aprovação pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), a empresa resultante da fusão passou a ser a 17ª maior companhia da Bovespa em valor de mercado, com R\$14,48 bilhões. Juntas, Kroton e Anhanguera formaram um conglomerado com quase um milhão de alunos, receita de R\$4,3 bilhões e presença em 835 cidades brasileiras. Complementando essa informação a CM Consultoria veiculou em seu site, no dia 25 de abril de 2013 que, (Ruas, 2014, p. 05 - 07)

É diante desta realidade que a autora afirma que há crescimento e interesses das grandes empresas corporativas em se apropriar da educação da classe trabalhadora, e dessa forma tratam a educação como mercadoria.

A esse fenômeno Lenin, vai chamar de capitalismo monopolista, pois, há uma transformação da concorrência em monopólio. Nesse sentido, fica evidente que ao chegar a um certo grau de desenvolvimento, a concentração por si mesma, chega ao monopólio. (Lenin, 2007, p. 23)

É nessa realidade concreta, dentro do modo de produção capitalista que o ensino da ginástica está inserido na área de formação de Educação Física nas escolas. Levando em consideração a correlação de forças entre capital e trabalho, os interesses da classe hegemônica em controlar a educação, e a necessidade de usar a ginástica como mercadoria, é

que o conteúdo ginástico vem sendo transmitido e assimilado em diferentes períodos, em diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e epistemológicos.

Conforme Lênin (2007, p. 55 - 56) a etapa superior da monopolização se apresenta na composição do capital financeiro/bancário, ou seja, é a monopolização do capital. Aqui, conforme o marxista austríaco, Rudolf Hilferding, é fundamental entender as alterações da base produtiva e a sua relação com a esfera financeira; somente com esta explicação podemos entender porque o capital financeiro é o resultado da fusão dos grandes bancos com a grande indústria; nesse caso, a concentração da produção que tem como resultado os monopólios, fusão dos bancos com a indústria, que resulta no capital financeiro, transforma inevitavelmente as condições da produção mercantil e da propriedade privada pela via da dominação da oligarquia financeira.

Mediante estas explicações expostas por argumentações de Brettas (2020, p. 94), podemos entender qual seja, a centralidade da categoria modo de produção para poder estabelecer a compreensão da processualidade histórica da formação do capitalismo no Brasil, bem como das relações de dependência a que se subordina no jogo de forças imperialistas e no processo de dominação capitalista, que em proporções mundiais, produz e reproduz a lógica de acumulação que se coloca nas bases que o sustentam.

Nesta perspectiva, compreendemos o capital como relação social de produção e reprodução, cuja premissa é a separação entre a força de trabalho e os meios de produção, numa crescente divisão social do trabalho que alcança as relações de subordinação entre os países, configurando a chamada divisão internacional do trabalho. Pensar em tais relações significa pensar na propriedade privada dos meios de produção, no trabalho assalariado, na extração da mais-valia, na acumulação de capital e sua relação com a produção das desigualdades sociais, políticas e econômicas.

Considerando a análise das determinações estruturais, os países de economia dependente como o Brasil tiveram uma transição para o capitalismo, marcada pelo pacto entre a burguesia agroexportadora e a burguesia industrial nascente, gerando concentração de renda e riqueza, e criando condição para a superexploração da força de trabalho a fim de responder a uma demanda de acumulação externa. Conforme esta pesquisadora, além da superexploração pela via do rebaixamento do valor da força de trabalho, pela intensificação do trabalho e pela extensão da jornada de trabalho, podemos falar em “uma quarta forma de superexploração do trabalho, acesso ao consumo pela via do endividamento das famílias ou pela ampliação da extensão da jornada.” (Brettas, 2020, p. 97)

É importante neste processo ressaltar que o final do século XIX foi marcado pela formação do capital financeiro, em especial o inglês, desde o setor financeiro, até

empreendimentos industriais, especialmente nos serviços públicos, como estradas de ferro, instalações portuárias e energia elétrica, é marcado pelo período de crescente processo de industrialização e urbanização. Dissemos, linhas acima, que um elemento primordial nas relações capitalistas de produção é a constituição da força de trabalho assalariada, o que, na nossa formação social, assume traços também particulares ao considerarmos os resquícios do “rompimento” com o passado escravista, ou, dito de outra forma, “[...] fizemos a Independência conservando a escravidão e fizemos a abolição conservando o latifúndio”. (Brettas, 2020, p. 100 - 101)

Historicamente, dentro da sociedade de classes, a instituição escolar é burguesa e é marcada por um caráter classista, onde a educação assume característica dualista: conhecimento de ponta para a classe dominante para assumir a direção da sociedade, e para a classe trabalhadora o conhecimento fragmentado para ocupar o trabalho alienado, sem possibilidade de refletir e criticar a realidade concreta da vida para superá-la. (Manacorda, 1992, p. 356 – 357)

Sobre os aspectos que caracterizam a configuração das classes sociais e do Estado no Brasil e o seu reflexo na educação, começemos por afirmar que cumpre função primordial neste processo a atuação do Estado, que viabiliza as condições para o "desenvolvimento" aliado a teoria desenvolvimentista, defendida pela Cepal¹¹ (criado em 1948) e Iseb¹² (criado em 1955), acreditando ser possível superar o subdesenvolvimento dentro dos marcos do capitalismo. No decorrer do processo histórico, o que podemos reconhecer é que a atuação do Estado foi, com o tempo, ganhando contornos de um planejamento cada vez mais contundente e orientador das atividades privadas, ao mesmo tempo em que propiciava e promovia a infraestrutura necessária para a industrialização. É importante notar que a Constituição Federal/88 tem nela composto o seguinte artigo: "Art. 174. Como agente normativo e regulador da atividade econômica, o Estado exercerá, na forma da lei, as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, sendo este determinante para o setor público e indicativo para o setor privado", mantendo ainda essa posição de criar condições ao "desenvolvimento". (Brettas, 2020, 103 - 107)

Diante da contradição entre a ampliação e manutenção da hegemonia burguesa e os interesses e superação pela classe explorada, o estado ocupa o papel de intervir, assumindo

¹¹ Comissão Econômica para América Latina e o Caribe, criada em 1948 e era uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU). Seus principais expoentes no Brasil são Carlos Lessa, Celso Furtado, Maria Conceição Tavares, Antônio Barros de Castro, João Manuel Cardoso de Mello.

¹² Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e foi extinto após o golpe Empresarial-militar de 1964. Os principais intelectuais que compuseram o Cepal foram, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Ignácio Rangel, Cândido Mendes, Roland Corbisier, e, Nelson Werneck Sodré.

sua posição de classe ao lado da classe dominante. Bretas (2020, p. 109) afirma que “a utilização do braço repressivo do Estado é uma marca do processo de acumulação capitalista no Brasil.”. Isso se coloca também no campo das respostas às demandas da classe trabalhadora, configurando a truculência característica dos governos militares, no Brasil e em outros países da América Latina. Nos traços que delineiam a particularidade da nossa formação social se coloca a relação da burguesia com o Estado e a incorporação dos pressupostos liberais desta relação, que aqui não se deu em sua plenitude, e ainda que esta fosse uma relação de “desconfiança”, é inegável que ela não poderia dispensar a ação do Estado na viabilização das condições necessárias à crescente produção de mais valia.

A finalidade da organização do capital financeiro tende a reduzir os gastos com investimento produtivo, em benefício da ampliação do capital rentista. Embora os níveis atingidos pela superexploração, permitida com o golpe de 1964, tenha contribuído para fortalecer a concentração e centralização do capital e alçar o país ao estágio dos monopólios, o capital financeiro endogenamente constituído “só é gerado internamente no século seguinte quando processo de concentração e centralização do capital se aprofundam e avançam no sentido de criar as condições para a fusão do grande capital bancário com o grande capital industrial. (Brettas, 2020, p. 129 - 138)

Para Brettas (2020, p. 143 - 144), a base produtiva da ditadura empresarial-militar não foi suficiente para produzir o capital financeiro brasileiro, “mesmo que o capital financeiro constituído nos países imperialistas já estivesse presente em nosso território”. Nesse período temos no Brasil o capital monopolista, iniciado em meados da década de 1950 e aprofundado em 1960, porém, dada a nossa característica de país dependente, que nos possibilita avançar em umas etapas e estar atrasadas em outras, o capital financeiro, só se constituirá endogenamente nos anos 2000.

Sobre o processo de financeirização e as políticas sociais no Brasil de base neoliberal, o padrão de acumulação alicerçado no capital financeiro financeirizado foi se desenvolvendo nos vários aspectos da vida social, abrindo brechas para mecanismos de difusão onde o mundo das finanças chega ao cotidiano da classe trabalhadora o que vai fazer o Banco Central do Brasil criar em 2013 um programa de Cidadania Financeira que objetivava-se em “promover a educação, a proteção e a inclusão financeira da população”. E vai ser nesse sentido que o presidente do Banco Central (Bacen) Ilan Goldfajn em 3 de abril de 2017, em um evento da ouvidoria dos bancos em São Paulo, vai anunciar a necessidade de se desenvolver um sistema que promova a inclusão financeira por meio da educação para adequar aos moldes o novo consumidor que se precisa alcançar na sociedade. (Brettas, 2020, p. 207)

As mudanças ocorridas nas políticas sociais vão expressar nas últimas décadas a possibilidade de aumentar o processo de financeirização envolvendo os usuários dessa política ao sistema bancário com um argumento de atingir a inclusão bancária e creditícia e o exercício da cidadania, da valorização do crédito como meio desses cidadãos alcançarem uma vida melhor. Nesse sentido, conforme Brettas (2020, p. 207 - 208) na análise do estado, quanto a análise das reformas nas políticas sociais deve ser feita levando em consideração os traços da estrutura que marca o capitalismo dependente nesse período, e, da mesma forma há de se levar em consideração as particularidades históricas trazidas na consolidação do neoliberalismo no Brasil ali no período de 1990, onde, o processo de financeirização estava em curso. E é nesse curso, após essas análises, que será possível chegar na distribuição das políticas sociais e políticas educacionais no entorno de uma articulação dialética com a base produtiva, bem como, entender os mecanismos de exploração da força de trabalho e a concentração da riqueza produzida.

Brettas (2020, p. 208 – 209) nos permite avaliar a implementação do projeto neoliberal no Brasil com formas sofisticadas na forma de financeirização que tem como protagonista o grande capital. E aqui a consolidação do capital financeiro por meio do BNDES e do aumento dos fundos de pensão que vão permitir profundas alterações na gestão dos recursos públicos promovendo a pilhagem do fundo público como o caminho necessário para que haja um disparo na rentabilidade do capital portador de juros. Partindo para o cenário das políticas sociais a autora recomenda a análise de três aspectos que envolvem o destino dos recursos públicos: 1) opção por uma política de ajuste fiscal contínuo que possibilite a retirada de direitos e estímulos que busquem soluções no setor privado; 2) ajuda por meio de isenções fiscais e mudança na legislação que envolve o empresariamento em setores, em exemplo da saúde e da educação, que passam a receber investimentos estrangeiros com brecha ainda para abertura do capital na bolsa de valores; e, 3) um aumento na política de crédito para os que não têm condições de pagar pelos serviços privados, e é com foco nesse modelo de “consumidor” visando fortalecer os mecanismos de transferência de renda que colaboram com a adição de usuários dos sistemas sociais no sistema bancário. (Brettas, 2020, p. 208 - 209)

Na análise do Estado e o planejamento do capitalismo dependente não basta apenas entender o movimento do capital e as respostas que o Estado dá às alterações que acontecem no seio imperialista, é necessário entender as particularidades que se processam nos países dependentes e as disputas existentes no entorno do fundo público nessas regiões imperialistas onde o Estado passa a estabelecer uma relação histórica de subordinação nas relações internacionais. São relações econômicas dependentes e desiguais que o Estado estabelece que aflige a soberania nacional e que dão vantagens aos interesses da classe dominante.

Do ponto de vista do Planejamento brasileiro, referente à Lei Orçamentária Anual (LOA), a Constituição Federal de 1988 determinou a criação do Plano Plurianual (PPA) e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). É esse ordenamento jurídico que vai permitir uma integração maior no planejamento e na execução das políticas e melhor transparência no direcionamento e uso dos recursos públicos. O PPA vai permitir o estabelecimento de diretrizes na esfera municipal, estadual e federal por quatro anos, vai começar no segundo ano de mandato dos governantes e finalizar no primeiro mandato dos novos governantes, isso vai permitir continuidade no processo na alternância dos governos. E é nesse plano que são estabelecidos um conjunto de programas que vão determinar objetivos, e para receber os recursos anuais o programa tem que está no PPA, o plano que orienta as ações a serem desenvolvidas e garante que os objetivos sejam garantidos. A LDO tem por objetivo estabelecer as Diretrizes para elaboração e execução da LOA, que funciona em ligação com o PPA, mas, a sua função é racionalizar e controlar as finanças públicas, e cabe destacar que são essas diretrizes que definem as questões da dívida pública orientando o pagamento dos juros e encargos. (Brettas, 2020, p. 227 - 228)

Ainda, segundo esta pesquisadora, cabe um destaque para a LOA, que é uma lei que corresponde a três orçamentos: 1) Orçamento de Investimento das Empresas Estatais; 2) o Orçamento da Seguridade Social que tratam de recursos da saúde, Previdência Social, Assistência Social e Trabalho; e 3) o Orçamento Fiscal no qual são computados os gastos da máquina administrativa do Estado até despesas com Educação, Energia, Transporte, serviço da dívida e outros. É dessa forma que depois de executado o orçamento que a Presidência da República precisa preparar um documento de Balanço Geral da União que tem o objetivo de prestar contas e que deve ser analisado pelo TCU (Tribunal de Contas da União). (Brettas, 2020, p. 227 - 228)

É nas crises do capital em ruínas que esse sistema “apodrecido” busca por meio de ajustes estruturais pela via do Estado, atacar os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras onde, nessa realidade concreta as pandemias e catástrofes apontam que os fatos e dados da história se movimentam o tempo todo. Sendo assim, tanto a sociedade, quanto a educação se transformam na realidade que aponta interesses antagônicos que se colocam entre a classe dominante e lutadores e lutadoras da classe trabalhadora. (Malanchen, Matos, Orso, 2020, p. 01)

Os ajustes estruturais impactam negativamente na realidade concreta da vida dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros; tais ajustes são requeridos pela classe burguesa para salvar o capital em crise, uma vez que os grandes empresários não conseguem mais manter as elevadas taxas de lucros.

No Estado brasileiro, a partir da ofensiva contra a classe trabalhadora e a população mais carente, determinado pelo golpe de 2016 que tirou a presidenta Dilma Rousseff da presidência, e logo após, com a ascensão de um governo da extrema direita no ano de 2018, foram implementadas no Brasil, medidas que alteraram as regras de exploração de petróleo, o que determinou um teto dos gastos públicos (emenda constitucional n. 95) que congelou por vinte anos os investimentos em saúde e educação, atacando os direitos do povo; medidas determinaram planos de novas concessões e privatizações, mudanças nas políticas das empresas públicas, a terceirização ilimitada, a intenção de reformar a previdência pública, a reforma trabalhista, em suma, medidas que sinalizam a execução de uma agenda regressiva, com forte ofensiva do capital sobre os trabalhadores, inclusive em relação à educação.

A reforma trabalhista aprovada no Congresso Nacional aprovada no ano de 2017 por meio da lei nº 13.467 agravou os problemas da vida concreta da classe trabalhadora, na medida em que retirou direitos e fragilizou as relações de trabalho.

Segundo dados da pesquisa de Beltrão (2019, p. 191 – 192) essa reforma se apresentou como modernização das relações de trabalho; em seu primeiro ano de funcionamento, acarretou a crescente do número de trabalhos informais, fazendo com que no ano de 2018 quatro em cada dez brasileiros atuem na informalidade. No crescimento da subutilização da força de trabalho e daqueles que 192 desistiram de procurar emprego, em contrapartida, reduziu as possibilidades de punição às empresas que sonham ou deixam de garantir direitos aos trabalhadores.

No que tange os ajustes estruturais que impactam negativamente a educação brasileira, destacamos a Reforma Educacional que desencadeou em uma Base Nacional Comum Curricular que imputou uma reforma para o ensino médio. Para sustentar os interesses do capital da base empresarial e dos conservadores de extrema direita e direita em eleger o grupo do presidente Jair Bolsonaro. estes defenderam a reforma do ensino médio, o movimento da escola sem partido, o ensino a distância na educação básica, e não podemos esquecer da militarização¹³ das escolas; essas medidas assumem interesses contra os interesses da classe trabalhadora, uma vez que criam melhores condições para privatizar a educação pública, contribuindo para a expansão de grupos empresariais que veem a educação como mercadoria para valorização do capital; diante de tal interesses de realidade a direita e a extrema-direita apresentam reformas educacionais que propõem uma formação unilateral,

¹³ Esta já é a maior ocupação na administração pública por militares desde a ditadura civil-militar. Disponível em: [Militares ampliam participação na área econômica com Bolsonaro - 15/01/2019 - Mercado - Folha \(uol.com.br\)](https://www.uol.com.br). Acesso em: 23 jan. 2023

negando os conteúdos científicos e desqualificando o jovem que irá acessar o mercado de trabalho. (Beltrão, 2019, p. 242-243)

Portanto, a problemática no entorno dos limites das políticas educacionais no Brasil caminha pela análise das configurações do capitalismo dependente e a consolidação dos monopólios no Brasil sobre a condução de uma classe burguesa hegemônica, e, para isso é extremamente necessário entender de forma concreta as determinações da relação entre o capital financeiro, a formação do capitalismo, e as políticas educacionais no Brasil, onde essa tríade supõe decifrar as relações sociais de produção em contextos que são determinados pela classe dominante e que vão afetar diretamente o ensino do conteúdo ginástica em seu patamar mais desenvolvido nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas que estudam os filhos da classe trabalhadora.

Diante das políticas educacionais e da contradição e luta entre a classe burguesa e a classe trabalhadora, o Ministério da Educação - MEC, em 24 de abril de 2007, promulga via Decreto nº 6.094 e disposto sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, que teve uma aceitação favorável pela opinião pública e com ampla divulgação da imprensa. Esse plano assumiu o desafio de questionar a qualidade de ensino em todas as escolas de Educação Básica no Brasil, e apresentou o volume de 53 ações que dizem que beneficiam a Educação brasileira; é uma política que representa um guarda-chuva que abriga todos os programas do Ministério da Educação (MEC), e é nessas circunstâncias que surgiu o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, onde cada ministério tinha o devido papel de indicar ações para o enquadramento a este programa; é nesse sentido, que o MEC aproveitou e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). (Saviani, 2009, p. 05)

Ao ser lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, no que se refere aos níveis escolares, a educação básica foi contemplada com dezessete (17) ações, onde doze (12) global e cinco (05) específicas, e em 2009 com dois anos de execução sofreu uma ampliação para vinte (20) com a adição de mais três novos programas, além de mais duas novas ações direcionadas ao ensino superior, a Nova CAPES e a Iniciação à Docência. No âmbito global da educação básica está situado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), o Plano de Metas do PDE (IDEB), relacionado à questão docente mais duas ações, “Piso do Magistério” e “Formação” que são contemplados pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores”, “Inclusão Digital”, “Conteúdos Educacionais”, “Livre do

Analfabetismo”, e, “PDE Escola” que somaram em 2009 15 ações que globalmente incidem na educação básica. (Saviani, 2009, p. 06)

No que tange o FUNDEB, aprovado em 2006 para substituir o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) do qual o seu prazo de vigência se esgotava neste ano, o FUNDEB vai ampliar o atendimento para além do ensino fundamental, com o intuito de contemplar toda a educação básica, com elevação da participação dos estados e municípios sendo elevado o fundo de 15% para 20% do montante de 25% da arrecadação de impostos destinados por determinação da constituição para manutenção e desenvolvimento do ensino onde a União assumiu o dever de complementar. No que se refere à avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, foi criado pelo MEC o IDEB a partir dos estudos que vinham sendo desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O instrumento aplicado em 2005 resultou ao índice médio de 3,8, a partir desse índice foram estabelecidas as metas para garantir até o ano de 2022¹⁴ a média de 6,0, parâmetro obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (Saviani, 2009, p. 06 - 07)

O programa “Piso do Magistério” tinha como objetivo a elevação do salário dos professores e professoras da educação básica. Encaminhado projeto ao Congresso Nacional em 16 de julho de 2008 o projeto vai se converter na lei nº 11.738 que fixou o piso salarial em R\$950,00. Já a formação docente do PDE tinha como propósito oferecer por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) cursos de formação inicial e continuada para professores da educação básica. Nesse sentido cabe destacar que as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica compõem os seguintes programas:

- 1) Transporte Escolar - Com o intuito de garantir que os e as estudantes residentes da zona rural acessem a escola;
- 2) Luz para Todos - Garantir que todas as escolas rurais tenham acesso a energia elétrica;
- 3) Saúde nas Escolas - Com a colaboração do Ministério da Saúde assegurar atendimento básico para os estudantes e professores dentro da escola;
- 4) Guia das Tecnologias Educacionais - Qualificar as propostas que visem melhoria nos métodos e práticas de ensino a partir de ferramentas tecnológicas;
- 5) Educacenso - Este sistema oportuniza a coleta de dados pela internet de cada estudante e professor(a), das turmas de escolas municipais, estaduais, federais e privadas;
- 6) Mais Educação - Garante a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, garante a ampliação dos espaços escolares para favorecer atividades

¹⁴ Ano definido de forma simbólica para a comemoração dos 200 anos da Independência do Política do Brasil.

educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer contando com a colaboração do Ministério da Educação, do Ministério da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social;

- 7) Coleção Educadores - Possibilitar que escolas e bibliotecas públicas tenham acesso a uma coleção de sessenta volumes com 30 clássicos da educação de autores nacionais e 30 clássicos de autores estrangeiros;
- 8) Inclusão Digital - O MEC por meio deste programa prevê a distribuição de computadores às escolas de educação básica com cobertura total para o ensino médio até 2007 e estender ao nível fundamental até 2010.

Após a instituição destes programas acima, após o lançamento do PDE, surgem três novas ações:

- 1) Conteúdos Educacionais - O governo federal procurou por meio deste programa garantir apoio financeiro para a produção de conteúdo de ensino digital para ajudar professores de português, matemática, física, biologia e química;
- 2) Livre do Analfabetismo - O MEC lançou um selo e dois tipos de certificado como forma de premiar os estados e municípios com grande desenvolvimento educacional, este programa inclui também a alfabetização de jovens e adultos;
- 3) PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola) - Garantir o fortalecimento da autonomia da gestão escolar envolvendo apoio técnico e financeiro para a construção de seu próprio plano de gestão.

Aqui cabe um destaque para a cerimônia de anúncio da sanção pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, em 20 de junho de 2007 sobre a implementação do FUNDEB que contou com a direção do Ministro da Educação Fernando Haddad, que aproveitou a oportunidade para implementar sete novas ações do PDE, e logo em seguida mais quatro ações totalizando 41. De forma positiva, o MEC capitalizou a receptividade da opinião pública sobre a qualidade do ensino no país com um retorno satisfatório de alguns setores da mídia sobre a agenda de Compromisso Todos pela Educação dirigida por um grupo de empresários. É certo de que o interesse pela melhoria da Educação no Brasil por parte dessa elite que compõem esse grupo de empresários evidencia avanços, mas, coube cautela nessa trilha empresarial que o MEC decidiu seguir uma vez que esse grupo de empresários de forma ágil foram a Brasília para reivindicar de isenção fiscal, perdão de dívidas, isenção de impostos, sem colocar na pauta o aumento de investimentos/recursos para a educação, e a realidade concreta apresentou vários alertas uma vez que o discurso dessa elite beirou a crítica

aos gastos públicos, enxugamento das contas governamentais e redução do tamanho do estado. (Saviani, 2009, p. 43 - 44)

Um dos desafios elencados pelo Compromisso Todos pela Educação era a meta nº 5 que previa a aplicação do percentual do PIB investido na educação básica, nesse sentido a realidade mais uma vez aponta a resistência dos empresários no financiamento público da educação superior, pois, o desejo desse grupo é que a Educação Superior fosse domínio da iniciativa privada. Portanto, a lógica que alicerça o Compromisso Todos pela Educação está calcada na “pedagogia dos resultados” uma vez que o governo se equipa com os instrumentos de avaliação dos produtos, forçando que o processo seja ajustado às exigências impostas pelas demandas empresariais. Fica nítida a lógica de mercado do mecanismo da “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. Com isso, fica claro que na escola os professores e professoras são prestadores de serviço, os alunos são clientes e a educação é um produto, e é isso que os empresários fiadores do Compromisso Todos pela Educação esperam do PDE lançado pelo MEC. (Saviani, 2009, p. 44 - 46)

Sobre essa realidade é que o professor Saviani vai sugerir ao MEC um caminho contrário proposto pela elite empresarial brasileira, propondo então que o PDE possibilite grande impacto que possa mudar a situação das escolas e levantar o ânimo dos professores e professoras para que esses e essas desenvolvam suas práticas pedagógicas com entusiasmo e dedicação. E, para concretizar essas sugestões em 1997, para o PNE, o professor Saviani sugeriu o dobro do percentual do PIB para a educação, passando de 4% para 8%. Essa proposta então não foi cumprida, no entanto coloca o Brasil no *ranking* dos países que menos se investe em educação se comparado com a Coreia do Sul que investe 10% do PIB, com a Suécia que investe 8,8%, Noruega 8,7%, Canadá 7,6% e os Estado Unidos que investe 7,5%. (Saviani, 2009, p. 46)

Segundo Saviani (2009, p. 47) o dobro do percentual do PIB resultaria em recursos suficientes para que a educação fosse tratada de forma séria; para que houvesse um salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem; com certa qualidade que colocaria o Brasil no patamar civilizado condizente com o seu tamanho territorial, com a sua população e sua economia; garantiria escolas bem equipadas com professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes compatível com o seu alto valor social; com o aumento do percentual do PIB as escolas se transformam em ambientes estimulantes; garantiria a criação de um Sistema Nacional de Educação; garantiria acesso e permanência dos alunos e alunas na escola com jornada de tempo integral extinguindo o fracasso escolar, e, garantiria um Plano Nacional de Educação necessário aos interesses da nação brasileira.

Historicamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) é resultado das reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em março de 1932, na medida em que se identificava a realidade da educação pública do Brasil e a necessidade de um sistema de organização escolar que atendesse às reais necessidades do país. Dessa forma, a Constituição Federal de 1934 em seu artigo 150 vai garantir como competência da União: 1. Adotar um Plano Nacional de Educação; 2. Coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território nacional; além de prever, no artigo 152 da constituição, 3. A criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1931, reorganizado em 1936 e instalado em 11 de fevereiro de 1937, que seria responsável por elaborar o PNE. Após elaborado o documento em 1937, intitulado de Plano de Educação Nacional, os conselheiros entregaram aos ministros para ser enviado à Câmara dos Deputados, que não foi aprovado devido à ascensão do Estado Novo em Novembro de 1937. (Saviani, 2017, p. 63)

Segundo Saviani (2017, p. 64) a retomada do Plano apareceu no texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1961, onde no § 1º do artigo 92 a lei vai estabelecer que nove décimos dos recursos federais fossem destinados à educação, por meio de parcelas iguais para o Fundo Nacional do Ensino Primário, para o Fundo Nacional do Ensino Médio, e o Fundo Nacional do Ensino Superior, onde o 2º § determina que o Conselho Federal de Educação elabore e execute com prazos determinados. Antes da aprovação dessa LDB, Anísio Teixeira que foi designado pelo Conselho Federal de Educação relator do PNE, elaborou um artigo publicado em 1959 na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com críticas, afirmando que a divisão igualitária dos recursos federais para a educação primária (com 12 milhões de crianças aptas, mas, com apenas 6 milhões matriculadas), educação média (com 1 milhão de estudantes matriculados) e superior (com 70 mil estudantes matriculados) se convertia em um engano, uma vez que o ensino primário sofre com grandes demandas em relação a educação média e superior.

Diante da realidade de engano sobre a distribuição dos recursos federais à educação, Anísio Teixeira elaborou uma proposta para a distribuição desses recursos combinando renda *per capita* dos estados com população em idade escolar; para determinar as despesas considerou os gastos com salários dos professores e professoras com 70%, onde o restante seria distribuído, 7% para a administração, 13% para recursos didáticos, e 10% para o prédio e equipamentos; e levou em consideração também os valores dos salários mínimos regionais para ter referência para estabelecer os custos com o magistério e a determinação do custo de cada estudante por ano. Foram com base nesses elementos e fórmulas matemáticas que em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FunDEF), e logo depois substituído em dezembro de 2006 pelo

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FunDEB). (Saviani, 2017, p. 64 - 65)

O que o Brasil não contava é que com o regime militar a partir de 1964, o planejamento educacional seria transferido dos educadores para os tecnocratas, o que vai fazer o MEC se subordinar ao Ministério do Planejamento composto por técnicos cuja a área de formação estava situada nas ciências econômicas, e dessa maneira os planos da área de educação passou a depender dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), denominado de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), e calçado pela reforma do ensino estabelecido pela Lei nº 5.692/71 onde o governo federal recebia a função de estabelecer e executar os planos nacionais de educação. Chegando ao período da Nova República com a eleição de Tancredo Neves para presidente da república em 1985, deu a abertura para o contexto político onde foi possível em 1993 editar o Plano Decenal de Educação para Todos que foi alicerçado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos e proclamada na reunião que aconteceu na Tailândia no ano de 1990. O foco do plano que não saiu do papel por conta do topo do governo autoritário, de posição tecnocrática, era o ensino fundamental com acréscimo da educação infantil, fase pré-escolar dos 4 aos 6 anos de idade. (Saviani, 2017, p. 65 - 66)

Conforme Saviani (2017, p. 66 - 67) após o mandato de Tancredo Neves assume a presidência do Brasil Fernando Henrique Cardoso em 1995, e foi em 20 de dezembro de 1996 que foi promulgada a nova Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e em 09 de janeiro de 2001 foi aprovada a Lei nº 10.172 que vai instituir o Plano Nacional de Educação vigente por dez anos. As diferenças encontradas dizem respeito aos objetivos e as metas, especificamente no que se refere ao problema do financiamento, que seguindo a lógica da elite brasileira busca por meio do Plano e política do governo atender aos interesses da classe hegemônica.

O quadro ilustrativo sobre as metas de maior impacto feito por Pinto (2002) citado por Saviani (2017), é referente aos onze setores contemplados pelo plano, onde a educação infantil é apresentada com sete metas, o ensino fundamental com sete, ensino médio com quatro, a educação superior com sete, a educação de Jovens e Adultos com cinco, a educação a distância e tecnologia educacional com seis, a educação tecnológica e profissional com três, a educação especial com três, a educação indígena com três, o magistério da educação básica com 8 metas e o financiamento e gestão com seis metas. E, nesse sentido, vai ser sobre o aspecto financeiro, que permitiriam avançar as metas propostas pelo plano, que o presidente Fernando Henrique Cardoso assinou os nove vetos que faria do PNE um plano consistente.

Logo, com o veto sobre a liberação dos recursos financeiros, o plano não passa de uma carta de intenções que inviabilizam atingir as metas. (Pinto, 2002 apud Saviani, 2017, p. 67)

No que tange o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação, Saviani traz a assertiva encaminhada pela I Conferência Nacional de Educação, a CONAE 2010, por articular o tema central que envolve a questão do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação. Segundo Saviani (2007, p. 67 - 68) “[...] o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinada finalidade. [...] O Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais [...]. Desse modo se afirma a relação entre sistema de educação e plano de educação”.

A existência do Plano Nacional de Educação se coloca como essencial para que o Sistema Nacional de Educação sustente suas características próprias, para que não se reduza apenas a uma estrutura de práxis individuais, sobre o funcionamento de um sistema de forma mecanizada, automática que rompe com o movimento dialético, ação-reflexão-ação, da prática educativa. Para que o sistema permaneça vivo sem burocratização é preciso manter os termos coletivos e a intencionalidade das ações sem perder de vista o caráter racional das ações desenvolvidas. Dessa forma, concretamente, o Plano Educacional é o instrumento que permite a racionalidade na prática educativa com o intuito de superar o espontaneísmo, as improvisações que se representam de forma oposta à educação sistematizada. (Saviani, 2017, p. 68)

Diante da análise da relação entre o Projeto de 2010 e o PNE 2014 a 2024 é possível evidenciar os poucos avanços e os limites no alcance das metas estabelecidas entre ambos. As metas do plano de 2010 se distribuíram em 11 setores, já as 20 metas do plano 2014 a 2024 giram no entorno desses setores que funcionam sobre estratégias para o alcance das metas específicas. Por exemplo: a meta 1 trata da educação infantil; as metas 2 e 5 trata do ensino fundamental; a meta 3 do ensino médio; a 4 da educação especial; a 6 da organização do espaço-tempo da educação básica; a meta 7 da avaliação da educação básica; as metas 8, 9 e 10 da educação de jovens e adultos; a 11 da educação profissional; as metas 12, 13 e 14 da educação superior; as metas 15, 16, 17 e 18 do magistério e servidores da educação básica; a 19 dos diretores de escola; e a meta 20 trata do investimento em educação. A estrutura de cada um dos planos se assemelha, mas, é nítido o enxugamento que vai afetar diretamente no diagnóstico e nas diretrizes de cada setor. (Saviani, 2017, p. 69 - 70)

Diante dos limites encontrados, Saviani destaca que o novo Plano deveria ter passado por uma revisão cuidadosa em comparação do PNE anterior para refazer o diagnóstico das reais necessidades educacionais para que fosse atendido pelo sistema educacional, e logo,

tudo isso deveria acontecer em sintonia com a construção do Sistema Nacional de Educação. E ainda salienta que o PNE não cumpre com os seus objetivos, isso porque essa proposta enviada pelo MEC ao Congresso Nacional tinha o intuito de atingir ao longo de dez anos o índice de 7% do PIB, que foi vetada pelo presidente FHC na época, com isso a proposta volta ao novo projeto de 2014 a 2024 para a atingir os objetivos propostos.

Os esforços dos educadores para inscrever no PNE um patamar considerável para o financiamento da educação sobre a vinculação do Produto Interno Bruto sofreu grande ataque. Saviani (2017, p. 74 - 75) destaca que:

[...] com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidente da República, Dilma Rousseff, eleita democraticamente. Não obstante a não comprovação da existência de crime de responsabilidade, requisito exigido pela Constituição para o *impeachment* da presidente da República, por decisão de um congresso Nacional de composição majoritariamente conservadora e, mesmo, reacionária, ela foi afastada temporariamente em 12 de maio de 2016 e destituída definitivamente em 31 de agosto do mesmo ano. Em consequência, instalou-se um governo comprometido com os interesses dos credores internacionais, o que conduziu à aprovação de uma Emenda Constitucional congelando os gastos públicos por vinte anos.

A realidade do golpe de 2016 encabeçado pela mídia, pelo judiciário e pelo parlamento e a ascensão do governo Bolsonaro apontam os retrocessos pelo qual passa o Brasil com o congelamento de 20 anos na área da saúde e da educação. A Emenda Constitucional nº 95 atingiu literalmente a meta nº 20 do novo PNE que tinha como objetivo até 2024 atingir o índice de 10% do PIB em investimento para a educação do Brasil.

Tratando da situação atual do PNE, Saviani destaca que em dezembro de 2010 o MEC encaminhou ao Congresso Nacional o projeto que foi intitulado na Câmara de Deputados como Projeto de Lei - PL nº 8035/2010. Na data de 28 de março de 2011 foi dada a aprovação da comissão especial para dar o parecer sobre o projeto, em 06 de abril do mesmo ano o Presidente Câmara institui a comissão de 50 deputados formados pelo seguinte quantitativo e legenda partidária: PT com 9 deputados; PMDB com 10 deputados; PSDB com 6; PP com 4; DEM com 4; PR com 2; PSB com 3; PDT com 2; Bloco PV com 1 e PPS com 1; PTB com 2; PSC com 2; PCdoB com 2; PRB com 1; e, PSOL com 1 deputado. Esta foi a composição aprovada, mas, cabe destacar que alterações foram feitas uma vez que os deputados com frequência mudam de partido. (Saviani, 2017, p. 74 - 75)

A realização de seminários, audiências públicas em diferentes cidades do Brasil permitiu um diálogo com a sociedade, e, em 20 de maio de 2011 se deu a abertura do prazo para a apresentação de emendas. 2.915 emendas foram recebidas pela comissão, o que se

converteu em uma intervenção maior aplicada ao texto do PNE uma vez que a tramitação passou pelas duas Casas do Congresso Nacional, e convertido em lei assumiu caráter compulsório. (Saviani, 2017, p. 74 - 75)

Saviani (2017, p. 78) evidencia que no processo de realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, onde o tema central era a relação do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação e o intuito de levantar propostas para a elaboração do novo PNE, é possível evidenciar a falta de interesse do empresariado brasileiro do ramo da educação em participar da Conferência, isso por terem a certeza de que não era na CONAE que as decisões seriam estabelecidas. Estes viam como irrelevante o levantamento de teses, discussões e formulação de propostas apresentados na Conferência, e, sendo assim os empresários defensores da rede privada apostam apenas na apresentação dos projetos discutidos e aprovados no Congresso Nacional uma vez que eles poderiam acionar os *lobbies*, acionar as bancadas de parlamentares com afinidades e cooptar aqueles deputados e senadores para fazer valer os mecanismos que projetam o financiamento das campanhas eleitorais.

É nítido que a discussão do projeto passou por várias instâncias em diversas regiões do Brasil. Conforme Saviani (2017, p. 79) “Coube à Comissão Especial, em particular ao seu relator, fazer a triagem verificando quais delas são pertinentes devendo ser incorporadas ao projeto substitutivo. Consequentemente, o grande número de emendas não é, em si, um fenômeno negativo.”

Como podemos constatar, o projeto passou por mudanças no Senado que retroage em comparação a proposta aprovada na Câmara de Deputados, e o principal retrocesso está ligado a questão do financiamento que antes previa 10% do PIB para o financiamento público da educação pública, e após passar pelo Senado o financiamento ficou atrelado ao financiamento público da educação, ou seja, os recursos públicos poderiam ser direcionados para o setor privado, o que enfraquece a ampliação e melhoria da educação pública no país. O que de forma concreta aponta para a realidade de um país sem um sistema de organização à altura das suas necessidades, mas, no entorno da luta dos contrários evidencia-se aumento de recursos e alguns avanços no setor educacional do Brasil, mas, esse aumento e avanços não estão relacionados ao Plano Nacional de Educação, pois o PNE 2001-2010 foi tido como obsoleto, e isso se confirma devido à lei que previa que ele passasse por uma avaliação no quarto ano e isso não aconteceu, e também devido à postura do MEC e dos prefeitos que não evocavam o plano para tomar as decisões, quando decidiam fazer investimentos os faziam devido à pressão popular ou para fins eleitoreiros. (Saviani, 2017, p. 80 - 81)

Embora possamos apontar os limites e as contradições no PNE, há de se considerar a ampliação da cobertura educacional que permitiu expandir o número de vagas nas escolas da educação infantil, no ensino fundamental e médio, no âmbito federal a criação de novas unidades no nível médio e superior com a significativa expansão dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFETS) e das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tal como positivas mudanças no campo do financiamento onde em 2006 foi aprovado o FUNDEB, para substituir o FUNDEF, que permitiu ampliar as ações para toda a educação básica; no campo da política educacional o PDE permitiu ampliar a participação da União no desenvolvimento da Educação Básica com ênfase na qualidade do ensino, e, no campo da avaliação foi possível melhorar os mecanismos usado no ensino fundamental, médio e superior com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Mas, esses alcances não tem a ver com a vigência do PNE, pois ele não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu não foi cumprida.

Conforme Saviani (2017, p. 82), são essas as razões que justificam a inoperância do PNE:

a) os vetos às metas orçamentárias, o que privou o PNE do instrumento da ação fundamental sem o qual a maioria das demais metas não podia ser viabilizada; b) a complexibilidade da peça legal traduzida seja nas informações técnicas que dão forma ao texto, seja na excessiva quantidade de metas, o que dificulta o acompanhamento, controle e fiscalização de sua execução; c) a cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela exigência da racionalidade inerente à ação planejada.

O que se expressa acima reflete a enorme batalha que será mudar a cultura política vigente dos governantes usando a pressão das bases da sociedade e por um organizado e forte movimento dos educadores do país, sobrepondo sem rodeios os empresários que dirigindo as suas organizações não governamentais (institutos e fundações) revela o interesse na hegemonia educacional. Dessa forma, a tarefa é converter os discursos educacionais em prática política atuante, traduzida na implementação de um consistente Sistema Nacional de Educação que se articule com o Plano Nacional de Educação. (Saviani, 2017, p. 82 - 83)

A superação de indicadores da política vigente dos governantes atinge diretamente os interesses da classe hegemônica desse país; o modo de produção capitalista sobre o formato do neoliberalismo advoga ajustes fiscais e reformas para manter o seu projeto de dominação. É nessa realidade, que tratamos dos limites e possibilidades inerentes às políticas

educacionais do Brasil, que refletem diretamente no ensino do conteúdo Ginástica, cuja proposição circula nas escolas da educação básica via uma Base Nacional Comum Curricular.

Para explicar em que fundamentos contraditórios e limitadores se apresenta esta proposta da Base Nacional Comum Curricular, avançamos em expor elementos sistematizados a partir do pensamento argumentado por pesquisadores que avançam em suas análises.

2.2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS SEUS LIMITES

Avançando para essa seção, nos propomos levantar os fundamentos históricos e os limites que podem ser reconhecidos na relação entre a Base Nacional Comum Curricular e implementação das políticas educacionais no estado neoliberal no Brasil. Nas linhas introdutórias da Base Nacional Comum Curricular, fica claro que se trata de um documento entregue à sociedade brasileira para servir de base para toda a Educação Básica do país. Na introdução da BNCC é possível encontrar elementos que caracterizam o seu conceito, sendo assim, a Base é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades dentro da Educação Básica de forma a garantir o seu direito às aprendizagens e o seu pleno desenvolvimento como prega o Plano Nacional de Educação (PNE). A normatividade do documento aplicado à educação escolar é definido pelo artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) que traz a orientação para os princípios éticos políticos, e estéticos que visam a formação humana e como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) a consolidação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 5 - 7)

Segundo Brasil (2018, p. 8) a BNCC deve servir de referência para a construção dos currículos das redes e sistemas escolares dos estados e municípios, bem como servir de base para orientar as propostas pedagógicas de professores no chão da escola, tal como orientar em políticas e ações para a formação de professores, avaliação, elaboração dos conteúdos educacionais, e, de infraestrutura no âmbito federal, estadual e municipal.

Ao analisar a BNCC identificamos a falta de historicidade, ou seja, a negação da história que está concretamente ligada ao processo de produção desse importante documento educacional que dará a base para a Educação Básica no Brasil. Na ótica do materialismo histórico, ciência da filosofia marxista, o estudo das leis sociológicas caracteriza a vida da sociedade, e representa uma mudança significativa na forma de interpretar os fenômenos

sociais que antes se apoiavam na concepção idealista da sociedade humana. Então Marx e Engels ao escrever a obra “A ideologia alemã”, fizeram uma crítica às concepções de Hegel e de Feuerbach que sustentavam a ideia de que a história era resultado das ideologias, e que não era possível buscar nas formações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades. (Triviños, 1987, p. 51)

Xabier Arrizabalo Montoro (2014) em sua obra “Capitalismo e Economia Mundial” nos apresenta dados concretos sobre a situação da classe trabalhadora, que constitui força produtiva nas relações concretas de produção de bens necessários à manutenção da vida humana. Nos explica Montoro que as forças produtivas constituídas pelo trabalho humano, a natureza, a ciência e tecnologias estão sob ataques por parte de forças destrutivas que visam ampliar os lucros e com isto não convivem nem com soberania, democracia, direitos e meio ambiente preservado. Estes ataques às forças produtivas passa pela negação de serviços públicos, entre os quais a educação pública laica, de qualidade socialmente referenciada, inclusiva e democrática. O que constatamos é a contradição entre a função social da escola de garantir o acesso ao patrimônio cultural da humanidade para elevação das potencialidades humanas e a negação dos conteúdos clássicos, das ciências, artes, filosofia e da cultura corporal. As classes dominantes mantêm seu jugo de exploração e opressão através do controle ideológico dos aparelhos sejam ele aparelhos do Estado, como o sistema educacional, ou da sociedade civil como igrejas, meios de comunicação, entre muitos outros. As classes dominantes exercem assim o poder de fazer com que as ideias da classe dominante sejam assumidas como as ideias dominantes pela classe trabalhadora.

Entram neste processo os domínios onde se trava a luta de classes pelos rumos da Educação, da formação humana, do ensino-aprendizagem, ou seja, os espaços de disputa por orçamento da união, leis, diretrizes, bases teóricas e organizativas no sistema educacional.

Para recuperar a historicidade da Base Nacional Comum Curricular, o professor Saviani destaca que a proposição de uma Base Comum para o Brasil surgiu a partir de uma ideia-força do movimento de docentes que começou a se articular no final dos anos de 1970, esse movimento concentrava a sua atenção no entorno da formulação dos cursos de formação de professores, o que resultou na I Conferência Brasileira de Educação que aconteceu em São Paulo no período de 31 de março a 2 de abril de 1980¹⁵. A partir da realização de encontros, debates e do surgimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE a ideia da “base comum nacional” encontrou na realidade um

¹⁵ Essa foi a ocasião que criou o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que em 1983 se transformou na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - CONARCFE, que mais tarde, em 1990, deu origem a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

entendimento de que a referida ideia não coincide com a parte comum e nem a parte mínima do currículo, desta maneira, o seu conteúdo jamais poderia ser determinado por algum órgão, nem por algum intelectual que estivesse em evidência, e, nem mesmo por uma assembleia de educadores, e sim, seu conteúdo, deveria ser produzido a partir de análises, de debates, das experiências concretas, o que permitiria por fim um consenso no entorno do processo que deve alicerçar a formação dos profissionais da educação. (Saviani, 2020, p. 22)

Saviani (2020, p. 22 - 23) diante dessa realidade nos remete a refletir sobre o dispositivo da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, que incorpora no artigo 26 a existência de currículos do ensino fundamental e médio por meio de uma Base Nacional Comum, e no artigo 64 uma formação dos profissionais da educação por meio de cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a cargo da instituição garantindo no processo de formação dos sujeitos. Os trâmites da base comum nacional curricular, pelos termos da LDB, foram resolvidos pela elaboração e aprovação por meio do Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais referentes aos diversos níveis e modalidades de ensino. Saviani (2020, p. 23) destaca que:

[...] com efeito o que flui do disposto no inciso IV do artigo 9º que atribui à União o encargo de estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.” E o próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a “Base Nacional Comum Curricular” reporta-se às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomamos como referência para essa iniciativa de elaborar a “base nacional comum curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

Por meio do exposto nesta citação fica evidente as limitações dessa norma que subordina a organização e o funcionamento da educação brasileira aos padrões e interesses internacionais que resultam na distorção do ponto de vista pedagógico. Essas considerações trazidas por Saviani reforçam a crítica efetuada por Diane Ravitch¹⁶ em sua obra de 2011

¹⁶ Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação entre os anos de 1991 e 1993 no período presidencial de George H. W. Bush, foi indicada pelo presidente Clinton para assumir o National Assessment Governing Board (instituto responsável pelos testes federais).

sobre uma análise crítica do sistema americano, cujo modelo está sendo seguido no Brasil. (Saviani, 2020, p. 23)

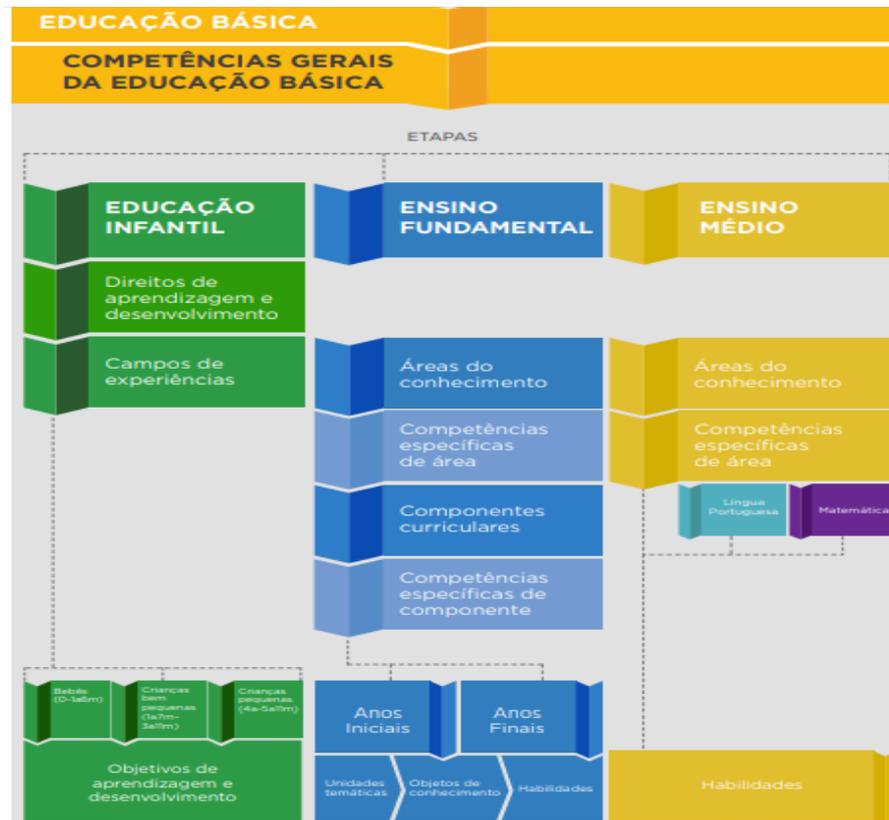
A partir dos marcos legais da BNCC, o documento traz os “*Fundamentos pedagógicos da BNCC: foco no desenvolvimento das competências*”. Partindo do conceito de competência, a Base busca marcar as ações pedagógicas e sociais levando em consideração aquilo que já trata a LDB, principalmente na definição de finalidades. Há um destaque também sobre o foco dado nos Estados e Municípios no final do século XX para o início do século XXI sobre o trabalho no desenvolvimento das competências nos currículos. É nesse caminho que seguem as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) que dirige o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO). Ao adotar esse enfoque a BNCC afirma que as decisões pedagógicas devem estar focadas para o desenvolvimento das competências, onde o aluno precisa “saber” considerando as habilidades, os valores, o conhecimento; precisa “saber fazer” a partir da mobilização dos conhecimentos, das atitudes, dos valores e habilidades para resolver demandas da vida cotidiana e das relações no mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 14)

Diane Ravitch se converteu em uma das principais defensoras da reforma do ensino americano que possibilitaria a ampliação de metas, introdução de testes padronizados, responsabilização do professor e práticas dentro das corporações que fomentam a medição e o mérito. Só que após 20 anos, os dados da realidade vão apontar para Ravitch que esse modelo defendido por ela, ao invés de contribuir para os avanços na área da educação, o sistema educacional americano formava alunos e alunas treinados apenas para execução de avaliações. E é por essa realidade que caminha o Brasil, um modelo focado em constituir *rankings* alicerçado em provas padronizadas aplicadas em todo o país, como exemplo da Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Ensino Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), provas que convertem o “sistema de ensino” em um grande “cursinho pré-vestibular” uma vez que todos os níveis de modalidades de ensino estabelecem nexos e relações com a busca de êxito, aprovação e *rankings* a partir da execução de prova, o que caminha na contramão das teorias pedagógicas formuladas nos últimos anos onde a avaliação pedagógica relevante não deve tomar como referência exames finais e testes padronizados, e sim, o processo que considere a realidade da escola, dos professores e professoras e dos alunos e alunas. (Saviani, 2020, p. 24)

É então, nos moldes americanos e para atender aos interesses internacionais que a BNCC está em vigor no Brasil. E nesse sentido, depois de passar pela sua fase completa, os estados e municípios, de todas as regiões do país, começaram a fazer a adequação dos

currículos e das propostas pedagógicas, seja em escolas públicas ou particulares, por meio de suas Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais. O documento visa garantir aos alunos e alunas um conjunto de aprendizagens esperadas para a garantia do desenvolvimento integral dos estudantes por meio das dez competências gerais da Educação Básica. (Brasil, 2018, p. 5)

Figura 1 - Estrutura Geral da BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 24)

No curso da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as aprendizagens essenciais destacadas na BNCC visam garantir o desenvolvimento de **dez competências** que corroboram para o desenvolvimento do estudante. O documento traz o conceito de competência como algo que mobiliza o conhecimento no entorno de conceitos e procedimentos, mobiliza habilidades no entorno de práticas cognitivas e socioemocionais que visam desenvolver atitudes e valores na resolução de problemas da vida cotidiana, resolver problemas do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. E ao definir as dez competências a BNCC defende que é preciso estabelecer ações para que seja possível transformar essa sociedade de modo a torná-la mais humana, mais justa e que defenda a preservação da natureza. (Brasil, 2013; ONU apud Brasil, 2018, p. 8)

Conforme Brasil (2018, p. 8 - 9) as competências inter-relacionam e se desdobram na didática das três etapas da Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio), de forma a se articular com construção do conhecimento para desenvolver habilidades, formação de atitudes e valores como previsto pela LDB. Dessa forma, segundo Brasil (2018, p. 9) são esses os elementos centrais de cada competência:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No processo de análise sobre o documento, é nítida a defesa da tese de que será por meio do desenvolvimento de dez competências nos seres humanos que será possível transformar a sociedade de modo a torná-la mais humana. Para compreender esse fenômeno, segundo Kosik (1976) o mundo da pseudoconcreticidade é constituído pelas ações

fenomênicas que são denominadas de práxis fetichizada, fenômeno e essência não constituem a mesma coisa, enquanto o fenômeno se expressa de forma imediata, para compreendermos a essência é necessário uma análise científica, logo, a superação da falta de humanidade, a transformação da sociedade e a preservação da natureza se dará pela compreensão e superação do modo de produção que rege a vida dos seres humanos em dada sociedade e que gera todas essas mazelas.

Para Duarte (2001) a pedagogia das competências se converte em uma das pedagogias do aprender a aprender que constituem quatro posicionamentos neste lema: o primeiro diz que a aprendizagem deve acontecer sem a transmissão de conhecimentos por um outro alguém; o segundo posicionamento diz que o método de construção do conhecimento é mais significativo do que o conhecimento já produzido socialmente; o terceiro diz que a atividade do aluno e da aluna deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades deles mesmos; e o quarto posicionamento diz que a educação deve formar os seres humanos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade que vive um constante processo de mudanças. (Duarte, 2001, p. 40)

Nesse sentido, ao destacar os quatro posicionamentos do “aprender a aprender” recorreremos à relação do fenômeno e essência, como afirma Kosik (1976, p. 16) “Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível”. Dessa forma, não será por meio da educação, ou especificamente pelo desenvolvimento de habilidades e competências, que será possível resolver os problemas da sociedade. Ao desvendar a essência do fenômeno educacional constatamos, a partir dos estudos do professor Saviani que, a Educação até o presente momento busca atender aos interesses da classe dominante para que essa classe possa manter a sua hegemonia.

Para Saviani (1986), a filosofia é a reflexão dos problemas apresentados na realidade; logo, a reflexão precisa atender a três exigências: a radicalidade, a rigorosidade, e, a globalidade. Atender a radicalidade significa ir às raízes da questão, é ir até a profundidade das problemáticas de dado objeto; atender a rigorosidade é seguir métodos para interrogar o conhecimento popular e respostas apressadas elencadas pela ciência; atender a característica de conjunto é fazer com que o objeto não seja examinado de forma parcial, mas em sua globalidade considerando todos os aspectos existentes que se relacionam com o objeto. Compreender o fenômeno perpassa primeiramente pela concepção de mundo que deseja se apropriar. Dessa forma constata-se que o princípio de não-contradição está presente de forma intrínseca na lógica formal, dado que justifica a falta de crise dessa lógica que se configura como idealista. Já a lógica dialética é dotada de contradição e do princípio da lei da unidade

dos contrários que sustenta um método rigoroso e crítico capaz de evidenciar a compreensão da radicalidade e da globalidade na reflexão filosófica. Nesse sentido a BNCC se coloca no patamar da lógica formal por não levar em consideração a contradição (luta dos contrários) no que perpassa a disputa pela formação dos sujeitos neste modo de produção capitalista, onde, da mesma forma assume a base filosófica idealista. (Saviani, 1996, p. 12-13)

Segundo Novack (1976, p. 05) “A lógica da dialética materialista é sem dúvida muito diferente da lógica predominante no mundo burguês. Nos propomos a provar que nosso método, como nossas idéias, é mais científico, muito mais prático e também muito mais "lógico" que qualquer outra lógica”. Nesse sentido o autor afirma que a lógica dialética atinge com maior compreensão e alcance o princípio fundamental da ciência que existe em uma lógica interna das relações em toda a realidade e que as leis desta lógica podem ser conhecidas e transmitidas.

Conforme Novack (1976, p. 06) a lógica é uma ciência e toda ciência estuda um tipo particular de proposição em conexão com outros tipos de proposições concretas, e trata de descobrir as leis gerais e as formas específicas dessa relação. Portanto, a lógica é a ciência dos processos do pensamento, os lógicos investigam o processo de pensamento que se produz nas mentes humanas e formulam as leis, formas e inter-relações desses processos mentais. Diante disto, existem dois tipos principais de lógicas que surgiram das grandes etapas do desenvolvimento da ciência lógica. De um lado temos a lógica formal e do outro a lógica dialética, estas são as formas mais altamente desenvolvidas de proposições intelectuais e ambas têm como função a compreensão consciente de todo tipo de proposição, incluindo-se a elas mesmas. (Novack, 1976, p. 06)

As intenções por trás da aprovação da BNCC na realidade concreta brasileira de golpe jurídico, parlamentar e midiático, colocaram em xeque a transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, uma vez que o documento busca satisfazer os setores empresariais que se mobilizaram para a criação e aprovação desta base. Nessa realidade, destaca-se o Movimento Todos pela Base, essa organização é composta por pesquisadores, políticos, empresários e gestores, e é apoiada por bancos, por fundações empresariais (dentre elas a Todos Pela Educação), pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pela Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação). Segundo consta nos sites desses movimentos ou organizações, esse movimento atua formalmente desde 2013, promovendo ações que ajudaram na construção da base, e com a sua aprovação da Base, o movimento se coloca à disposição para contribuir na sua implementação. (Beltrão, 2019, p. 188)

Buscaremos nas produções das pesquisas de Adrião e Peroni (2018) para chamar a atenção para relação estabelecida entre Estado e o setor empresarial nesse processo, para os reformadores empresariais da educação, e evidenciar também o poder de ingerência conquistado por esse movimento na política curricular.

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial e “por fora” do Estado é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 56).

Atrelada à ideologia conservadora dos setores empresariais, com o seu projeto de nação, eles conseguiram retirar do texto importantes conteúdos, como o debate sobre orientação sexual e gênero, enquanto mantiveram o ensino religioso como obrigatório. O Ministro da Educação à época, Mendonça Filho, inclusive fez questão de destacar na propaganda oficial que a BNCC é “inovadora, democrática, plural e está sendo entregue aos brasileiros sem ideologia de gênero”. (Beltrão, 2019, p. 189)

A relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área da cultural corporal - Diante da importância que o desenvolvimento das competências e habilidades assume na BNCC no ensino do conteúdo ginástica no fundamental, para se reconhecer o espaço e a função que os conhecimentos de determinado componente curricular passa a ocupar e exercer, torna-se imprescindível identificar como essas competências e habilidades se relacionam com este componente curricular, no nosso caso, a Educação Física em cada estado da Região Nordeste do Brasil.

É dessa forma que ao levantar o conceito de Educação Física, o conceito da ginástica, e, o objetivo da Educação Física para o ensino na escola, na BNCC, que destacamos a partir da realidade concreta os limites impostos a um ensino do conteúdo ginástica com rigorosidade, radicalidade e de conjunto na escola para fazer os e as estudantes compreender a sociedade de classes com vistas a sua superação por um outro projeto de sociedade.

Na seção que trata da “*Base Nacional Comum Curricular e currículos*” o documento diz que ambos se identificam uma vez que compartilham dos mesmos valores e princípios direcionados pela LDB e pela DCN no reconhecimento da educação com um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Dessa forma é claro no documento que, BNCC não é Currículo, e Currículo não é BNCC, eles apenas se complementam uma vez que pretende

assegurar aprendizagens essenciais para cada etapa da Educação Básica uma vez que só o currículo pode materializar o conjunto de decisões rumo ao alcance das aprendizagens. É o currículo que terá condições de incorporar as proposições que trata a BNCC a realidade local onde a autonomia dos sistemas, redes de educação e de instituições de ensino não serão abaladas. E nesse sentido levar em consideração as condições de cada aluno, com a participação das famílias e comunidade. (Brasil, 2018, p. 16)

Para Pasqualini (2010, p. 201):

[...] ao discutirmos o currículo não podemos perder de vista o problema da formação inicial e continuada de professores, bem como as questões referentes a carreira docente, condições de trabalho e remuneração, afinal, tais elementos têm rebatimento direto sobre a prática pedagógica que é desenvolvida no interior das escolas. Para “que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento”, pois suas atribuições profissionais exigem “um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática.”

É nesse sentido que garantir as aprendizagens esperadas para os alunos, conforme destaca a BNCC, é garantir o processo de formação dos professores e professoras para que o conhecimento no seu mais alto grau de desenvolvimento chegue até os e as estudantes. Entenderemos que o trato com o conhecimento é a maneira como o docente organiza de forma metodológica o ensino que se desdobra na seleção do conhecimento, organização do conhecimento selecionado conforme os ciclos de escolarização, e, sistematização do conhecimento que se desdobra na explicação das regularidades e nos nexos internos do conhecimento. Dessa forma se busca a formação do pensamento teórico dos e das estudantes. (Prates e Gama, 2020, p. 84)

A organização do trabalho pedagógico na escola se relaciona diretamente com a *normatização escolar* (Coletivo de Autores, 1992, 2012; Escobar, 1997), diz respeito a seguir as leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e até mesmo da própria escola, no caso o PPP - Projeto Político Pedagógico e o regimento escolar. Esses documentos são fundamentais para se pensar nos elementos que compõem o trabalho pedagógico e que vão se materializar no currículo escolar. (Prates e Gama, 2020, p. 85)

Sobre a especificidade da educação, a escola tem como papel a socialização dos conhecimentos sistematizados, com isso é necessário que o saber esteja pautado no conhecimento metódico da ciência (*Episteme*), e é essa a característica que a diferencia dos outros tipos de saberes, no caso da *Doxa* que é o senso comum, e a *Sofia* que é o conhecimento pautado na experiência da vida. É nesse sentido que podemos dizer que a

função do currículo na escola é a de elevação da cultura do indivíduo uma vez que trata do conhecimento sistematizado que por sua vez supera o senso comum. Assim é preciso não perder de vista quais são as atividades principais (curriculares) e as atividades de cunho secundário (extracurriculares), para não descaracterizar o trabalho escolar, ou seja, para não dar prioridade às datas comemorativas na escola e faltar tempo para a atividade nuclear da escola que é o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo homem. (Saviani, 2011, p. 14 – 16)

Saviani (1999, p. 17) diz que: “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo.”

Assim podemos concluir que para entender o fenômeno da educação é preciso saber como nos tornamos seres humanos, e que a natureza da educação está situada na categoria de trabalho não material onde o produtor (professor) não se separa do ato de produção até que chegue ao estado do consumo (pelos alunos). E que a especificidade da educação não está voltada para a socialização dos conhecimentos espontâneos, e sim dos conhecimentos cientificamente sistematizados historicamente, logo a atividade nuclear da escola está voltada para a transmissão-assimilação do conteúdo ginástica enquanto conteúdo clássico a ser ensinado nas aulas de Educação Física na escola.

Avançaremos agora para tratar da Base Nacional Comum Curricular e as suas orientações para o ensino do componente curricular da Educação Física, assim como os limites impostos ao conteúdo ginástica no ensino fundamental.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES IMPOSTOS À REALIDADE DO CONTEÚDO GINÁSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE ÀS CONTRIBUIÇÕES DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para conseguirmos evidenciar os dados concretos que expressam os limites impostos à realidade do conteúdo Ginástica no ensino fundamental, utilizamos como caminho teórico-metodológico da investigação a análise documental da BNCC, e também, trabalhamos com a técnica de análise de conteúdo onde utilizamos os procedimentos de análise categórica temática. Adotamos o polo da pré-análise, e nesse polo cronológico sistematizamos as ideias iniciais correspondente ao documento, dessa forma, foi realizada a leitura flutuante da Base Nacional Comum Curricular o que permitiu dar início à análise deste documento.

A leitura densa nos permitiu reconhecer que a implementação da Base Nacional Comum Curricular reflete diretamente na composição dos conteúdos a serem ensinados nos componentes curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e especificamente nos conteúdos de Educação Física no ensino fundamental. Isso acontece, pois, a BNCC é um documento normativo para atender as redes de ensino público e privado e de forma obrigatória deve ser usada para referenciar as diretrizes curriculares federais, estaduais, municipais, bem como referenciar obrigatoriamente os currículos escolares e propostas pedagógicas dos professores. Na especificidade do componente curricular da Educação Física a BNCC estabelece os conteúdos da Cultura Corporal em seis (06) unidades temáticas e o que deve ser ensinado em cada ano de escolarização.

De acordo com a proposta (Brasil, 2018, p. 23 - 34) implantada, a estrutura documental da BNCC é composta por três etapas:

1. A etapa da educação infantil, nesta etapa o documento busca tratar deste segmento educacional no contexto da educação básica, desenvolvendo os direitos de aprendizagem, e o seu desenvolvimento, bem como os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e, por fim busca tratar da transição da educação infantil para o ensino fundamental;
2. Na etapa do ensino fundamental, parte em que compete a essa dissertação analisar o conteúdo ginástica nesse segmento de ensino, a BNCC trata do ensino fundamental dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e anos finais (6º ao 9º ano do ensino fundamental) conforme indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, atendendo ao parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE e Câmara de Educação Básica - CEB nº 11/2010, sendo assim, o ensino fundamental se organiza dentro da Base levando em consideração as Competências Gerais da Educação Básica, em cinco áreas do conhecimento com nove componentes curriculares. Na área de linguagens estão presentes os componentes Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, na área da matemática com o componente matemática, na área das Ciências da Natureza com o componente Ciências, na área de Ciências Humanas estão presentes os componentes História e Geografia, e na área Ensino Religioso com o componente Ensino Religioso;
3. A etapa do ensino médio, nesta etapa o documento busca tratar o ensino médio no contexto da educação Básica, busca tratar da composição do currículo pela BNCC e por itinerários formativos, nessa direção substituiu-se o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que estes estão dividida em quatro áreas do conhecimento, a área das Linguagens e suas Tecnologias, a área da Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas

Tecnologias, e, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Segundo a estrutura da BNCC para a Educação Física no seu interior:

cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar. (Brasil, 2018, p. 2014)

Nesta proposta há seis unidades temáticas: 1. Brincadeiras e jogos; 2. Esportes que são apresentados em sete categorias (esporte de marca, de precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate); 3. Danças; 4. Lutas; 5. Práticas corporais de aventura; e, 6. Ginásticas¹⁷ que de acordo com o documento são apresentadas três categorias (ginástica geral; ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal). (Brasil, 2018, p. 214 - 218)

Na BNCC:

A ginástica geral¹⁸, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo¹⁹. As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela execução corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral. As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que

¹⁷ As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas na unidade temática Esportes com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Portanto, contempla as modalidades de ginástica acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim.

¹⁸ Essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações, como ginástica básica, de demonstração, acrobacias, entre outras.

¹⁹ Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos

constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental. (Brasil, 2018, p. 20)

A realidade do conteúdo ginástica no ensino fundamental apresentada nesta BNCC apresenta limites, uma vez que o trato do seu conteúdo está deslocado da sua gênese. A análise da BNCC nos revela o apagamento das contribuições e sistematizações do conhecimento da cultura corporal de matriz africana e indígena que em nada contribui para uma educação antirracista; mais a frente dialogaremos com autores que fundamentam tais evidências.

Depois da pré-análise chegamos ao polo da exploração da Base Nacional Comum Curricular, esse polo cronológico consiste em uma longa fase investigativa onde foi possível estabelecer operações, que envolveram: codificação, decomposição ou enumeração, em função de procedimentos investigativos previamente formuladas com codificação de categorias (descritores), que são sistematizados em quadros. E em seguida chegamos ao último polo cronológico, o polo do tratamento dos resultados para chegar até a interpretação dos resultados que envolveu a análise da BNCC.

Ao levantar o documento da Base Nacional Comum Curricular em seu estado bruto e primário, convertemos eles para seu estado secundário, onde, de forma sintética compusemos resumos e indexação que permitiram a composição de uma classificação em palavras-chave. Dessa forma apresentamos no quadro abaixo as categorias de análise de conteúdo que possibilitaram extrair do documento o Conceito de Educação Física, o Conceito de Ginástica e o Objetivo da Educação Física utilizada no documento.

Quadro 05 - De elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular para destacar o conceito de Educação Física, o conceito de Ginástica e o objetivo da Educação Física

Nº	CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC	CONCEPÇÃO DE ALUNO(A) (GERAL)	CONCEITO DE GINÁSTICA NA BNCC	OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA GINÁSTICA
01	“A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.” (BRASIL, 2017, p. 213)	“[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda,	“Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.” “A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração de suas possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação	“Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas”. (BRASIL, 2017, p. 222)

<p>“Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.” (BRASIL, 2017, p. 213)</p>	<p>assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (p. 14)</p>	<p>social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade.”</p> <p>“As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela execução corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal.”</p> <p>“As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo.” (BRASIL 2017, p. 217 – 218)</p>	
---	--	--	--

Analisando o quadro com os elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular, a categoria de análise “*Conceito de Educação Física na BNCC*” destaca que a Educação Física é um componente curricular que na escola tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. Os dados coletados acima destacam também que a concepção de Educação Física no documento está ligada ao movimento humano inserido a partir da cultura, dessa maneira, ao conceituar a Educação Física, a BNCC evidencia que há três elementos fundamentais na prática corporal a ser levado em consideração: 1. o movimento corporal como elemento essencial; 2. organização interna de maior ou menor grau; e, 3. produto cultural vinculado ao lazer/entretenimento, ou cuidado com o corpo e a saúde.

Ao analisar o conceito de Educação Física encontrado no documento da BNCC é essencial destacar que no campo da ciência, a Educação Física Escolar no Brasil se apresenta sobre o alicerce de várias tendências da educação com implicações pedagógicas variadas. Essas diversas tendências entram em embate teórico e epistemológico por defenderem bases filosóficas distintas (Idealismo ou materialismo) e correntes de pensamento distintos (positivismo, fenomenologia, marxismo, pós-modernismo). Na escola, no que se refere ao componente curricular da Educação Física, essas diferentes tendências, ou podemos chamar de abordagens, foram elaboradas em momentos distintos da história e composição do Brasil, motivadas pela realidade da colonização e escravização dos povos Africanos e Indígenas que por meio do trabalho explorado foram obrigados a contribuir com a expansão industrial e com o processo de urbanização com o intuito de atender aos interesses do modo de produção capitalista.

De acordo com Lima (2019, p. 97):

As diferentes tendências da Educação Física designadas de higienismo, militarismo, pedagogicismo e esportivismo, reportam-se às condições materiais nas quais foram produzidas. A tendência higienista possui como principais características a preocupação com o melhoramento da raça e o discurso sobre a saúde, em um momento histórico em que o Brasil estava se modernizando, quando se preconizava a formação de um — novo homem. A tendência militarista, em base autoritária, caracteriza-se pelo disciplinamento do corpo e, prosseguindo a tendência anterior, tendo por base os aportes da Biologia. Produz-se em um momento histórico em que a ditadura do governo Vargas buscava avançar e consolidar os processos de modernização do país. A tendência pedagogicista prossegue na instrumentalização dos ideais burgueses de formação de um — novo cidadão, tendo como influência os princípios escolanovistas, sobretudo na vertente estadunidense de J. Dewey. Reproduz-se nesse âmbito a preocupação com o tema — saúde e com o disciplinamento do corpo. Apesar deste disciplinamento não ser tão ostensivo como preconizado na tendência militarista, apresentava a mesma eficácia para o controle do corpo. A tendência esportivista veio a lume quando da ditadura militar no Brasil, permanecendo o diálogo com as tendências anteriores, sobretudo com os princípios da tendência militarista. O autoritarismo, a hierarquização e o disciplinamento do indivíduo e seu corpo foi claramente explicitados nos anos iniciais do século XX, permanecendo até os dias de hoje, atravessados pelos aportes de uma concepção pragmática e utilitarista de Educação Física, com forte referência na Biologia.

Segundo Clímaco, Taffarel, Santos Júnior (2021, p. 3) historicamente os pilares que deram alicerce a Educação Física brasileira estavam assentados na eugenia referenciados nas correntes higienistas, militaristas de base positivista que direcionam à formação dos professores e professoras, direcionaram assim as suas práticas pedagógicas nas escolas, bem como direcionar os currículos das escolas no final do século XIX e o início do século XX. Nesse sentido, a história evidencia que a Europa consolidava o estado burguês e se sobrepondo à classe operária, colonizando vários países e diversos continentes, principalmente o continente Africano para se apropriar das forças produtivas, promover o domínio territorial, político (geopolítico), cultural, tecnológico para a perpetuação do seu poder. (M'Bow, 2010, p. 21)

Lima em sua dissertação aponta para as diferentes tendências que surgiram depois da década de 1980 como a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a construtivista, a Promoção da Saúde, a Crítico-Superadora, e Crítico-Emancipatória, e, a Educação Física Plural que vão alicerçar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do país.

Ao deslocar-se para o objeto de estudo do movimento humano a BNCC se aproxima da abordagem da Educação Física desenvolvimentista. Conforme Silva (2011, p. 61) essa concepção de Educação Física tem como concepção de formação humana vinculada a perspectiva de formação unilateral, além de restringir a formação das novas gerações somente

ao desenvolvimento de habilidades motoras. Sobre a concepção de projeto histórico a abordagem desenvolvimentista não deixa claro a sua defesa por um determinado projeto histórico de sociedade, nesse sentido, não há nenhuma crítica ao modelo capitalista atual, e aos limites impostos por esse sistema que atinge negativamente a humanidade.

Apontamos na BNCC ao evidenciar o conceito de Educação Física no documento, a falta de compromisso com um trato com o conhecimento (objeto de estudo), com um projeto histórico, uma formação de ser humano e sociedade atrelada aos interesses da classe trabalhadora que advogue de uma concepção que esteja ontologicamente, gnosiologicamente e historicamente a serviço do desenvolvimento da humanidade para apontar para uma mudança no modo de produção que rege a vida das pessoas.

Nesse sentido, ao destacar uma abordagem da Educação Física que assume o compromisso com a mudança no modo de produção que rege a vida das pessoas no país, que segundo Lima (2019, p. 98):

No âmbito destas abordagens, sobressai-se a crítico-superadora que avança em relação às demais, à medida que efetiva uma ruptura temática, política e pedagógica em relação à presença da Educação Física nos processos educativos, particularmente na escola, em um momento histórico de redemocratização do país. Esta abordagem é uma resposta da Educação Física a esse fértil momento da sociedade brasileira, enfatizando o compromisso com a escola pública, gratuita e de qualidade. Propõe a formação política do indivíduo, afirmando um trato diferenciado com os conteúdos de Educação Física, tendo como objeto a cultura corporal. Esportes, jogos, danças, dentre outros, são tratados historicamente e criticamente, com o intuito de romper com a visão biologicista hegemônica ao longo do século XX. É uma abordagem elaborada por um Coletivo de Autores que tinha como objetivo a superação, não somente das práticas escolares conservadoras, mas também das relações sociais estabelecidas pela ordem capitalista. Destaca-se, na última edição da obra, na qual estão registradas as entrevistas do Coletivo de Autores, as tensões presentes em que são explicitadas as diferentes concepções de mundo que, inclusive, necessitam ser mais aprofundadas em estudos posteriores, para melhor compreender o quadro teórico dessa importante abordagem para o desenvolvimento histórico da Educação Física.

Como podemos constatar, a Abordagem Crítico-Superadora, assume concretamente um outro projeto histórico; projeto histórico esse socialista firmado em premissas básicas alinhadas à teoria marxista que advoga por uma transformação social. E vai ser a partir das décadas de 1980 e 1990 que a ruptura temática e política vai se efetivar e a abordagem Crítico-Superadora vai incorporar as contribuições dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica do professor Demerval Saviani.

[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (Saviani, 2013, p. 80)

Na categoria de análise de conteúdo sobre o conceito de Educação Física assumido na BNCC, destacamos o uso da categoria “Cultura”, onde para o documento o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura levando em consideração a prática social dos sujeitos. Para Escobar (1997) a Educação Física vai expressar no âmbito da Cultura Corporal a produção que é consumida de imediato, sendo assim as atividades práticas resultam em trabalho imaterial. Logo após trazer as explicações da professora Micheli Escobar de como se expressa o trabalho na cultura corporal alicerçado no materialismo, ela destaca na tese que até os idealistas no âmbito da Educação Física têm feito questionamentos sobre qual seja o objeto de estudo da área levando em consideração a Prática Social dos sujeitos. Dessa forma, ao citar o que diz o autor Bracht (2005), há evidências para o que o autor chama a atenção sobre o conceito de cultura presente nas elaborações da **Cultura Corporal**, **Cultura de Movimento**, ou, **Cultura Corporal de Movimento** ao explicar que é o conceito cultura que expressa melhor a condição sócio-histórica e coloca a Educação Física a sair do campo da neutralidade. (Escobar, Bracht, 1997 apud Lorenzini, 2013, p. 69 - 70)

Segundo Beltrão (2019, p. 202):

Ao refletir sobre o objeto de ensino da educação física, Escobar (2012), contrariando o que posteriormente iria ser assumido na BNCC, afirmava: “O estudo da educação física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro” (p. 129). Pois, durante o jogo, por exemplo, o sujeito está envolvido pelo próprio jogo, “[...] preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito” (p. 130). Segundo a autora, a equivocada conclusão de que o objeto de ensino da educação física seria a linguagem corporal decorre da influência do idealismo kantiano, traduzido nas obras de Habermas adotadas no Coletivo de Autores, e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Além disso, na década de 1990, “[...] havia um incentivo tremendo para que os intelectuais se ligassem à ótica fenomenológica dos fenômenos pedagógicos, especialmente na educação e na educação física” (p.129). O idealismo de base kantiana, em síntese, opera com o entendimento que os objetos/fenômenos da realidade são incapazes de se mostrarem aos homens

tais como são. Não aparecem como coisa-em-si, mas como representações subjetivas construídas pelas faculdades humanas da cognição.

Ao citar a produção de Silva (2005) a autora busca voltar na história para se reportar ao objeto da Educação Física ancorado na fragmentação, em dualismos, em uma concepção unilateral de ser humano que dessa maneira é sustentado pelas ciências biomédicas, e é nesse sentido que este autor propõe a superação a partir de produções brasileiras que entende como fundante para reconhecimento do objeto da área a cultura, **como estão expressas na Abordagem Crítico-Superadora e na Abordagem Crítico-Emancipatória**. A ACS é fundamentada no conteúdo construído socialmente e historicamente ao longo da humanidade e que assim se expressa na Cultura Corporal e alicerçado no Materialismo Histórico-Dialético tendo como precursores um coletivo de pesquisadores. Já a Abordagem Crítico-Emancipatória tem como fundador o professor Elenor Kunz que considera a condição **subjetiva do indivíduo** e a intencionalidade de cada ser humano com vista ao alcance da emancipação humana e que nas práticas pedagógicas passa pela compreensão da condição física dos estudantes, dos recursos materiais acessíveis, da mudança do sentido entre coletivo e individual mediados pela reflexão dos indivíduos, dessa maneira, epistemologicamente a abordagem está ancorada na fenomenologia. (Escobar; Kunz apud Lorenzini, 2013, p. 70)

A tese de Silva (2005) recupera o método marxista que se sustenta na Abordagem Crítico-Superadora e enfatiza que a Educação Física é uma disciplina escolar que na reflexão pedagógica assume caráter **Diagnóstico, Judicativo e Teleológico**. O primeiro diz respeito a interpretar a realidade concreta a partir da realidade da qual os sujeitos estão inseridos; o segundo caráter, qualifica a atividade humana ao próprio sentido e significado da Cultura Corporal produzida de forma histórica que promove a saída do senso comum ao conhecimento científico assumindo uma posição de classe, e que junto ao terceiro caráter estabelecem nexos e relações com o projeto histórico que pretende junto com a prévia-ideação concretizar a superação do modo de produção capitalista. (Coletivo de Autores, 2012, p. 14 - 15)

Dessa forma, ao recuperar a categoria de análise extraída no quadro 01 “*Conceito de Educação Física na BNCC*” buscamos a partir da tese de doutoramento da professora Roseane Almeida e das produções científicas da autora Josiane Clímaco destacar a superação por incorporação do que o documento apresenta como conceito de Educação Física por se apoiar na neutralidade, e no desenvolvimento de habilidades e competências para atender à lógica do mercado, e acima de tudo para superar por incorporação a negação, o epistemicídio da Cultura Corporal de Matriz Africana, sendo assim, para o Coletivo de Autores (2012) a

Educação Física se configura em uma disciplina escolar que estuda a Cultura Corporal em sua dimensão crítica, histórica e social a partir da realidade dos indivíduos, tendo como horizonte a construção de uma Cultura Corporal popular e progressista, de modo a **superar a cultura da classe dominante** que se expressa dentro da Educação Física na **Cultura do Corpo**, concepção formalista, positivista da soma das partes, área afetiva, com a área cognitiva, mais a área motora, que resulta na totalidade humana com o funcionalismo para o trabalho. (Coletivo de Autores, 2012, p. 127-128)

A cultura da classe dominante, a ser superada, foi construída sobre a negação e exploração da classe dominada, nesse caso, a cultura dos povos originários (indígenas e africanos). M' Bow (2010, p. 21) denuncia que a história africana, os seus processos tecnológicos, culturais, ou seja, toda experiência e conhecimentos dos povos dos diversos países do continente africano foram alguns apropriados, outros negados ou demonizados pelos colonizadores europeus. E é por esse motivo que atualmente as produções do conhecimento, livros e artigos não tratam, ou, não reconhecem os nexos e as relações entre a Educação Física, especificamente as ginásticas, e as matrizes africanas e indígenas.

Diante do conteúdo Ginástica a ser ensinado, a abordagem Crítico-Superadora apresenta caminhos para o trato da história e Cultura Africana e Afrobrasileira, nesse caminho: “Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar da identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania.” (Coletivo de Autores, 2012, p. 82)

Segundo Lorenzini (2013, p. 73 - 74) a Abordagem Crítico-Superadora trata de uma concepção de currículo alicerçado também em uma teoria psicológica nomeada de Psicologia Histórico-Cultural (Vygotski, Luria e Leontiev) para fundamentar a reflexão e a prática pedagógica desenvolvida no processo de escolarização de forma científica. Currículo que tendo como alicerce a Pedagogia Histórico-Crítica (Teoria Pedagógica); a Psicologia Histórico-Cultural (Teoria Psicológica) e a Abordagem Crítico-Superadora (Abordagem da Educação Física) se compromete com os interesses da classe trabalhadora, que tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória que exige uma organização curricular em outros moldes, de forma a superar a lógica formal pela lógica dialética, com a qual o estudante seja capaz de fazer a leitura da realidade.

A Abordagem Crítico-Superadora, concepção da Educação Física na área da Cultura Corporal toma como base a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade visando elevar os níveis do pensamento dos estudantes sobre os conteúdos

específicos (Jogos, Esportes, Lutas, Danças, Ginásticas, Circo...) fazendo oposição ao paradigma da Aptidão Física porque o mesmo trabalha na escola somente habilidades individualizadas descontextualizados, sem compreender a função social da instituição e do componente curricular Educação Física; a ACS caracteriza-se pela crítica às relações de poder, presentes na sociedade capitalista, captando-as na Pedagogia; objetiva uma educação mais política na qual o homem constrói e transforma o mundo a partir do seu trabalho produtivo. (Lorenzini, 2013, p. 76)

E aqui entenderemos a Educação Física enquanto um componente curricular que vai estudar na escola os conteúdos da Cultura Corporal com o objetivo de explicar a realidade histórica destas práticas corporais de forma crítica para construir uma cultura progressista como forma de superar por incorporação a cultura da classe dominante, a partir da categoria trabalho, enquanto atividade humana que permite o ser humano modificar o mundo. (Coletivo de Autores, 2012, p. 128)

Segundo Clímaco, Taffarel, Santos Júnior, (2021, p. 4) há de se considerar que as possibilidades de uma educação antirracista contribuem para o desenvolvimento humano de forma *omnilateral* e emancipa as bases do currículo, e ainda, assume uma perspectiva para alterar o movimento de transição de uma escola cunhada nos padrões hegemônicos capitalistas e racistas para uma escola que cumpra a função social libertadora.

A categoria análise de conteúdo “*Concepção de aluno (geral)*” permitiu destacar que a BNCC defende uma formação e desenvolvimento humano global compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Propõe uma concepção de aluno que visa romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou afetiva, assumindo uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem de forma a promover uma educação voltada ao acolhimento, reconhecimento pleno das suas diversidades.

A realidade da concepção de aluno no documento se aproxima da pedagogia nova, segundo o professor Saviani denominada de teoria não-crítica. Partindo da ideia de que os indivíduos necessitam na escola de um tratamento diferencial porque “descobre-se” que estes possuem diferenças individuais, forja-se uma nova função social para as escolas brasileiras, a função de “ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais”. (Saviani, 2003a, p. 8) A educação segundo essa nova concepção pedagógica cumprirá sua função de equalização social, “na medida em que contribui para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica.” (Saviani, 2003a, p. 8-9)

Para a “Pedagogia Nova” o fenômeno da marginalidade se expressa pelo número de indivíduos rejeitados pela sociedade, portanto, a educação tem o papel de adaptar os “normais” e “anormais” à sociedade, aceitando uns aos outros em suas diversas diferenças, e nessa pedagogia o aluno passa a ocupar o centro das atenções na escola, portanto, em resumo, o fenômeno da marginalidade nas teorias não-críticas é um problema da sociedade que deve ser corrigida apenas pelas vias educacionais. (Saviani, 1999, p. 17-23)

Ao analisar o quadro com os elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular, especificamente a categoria de análise de conteúdo “*Conceito de Ginástica na BNCC*” é destacado que a BNCC propõe para a unidade temática Ginásticas, práticas no entorno da Ginástica Geral, Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal. Nessa proposta o documento traz os seguintes conceitos: 1) A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade; 2) As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal; e, 3) As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo.

Observamos que o trato do conteúdo ginástica no documento se distancia dos fundamentos históricos sobre o surgimento dos fundamentos que integram a Ginástica e das considerações do conhecimento sistematizado dos povos indígenas e africanos que ajudaram a desenvolver a ginástica no Brasil; sendo assim, o ensino do conteúdo ginástica nas aulas de Educação Física para os alunos do ensino fundamental fica limitado por não tratar o conteúdo clássico ginástica, levando em consideração a historicidade, a cultura corporal de matriz africana e o ensino espiralado que possibilita a expansão contínua do conhecimento no avançar da história de humanidade.

Conforme Almeida (2005, p. 22) “A Ginástica é um bem cultural da humanidade. Historicamente construída e socialmente desenvolvida. Adquiriu seus sentidos e significados nas relações sociais, determinadas pelo modo de produção da existência humana.” Os Estudos de Almeida ancorados em teorias superadoras atendeu ao seu tempo às problemáticas inerentes às contradições dessa educação que se desenvolveu dentro do modo de produção capitalista que ajudou a subsumir o conhecimento da ginástica de matriz africana.

Nas literaturas, e nas produções do conhecimento hegemonicamente constituídas, o conteúdo ginástico é transmitido de geração em geração fundamentado em referenciais europeus. Almeida (2005, p. 22) diz, “Nas suas origens, na Grécia arcaica, a *gymnastiké*, a “arte da exercitação do corpo nu [...], objetivava a preparação do guerreiro. Também fazia parte da educação das crianças com exercitações de saltos, natação, corridas, lutas e atividades consideradas necessárias [...]”.

Se aproximando dos estudos de Ramos (1983); Hampaté-Bâ (2010); M’ Bow (2010); Clímaco (2022) trazemos à luz histórias não contadas, estudos ocultados e não socializados na área da Educação Física que permitem a humanidade reconhecer que os povos originários por meio da sua cultura fizeram parte integrante do desenvolvimento da ciência, das artes, da filosofia, da cultura corporal e da tecnologia no Brasil e no mundo.

Conforme Ramos (1983) podemos dizer que o epistemicídio se concretiza a partir da ocultação de várias literaturas no campo da Educação Física como obras egípcias vão revelar por meio de seus testemunhos prática dos exercícios físicos muito antes das práticas gregas, onde de forma concreta ocupou um importante lugar na civilização das terras dos faraós. (Ramos, 1983, p. 17)

Clímaco (2022, p. 01) evidenciou em seus estudos que nas literaturas e na socialização de todo conhecimento produzido no Egito é demarcado um deslocamento geográfico do país como se ele não pertencesse ao continente africano. E justificando a ocultação das produções africanas, Hampaté-Bâ (2010, 167 - 168) diz que o hemisfério Ocidental sempre valorizou a escrita em precedência da oralidade, os ocidentais sempre consideraram o livro como o mais importante veículo da herança cultural, e dessa forma se perpetuou a ideia de que os povos sem escrita eram povos sem cultura, e com isso a ordem oriental usava esse discurso para adquirir poder e de perpetuar a verdade absoluta por meio daquilo que se produzia.

No trato com o conteúdo Ginástica, Clímaco (2022) busca destacar obras que trazem contribuições da área do conhecimento da arqueologia para comprovar a organização da ginástica a 3.000 anos antes da Era Comum (A.E.C). Essa organização da prática do conteúdo da Cultura Corporal de Matriz Africana acontecia em civilizações kemetianas e núbias, nações localizadas no continente Africano. Segundo os estudos arqueológicos, o Egito Antigo, ou seja, Kemetiano, tem escritos com representações parietais nas tumbas dos Faraós. Clímaco (2022) aponta em seus estudos que são consideradas as atividades físicas datadas de três períodos: Antigo Império (2649-2152 a.C.), com as representações nas Mastabas de Ptahhotep e Mereruka, em Saqqarah; Médio Império (2040- 1640 a.C.), com as

representações parietais nas tumbas de Beni Hassan (Kanawati & Woods 2010); e Novo Império (1550-1070 a.C.). (Clímaco, 2022, p. 01 - 02)

Se apropriando dos estudos da autora Gama-Rolland, Clímaco traz evidências de ginásticas sendo praticadas no Egito. Gama-Rolland (2107) apresenta as cenas parietais, onde mulheres fazem malabarismo com o uso de bolas egípcias construídas de esferas de madeira ou de lama, cobertas por couro ou linho costurado, as mulheres jogavam umas com as outras. Estas bolas ainda encontram-se conservadas, encontram-se mostrando que a prática era efetiva. “As bolas mais bem conservadas são: a bola de fibra de papiro trançada do Museu do Cairo. E o fundamento da ginástica mais comum entre elas era o lançamento das mais variadas formas.” Entre os homens a atividade mais comum era o jogo com a bola e com o bastão, essa atividade era feita em ritual executado por um Faraó que batia na bola com o bastão com o objetivo de acabar com o olho mau da serpente Apófis. Uma prática corporal comum aos homens e mulheres do Egito era a dança ou algo parecido com uma dança acrobática, essa atividade física egípcia consistia em ações de piruetas, saltos e exercícios de alto grau de dificuldade que eram apresentados como espetáculo. (Gama-Rolland, 2017, p. 08 - 09)

Para avançar nas análises do quadro com os elementos que extraímos da BNCC, queremos a seguir demonstrar de que forma a Base organiza o ensino dos conteúdos da Cultura Corporal para os anos iniciais do ensino fundamental.

Estabelecida com seis unidades temáticas e objetos do conhecimento (aquilo que os e as estudantes precisam aprender referente a cada unidade temática) a BNCC busca distribuí-las entre os anos de escolarização do ensino fundamental dividindo em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

Conforme esta proposta (BRASIL, 2018, p. 225) as unidades temáticas e os objetos do conhecimento estão distribuídos conforme quadro ilustrado abaixo:

Quadro 06 - Elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular para destacar a distribuição das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais de escolarização do ensino fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana

Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas	-----	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura	-----	----- -

Das seis unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) a BNCC propõe que as unidades temáticas, práticas corporais de aventura não sejam ensinadas para os alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e, a unidade temática luta não seja ensinado no 1º e 2º ano de escolarização.

De acordo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Abordagem Crítico-Superadora, os conteúdos de ensino devem ser ensinados para os alunos e alunas de forma simultânea, aprofundando referências que ajudarão os e as estudantes a ampliar o seu pensamento de forma Espiralada. (Coletivo de Autores, 2012, p. 36)

O Coletivo de Autores (2012) contribui com a indicação de princípios curriculares no trato com o conhecimento, apontando princípios de seleção do conteúdo de ensino, “[...] que remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos.” (Coletivo de Autores, 2012, p. 31). Como princípios para a seleção dos conteúdos de ensino os autores apontam: relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno. Quanto aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, indicam: confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriade dos conhecimentos (Gama, 2016, p. 193).

Segundo o documento da Base no direcionamento dos conteúdos a serem ensinados pelos professores e professoras de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos), a realidade apresenta a negação do ensino do conteúdo práticas corporais de aventura e do conteúdo lutas (no 1º e 2º anos) sem uma justificativa e sem um referencial teórico que defenda tal proposição. A negação desses conteúdos acontece justamente no segundo ciclo de escolarização, conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 36) esse é o ciclo da *iniciação à sistematização do conhecimento*, refere-se aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). É nesse momento que as crianças começam a tomar consciência da atividade mental, de possibilidades de abstrair, e começam nesse momento a confrontar os dados da realidade estabelecendo nexos e relações complexas representadas no parecer social. Não é objetivo desta dissertação se aprofundar nessa problemática, mas, destacamos aqui os limites a partir da negação desses conteúdos para os alunos e alunas dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que, historicamente as práticas corporais de aventura e as lutas fazem parte do desenvolvimento da humanidade desde a sua mais tenra idade, e da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura. (Prates e Gama, 2020, p. 96)

No que se refere ao objeto de estudo dessa pesquisa, o conteúdo Ginástica no ensino fundamental frente a documentos curriculares, conforme os elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular, ilustrado no quadro 6 acima, o documento propõe que nos anos iniciais do ensino fundamental os professores e professoras ensinem a Ginástica Geral para os e as estudantes. Brasil (2018, p. 217) descreve que na unidade temática Ginásticas as propostas das práticas e de sua organização são diferentes, nesse sentido, o documento explica a classificação assumida:

A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo. As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral. As ginásticas de conscientização corporal reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas

práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.

Ao analisar a proposta para o ensino do conteúdo Ginástica para os alunos e alunas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental que estão no segundo ciclo de escolarização, especificamente no momento da iniciação à sistematização do conhecimento, encontramos mais uma vez a negação dos fundamentos históricos da ginástica, preterindo o ensino dos fundamentos da ginásticas que interagem com o solo, no ar, em aparelhos seja de forma individual ou coletiva, descolado do desenvolvimento histórico desses fundamentos sem considerar a sua gênese situada na Matriz Africana e a importância dos fundamentos da ginástica praticados nos países do continente africano para o desenvolvimento do ser humano na história da humanidade.

A gênese dos fundamentos que compõem a ginástica tem a sua centralidade no trabalho. Se apropriando dos estudos de Friedrich Engels, o trabalho desencadeia toda riqueza a partir do momento em que o ser humano com a relação com a natureza retira dela todos os materiais necessários à sua sobrevivência, e, é no trabalho e através dele que o homem se desenvolve. Então é na história e pela história que Friedrich Engels traz a público a partir da obra “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” a descrição sobre o processo de evolução. (Engels, 1999, p. 4)

Engels em suas pesquisas faz uma viagem, há milhares de anos, especificamente para o continente hoje desaparecido, emergido no oceano Índico (localizado no hemisfério Sul do planeta, banhando três continentes: Africano, Asiático e Oceania) para destacar a existência de uma raça de macacos antropomorfos, que diferente dos outros macacos esse ancestral comum exercia atividades distintas empregadas pelas suas mãos e pelos seus pés, e pela necessidade, assumia cada vez mais o hábito da marcha em posição ereta para se locomover, com isso começa a transição do macaco ao homem. Esse processo de adaptação, que ocorre entre milhares e milhares de anos faz com que as mãos desse primata alcance a destreza, é certo de que a composição anatômica (ossos e músculos) da mão do macaco chega ser a mesma da mão do homem, mas, as ações desempenhadas pelas mãos do macaco jamais será mais elaborada como as mãos do homem, e é nesse sentido que o trabalho de geração em geração contribui para o aperfeiçoamento de suas habilidades, então entendemos que as mãos não são somente um órgão do trabalho, ela se torna produto dele. (Engels, 1999, p. 5 - 7)

A partir desse progresso, esse ancestral comum estabelece o domínio sobre a natureza, reconhecem vantagens de se agruparem por meio do trabalho em atividades conjuntas, e, é justamente na possibilidade de se agrupar que eles percebem a necessidade de se

comunicarem, dando início ao desenvolvimento anatômico da laringe e da palavra articulada. (Engels, 1999, p. 10)

Com isso os seres humanos e os animais com suas atividades modificam a natureza exterior, a diferença é que os animais o fazem involuntariamente pelo simples fato de existir nela, já os homens com seu domínio modificam e obriga a natureza a servi-lo, com isso nada na natureza acontece de forma isolada, cada fenômeno afeta o outro. O homem então aprende a se adaptar aos climas de novas regiões, entre o frio, o calor e ao processo de adaptação surge a necessidade de procurar habitação e de cobrir o seu corpo, surgem então novos ramos de trabalho, novas atividades complexas que separam o ser humano do ser animal. Através das exigências de atividades mais complexas o trabalho se aperfeiçoa e evolui na história e pela história, a caça e a pesca se juntam com a agricultura, surge o manuseio de metais mais sofisticados, das tribos saem as nações e os estados, surge a política e o direito e surge a religião que sendo fruto da mente humana parecia dominar as sociedades humanas. (Engels, 1999, p. 17 - 18)

É nessa realidade do desenvolvimento do ser humano, a partir da necessidade de sobrevivência, que os fundamentos da ginástica (saltar, trepar, rolar, lançar, arremessar) já começam a se desenvolver e a ser passados de geração em geração.

O processo histórico do desenvolvimento da cultura humana, e aqui colocamos o desenvolvimento do conteúdo ginástica enquanto elemento da Cultura Corporal que compõem o objeto de estudo da Educação Física, cresce por meio da necessidade de progresso da cultura e da educação. Cada nova etapa do desenvolvimento de um povo implica, inevitavelmente, novas exigências para o desenvolvimento da educação das novas gerações. Sendo assim o ser humano é um ser social que se desenvolve por meio da atividade que o vincula à natureza onde os comportamentos complexos culturalmente formados precisam da apropriação do legado objetivo inserido na prática histórico-social desses sujeitos que se dá pela via das relações interpessoais (interpessoais) e das relações intrapessoais (intrapessoais), ou seja, a partir de objetivações humanas que são compartilhadas para outros seres humanos singulares por meio da mediação que ocorre em processos educativos. (Martins, 2013, p. 270 – 271)

Dessa forma, ao analisar a abordagem das atuais problemáticas da Ginástica na escola, que sofre influência da Base Nacional Comum Curricular, requer situar o contexto das condições do seu desenvolvimento, como meio de educação e formação humana e os limites e possibilidades que foram sendo forjadas ao longo de sua trajetória, e assim, vai ser na realidade concreta das forças produtivas, do modo de produção deteriorado e das relações sociais, que hoje, o conteúdo Ginástica vem sendo aplicado nas escolas.

Para Almeida (2005, p. 26 - 27):

A gênese da atual Ginástica foi sendo forjada, a partir de diferentes contextos de rupturas, que avançam no sistema de produção da vida feudal, centrado na produção agrícola, ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, com a crescente manufatura e industrialização. Tais condições impuseram o aumento do tempo da jornada de trabalho e a inserção da força mecânica no processo produtivo do trabalho humano, levando à necessidade de sistematizar as atividades físicas. Os estudos científicos acerca das aptidões físicas e seus correspondentes modelos pedagógicos afloram com ímpeto na vida cotidiana e trazem mudanças estruturais na organização social e cultural como um todo que determinaram conseqüências significativas ao campo da ginástica. O acesso às elaborações culturais representa uma possibilidade histórica de socialização de bens produzidos socialmente. O não acesso a tais bens culturais tem conseqüências sociais. Uma delas é a acentuada alienação dos sujeitos que já não se reconhecem produtores culturais e, muito menos, produtores de políticas culturais, para resgatar a cultura corporal. Isso contribui para o aniquilamento da cultura de um povo e seu conseqüente aculturamento. Em períodos de avanço de impérios, desde a antiguidade até a atualidade, tornou-se o processo de aculturamento, um elemento decisivo na dominação de um povo sobre o outro. Não existindo a possibilidade da construção de sua própria cultura, especificamente a cultura corporal, os povos ficam sujeitos à imposição de culturas estranhas.

Assim, a pesquisadora, ao situar o desenvolvimento da cultura corporal demonstra a sua relação com o modo de produção que rege a vida dentro de uma sociedade. E acrescenta que:

As atividades físicas são manifestações que acompanham o homem desde o começo da sua vida sobre a terra. A atividade humana é assim uma necessidade que sofreu influências da seleção natural, das necessidades biológicas e da evolução da raça humana e da imitação, recriando e preparando o ser humano para a vida e se manifesta desde os primórdios nos exercícios utilitários, na caça, na pesca, no uso dos instrumentos e armas rudimentares que foram sendo aperfeiçoadas com o passar dos séculos de evolução. A luta pela existência foi exigindo qualidades de guerreiro e combatente, nas quais o nado, o combate com lança, arco, o domínio de meios de locomoção na água como a canoagem, na terra como a equitação, bem como as danças sacras e ritualistas foram habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento histórico e cultural da raça humana. O homem na sua evolução e civilização sempre se desenvolveu orientado por diversos objetivos: das atividades utilitárias, guerreiras, lúdicas, atléticas, estéticas, médicas, pedagógicas. (Almeida, 2005, p. 27 - 28)

Na matriz Bantu as populações antigas reinventaram gradativamente as suas tradições artísticas e tecnológicas de forma a incorporar de forma a incorporar e adaptar as ideias de outros que se faziam úteis para a convivência do seu povo que no processo migratório em

África contribuíram na transformação de práticas econômicas, políticas, a organização social por meio das relações culturais e um conjunto de valores. Este povo de matriz Bantu estavam neste habitat desde 3.500 anos antes da Era Comum (A.E.C.) na região da África Ocidental adjacente às florestas entre os rios Níger e Congo. A pesquisa Clímaco (2022, p. 02 - 03), destaca:

Considero que o continente africano enquanto berço da humanidade muito contribuiu para o desenvolvimento dos conhecimentos sejam eles filosóficos, artísticos, as práticas corporais, científicos e tecnológicos, diante dessa afirmação o que reitero é sobre o apagão epistêmico na literatura que trata de tais conhecimentos, em nosso caso especificamente dos elementos da cultura corporal e seu desenvolvimento na humanidade. Nossa intencionalidade não é menosprezar a contribuição sobre a sistematização das escolas das Ginástica na Europa, mas realizar o movimento a la contra para (re)construir uma história que não há verdade absoluta de acordo com Cheik Anta Diop (1974) , que tem estudos significativos sobre a origem da raça humana e a cultura africana pré- colonial, derrubou o racismo científico ao comprovar que as pessoas eram negras no Egito. O processo de exploração e expropriação da África é a razão pela qual europeus falsificaram a história para reinar e governar nações através da colonização em todo mundo. Podemos afirmar que Africanos e sua diáspora defendem, contestam os livros fundamentados por fontes eurocêntricas. Para muitos/as o maior crime foi o roubo intelectual, científico, filosófico e tecnológico contra os/as africanos/as. Quem nunca ouviu que a Grécia inventou a filosofia, as artes e as ciências?

Diante do que a pesquisadora expõe acima, encontramos motivos para ao ensinarmos qualquer conteúdo da Cultura Corporal e em especial o conteúdo Ginástica, precisamos atender a realidade concreta das verdadeiras origens, não ocultando o continente Africano e dando a ele o protagonismo na história do desenvolvimento humano.

Para superar por incorporação o que está posto no Quadro 01 que compõem os elementos extraídos da Base Nacional Comum Curricular, especificamente na categoria de análise “*Conceito de Ginástica na BNCC*”, e que irá nortear o ensino da Ginástica nas aulas de Educação Física no ensino Fundamental, elegemos como referência os livros de Albert Langlade e Nelly R. Langlade (1970) e de Giampiero Grifi (1989) para entender os diversos movimentos, concepções e conceitos que foram construídos ao longo da história sobre a Ginástica.

Segundo Langlade e Langlade (1970, p. 17 – 19) toda nossa cultura atual e a nossa posição frente ao mundo e seus problemas se assentam firmemente no passado, sendo assim, a evolução humana está firmada no passado e sua situação atual no mundo é produto de uma lenta integração. Ainda segundo Langlade e Langlade (1970) nossa atual condição tem sua

base construída a partir do período do Renascimento onde se desenvolveram profundas mudanças.

Pouco depois de 1300 começaram a cair quase todas as instituições e ideais característicos da idade Feudal: a cavalaria, o feudalismo, o sagrado império romano, a soberania universal do papado, o sistema corporativo do comércio e da indústria debilitaram-se de modo paulatino. Pouco a pouco surge novas instituições e modos de pensar, que se distinguiu, a nova civilização se estende desde 1300- 1650 sob o nome de Renascimento. No sistema feudal, os jovens alunos das universidades medievais se encontravam limitados e reprimidos de se expressarem e vivenciarem atividades físicas, sendo considerado o estudante perfeito aquele que *“fosse adverso a toda atividade recreativa ou que lhe proporcionasse diversão”* (Langlande e Langlande, p. 17 - 19)

Em seus estudos, Almeida (2005, p. 29), destaca que o Renascimento vai significar uma retomada à literatura e as artes gregas e romanas, onde na Europa vai se estabelecer como referência o conceito de dignidade e valor pela vida humana do ponto de vista terreno, em contraposição aos conceitos e dogmas da igreja católica. Dentro dessa realidade, a atividade física volta a ser valorizada, em especial pelos humanistas italianos dos séculos XIV e XV, precursores da nova tendência da Ginástica e da Educação Física. As escolas do renascimento fizeram da Educação Física uma parte importante da educação e incluíram nos programas os exercícios de equitação, corrida, saltos, esgrima, jogos com bolas que eram praticados todos os dias pelos alunos ao ar livre e sem limitação de tempo.

Recuperando o movimento histórico da teoria e prática da Ginástica é preciso reconhecer os esforços dos renascentistas Pestalozzi²⁰ e Rousseau²¹ que ao seu tempo contribuíram para o desenvolvimento de atividades que hoje podemos chamar de Ginástica. Para os gregos naquela época, a Ginástica significava exercícios físicos em geral e compreendia corridas, lançamentos, saltos, lutas, ou seja, toda e qualquer atividade que direciona para o atletismo e desporto, vai ser por esse motivo que a interpretação de Atividade

²⁰ Pestalozzi nasceu em Zurique, Suíça, em 1746 e faleceu em 1827. Influenciou o pensamento educacional e foi um grande adepto da educação pública, lutou pela democratização da educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes dados por Deus. Influenciou governantes que se interessaram pela educação das crianças das classes desfavorecidas. Psicologizou a educação pois quando ainda não havia a estruturação de uma ciência psicológica e embora seus conhecimentos da natureza da mente humana fossem vagos, viu claramente que uma teoria e prática corretas de educação deviam ser baseadas em tal tipo de conhecimentos. Seu primeiro livro Leonardo e Gertrudes data de 1827 e expressa suas ideias educacionais.

²¹ Jean-Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça, em 28 de junho de 1712, e faleceu em Ermenonville, nordeste de Paris, França, em 2 de julho de 1778. Foi um dos mais considerados pensadores europeus no século XVIII. Sua obra inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Foi um dos filósofos da doutrina denominada por ele mesmo de "materialismo dos sensatos", ou "teísmo", ou "religião civil". Lançou sua filosofia não somente através de escritos filosóficos formais, mas também em romances, cartas e na sua autobiografia.

Física no meio educacional no período do renascimento vai levar a fins atléticos. (Almeida, 2005, p. 29 – 30)

Mas, façamos a recuperação desse reconhecimento dos renascentistas nominados acima, considerando o processo de epistemicídio, do ocultamento das contribuições da Cultura Corporal de Matriz Africana estabelecido na época.

As mudanças desencadeadas no período do renascimento foram, na verdade, impulsionadas pela falência do antigo regime produtivo, baseado no trabalho do campo e no trato com a terra, a partir dos deslocamentos de riquezas entre os continentes, dos novos empreendimentos econômicos do comércio com exploração de países coloniais. Essas transformações econômicas e sociais possibilitaram um aumento de riquezas e da produtividade incrementando o rendimento global e o surgimento de uma nova classe social no poder, a burguesia. A utilização da força mecânica impulsionou o surgimento e crescimento da produção industrial e promoveu mudanças profundas nas relações de produção e sociais em geral. Nesse contexto ocorreram vários processos desde transformações à resistências, como a ascensão pacífica da burguesia na Inglaterra, o confronto da burguesia na França em 1789, os processos de mediações na Prússia, Áustria e Alemanha com a política do absolutismo iluminado. Todos esses processos complexificam a economia, a sociedade e a política européia. Nasce uma nova atmosfera cultural para a filosofia, a ciência, a técnica e a economia. (Almeida, 2005, p. 30)

Vai ser nesse movimento destacado por esta pesquisadora, que nasce a reorganização do processo educativo didático que vai atuar na escola para o aprender e o ensinar o uso da razão de caráter pedagógico iluminista com o seu formato utilitarista. Nesse formato, a educação do povo trabalhador estava alicerçada nas técnicas instrumentais e funcionais que escancarou a sociedade dividida em classes sociais. (Almeida, 2005, p. 30)

Conforme Langlade e Langlade (1970, p. 23 - 31), até 1800, o que existia como atividades físicas eram os jogos, rodas e danças folclóricas regionais, atletismo e desportos, formas comuns de desenvolver as atividades físicas naquela época. De 1800 a 1900, distinguiram-se quatro zonas com formas distintas de encarar as atividades físicas.

Dessas, três encontravam-se vinculadas diretamente com a evolução da recém nascida Ginástica, a saber: a Escola Alemã, referência marcante para o posterior *Movimento do Norte*, marcou o nascimento da Ginástica com Guts Muths, conhecido como pai da Ginástica. Sua posterior evolução trouxe contribuições presentes até os nossos dias. A Escola Sueca, como principal representante dos Países Nórdicos – se constituiu como principal referência do posterior *Movimento do Centro*. Seu principal representante foi Pedro Enrique Ling (1776-1839), conhecido como criador da Ginástica sueca. A Escola Francesa, ou Movimento do Oeste, se desenvolveu a partir de um conjunto de contribuições e referências recíprocas. A Escola Inglesa é a que se distingue dos outros três movimentos. As necessidades das atividades físicas nesse contexto foram desenvolvidas tendo como base os jogos, as

atividades atléticas e o desporto. Destacou-se como principal figura Thomas Arnold (1795-1842). Para Langlade&Langlade (1970) essa escola não pertence diretamente à gênese e evolução do campo Ginástico, contribui posteriormente, no período de “*Influências Recíprocas*” e “*Universalização de Conceitos*”, com a fusão dos sistemas que se inicia em 1910 com a criação das Língiadas. (Langlade e Langlade, 1970, p. 23 - 31)

Os anos entre 1900 e 1930 é reconhecido como a época dos “*Grandes Movimentos*”. De acordo com Langlade e Langlade (1970, p. 162), após cem anos sem modificações significativas nas linhas originais da ginástica, iniciam-se neste período mudanças significativas de forma quase simultânea, com exceção da reação de 1890 na França, com a denominação de Movimento do Oeste, inicia-se o despertar de novas idéias e correntes Ginásticas na Alemanha, Áustria e Suíça configurando o Movimento do Centro e com a eclosão da Ginástica na Escandinávia (Escola Sueca) configurando-se como Movimento do Norte.

Langlade e Langlade (1970, p. 162) destaca que de 1939 em diante, se inicia o momento de influências recíprocas e a tendência à universalização do conhecimento da Ginástica. A partir desta data não existiram contribuições originais na área da Ginástica com uma nova linha ou corrente, ou seja, o campo do conhecimento da Ginástica é uma realidade com frutos das influências recíprocas para se desenvolver a Ginástica Moderna, a Ginástica Natural Austríaca e a Ginástica Internacional ou Ginástica Esportiva, como derivação e influência da cultura alemã. A Ginástica Neo-Sueca a partir do movimento do norte e o Método Natural de Hébert²² a partir de influências recíprocas e reação contra a artificialidade e espírito analítico da Ginástica sueca.

Vale destacar que cada uma das escolas e movimentos, vai expressar como questão central, no campo da Ginástica as concepções de métodos analíticos e globais, enquanto expressão de uma concepção de formação humana, de educação e de sociedade. A sistematização dos exercícios físicos foi sendo definida por necessidades e finalidades da prática social humana, que com a expansão do modo de produção industrial e a concentração urbana, surge a necessidade de controle e disciplinarização da ação humana e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos métodos analíticos, que possibilitavam um maior controle do ritmo e execução dos gestos submetidos às técnicas, destituídas de sentido pessoal e social. (Almeida, 2005, p. 33)

²² MÉTODO NATURAL DE GEORGES HÉBERT (1875-1957). Hébert foi colaborador da revista “L’Education Physique”, que durante 50 anos, cada edição continha um artigo de sua autoria e em 1957 foi diretor da revista. A Revista Educação Physica, foi editada no Brasil de 1932 a 1945 (foram lançados 86 exemplares), desses, 44 exemplares foram consultados e encontrados 5 artigos escritos por Hébert na França e traduzidos em parte para este periódico, entre os anos de 1941, 1942 e 1943.

Com o surgimento da Ginástica Moderna, desenvolvida a partir da crítica aos métodos analíticos, vai aparecer, de forma contraditória, o método elaborado por Laban²³ e Lawrence, dirigido a influenciar o ritmo corporal no trabalho diminuindo o esforço e, conseqüentemente, reduzindo o tempo de trabalho, cuja investigação teve êxito comprovado durante a II guerra mundial, quando foi necessário simplificar e condensar os métodos de assessoramento do esforço humano, desenvolveram um método de trabalho onde foi possível reduzir para apenas 10-20 horas o trabalho que, segundo os antigos procedimentos, exigiam 100 horas! (Langlade e Langlade, 1970, p. 79).

Segundo Langlade e Langlade (1970, p. 261):

O projeto de gerenciamento científico do trabalho industrial do norte-americano Taylor (1856-1916) e seus conceitos de economia do esforço do trabalho humano, que se desenvolveu a partir das observações dos movimentos úteis do trabalhador para “cientificamente” determinar sua velocidade ótima, que refuta a prática como elemento de aprendizagem do gesto e preconiza a utilização da ciência desenvolvida a partir do gerenciamento científico do trabalho humano. e, posteriormente, “*aplicados ao trabalho e de certo modo a Ginástica*” (Langlade&Langlade, 1970 p. 30) Este referencial serviu de base para o desenvolvimento de técnicas e instrumentos de controle para a realização das atividades física, bem como, para o desenvolvimento de métodos de condicionamento físico, a exemplo do treinamento desportivo, o que corroborou para a dissociação da técnica dos seus aspectos culturais, políticos, destituídos de sentidos social, históricos e culturais. A concepção dualista de corpo e mente advinda de Platão é uma outra fonte, que se encontra enraizada na maioria das doutrinas pedagógicas e métodos da Ginástica e da própria Educação Física, fundamentando métodos e técnicas que tratam do corpo como meio de formação e instrumento de práticas dissociadas do sentido social e do significado histórico.

Chegando ao século XIX, a escola assumiu o lugar de referência para a preparação de um novo modelo de sociedade, de ser humano e de educação, dessa forma a Ginástica se transformou em disciplina para contribuir com esse processo de mudança. A implementação da Ginástica na escola por meio do avanço das ideias e das experiências pedagógicas que ocorreram no século XIX.

As idéias pedagógicas de Spiess (1810-1858) expressaram as influências do contexto em que se desenvolvia o modo de produção capitalista, da

²³ Rudolf Von Laban nasceu na Alemanha e desenvolveu teorias sobre o movimento humano. Era artista plástico e coreógrafo e viveu na Alemanha na primeira metade do século XX. Sugeriu em suas técnicas a exploração sobre a natureza simbólica e lingüística do movimento, assim como para a (re)apresentação e (re)construção de memórias corporais e história social. As teorias de Laban não são apenas teorias "de" ou "para" as artes cênicas. São aplicadas em todos os domínios onde as experiências e análise do movimento se faz necessárias, a saber: Saúde, Comunicação, Advocacia, Estudos Culturais, Antropologia, Negócios, Esportes e Educação, entre outros.

imposição do qual emergiam os novos padrões sociais de organização e gerenciamento da atividade humana. Spiess situou a Ginástica na escola como responsável pela perfeição do corpo e condição para o equilíbrio da mente; adaptou-a aos programas escolares com um período por dia para a sua prática; graduou os materiais a partir das diferentes idades e sexo; organizou a prática da Ginástica para um grupo de crianças da mesma idade e semelhança física, dirigida por um professor; introduziu a marcha como correção da postura, os exercícios livres e com aparelhos; o ginásio e a praça de esportes passaram a integrar a planta da escola; defendeu a aquisição de aparelhamento necessário para o trabalho físico nas escolas; foi o primeiro que defendeu o emprego de um professor especializado, para dirigir as turmas e criou os primeiros cursos de formação de professor (Grifi, 1989 p. 02 apud Almeida, 2005, p. 35).

A produção da vida levando em consideração os avanços da ciência e da tecnologia dentro do modo de produção do capital promoveu mudanças nas relações sociais que afetaram diretamente a Cultura Corporal. Essa mudança está relacionada com uma ciência que como força produtiva capitalista se incorpora ao processo de valorização da mercadoria o valor de troca que complexifica as relações de trabalho e as relações sociais. É desse modo que vai se constituir a Ginástica Científica por padrões científicos da Fisiologia, Biologia, Cinesiologia, tendo como pai o pedagogo, fisiologista, biologicista francês Georges Demeny (1850-1917), que por meio da cronofotografia analisava de forma precisa o desempenho dos exercícios físicos. (Almeida, 2005, p. 35 – 36)

Chegando ao Movimento do Oeste é possível identificar posicionamentos contrários às formas estereotipadas que vão sendo incluídas no processo da formação humana. O Método Natural de Herbert foi uma reação contrária à artificialidade analítica da Ginástica Sueca. De acordo com Langlade e Langlade (1970, p. 270) esse movimento surge de forma conjunta com o movimento pedagógico do início do século XX, com o sincretismo de Claparède, o globalismo de Decroly e a teoria da forma, como reação contra as psicologias analíticas, tendo como inspiração comum as teorias de Rousseau. A Ginástica Natural criada por Herbert teve como inspiração os costumes dos povos primitivos e a contribuição destes para a composição física e viril de seus membros, conservou as ideias de Amoros e Demeny, que contribuíram com a esfera física, viril e moral. Nesse sentido segundo Langlade e Langlade, para Herbert a Ginástica é conceituada como:

[...] a ciência racionalizada de nossos movimentos, de suas relações com nossos sentidos, nossa inteligência, nossos sentimentos, nossos costumes e o desenvolvimento de todas nossas faculdades. A Ginástica compreende a prática de todos os exercícios que tendem a converter o homem em mais corajoso, mais intrépido, mais inteligente, mais sensível, mais forte, mais habilidoso (industrioso), mais ágil, mais veloz, mais leve, e que nos dispõe a

resistir todas as intemperanças das estações, a todas as variações dos climas; averiguar todas as dificuldades, a triunfar de todos os perigos e de todos os obstáculos, a render, enfim, serviços assinalados ao Estado e à Humanidade. O benefício e a utilidade são enfim o principal da Ginástica; a prática de todas as virtudes sociais, de todos os sacrifícios os mais difíceis e os mais generosos, são seus meios ; e a saúde, o prolongamento da vida, o melhoramento da espécie humana, aumento da força e da riqueza individual e pública, são seus resultados positivos” (Herbet apud Langlade e Langlade, 1970, p. 271)

Nestes argumentos científicos, Langlade e Langlade sinalizam que há crítica ao método de Herbert por apresentar ausência dos elementos lúdicos para seu efetivo trabalho dentro da escola; mas, reafirma a importante contribuição do método para o desenvolvimento da Ginástica.

Chegando ao período de 1900 a 1930 observamos na literatura, o momento da Ginástica Natural Austríaca ou Ginástica Escolar, que ganha força com a contraposição dos modelos estereotipados da época com exercícios militares, com a Ginástica de competência, chegando a assumir os exercícios físicos do plano empírico ao plano científico com fundamentação bio-psicológica e bio-pedagógica. A educação total foi o ponto inicial para a Educação Física e visava ao ótimo desenvolvimento do homem integral com o uso de todos os meios de formação dentro e fora da escola. O sistema se desenvolveu sob quatro pilares fundamentais: a compensação, a formação, a performance e os movimentos artísticos voltados para o trabalho prático da escola. Suas características mais visíveis foram as exercitações a mãos livres ou com aparelhos pequenos, sua inspiração lúdica e sua utilização de trabalho em duplas, trios e grupos junto com a expressão individual, utilizando aparelhos naturais ou construídos, através da maneira natural de trabalhar com eles e também como um jogar “em” e com os aparelhos. (Langlade e Langlade, 1970, p. 151)

Para Langlade e Langlade (1970, p. 161):

[...] a Ginástica Natural Austríaca foi bastante divulgada na América do Sul, em especial na Argentina e no Brasil, através de breves cursos, no entanto, se desenvolveu um conhecimento parcial, com exclusividade do campo prático o que levou a se generalizar graves erros: pensar que só a Ginástica austríaca utiliza execuções aos pares e trios e os jogos na idade escolar ou que, trabalhar assim, é Ginástica Austríaca.

Diante da síntese dos métodos ginásticos apresentado pela professora Roseane Almeida alicerçado nos estudos da obra do professor Alberto Langlade e da professora Nelly Langlade, evidenciamos que o conceito de Ginástica demarcado pela Base Nacional Comum Curricular apresenta na sua essência uma condição que não considera a historicidade do

conteúdo, deslocada do objeto de estudo da Educação Física como Cultura Corporal, e que, ao considerar as competências e habilidades coloca a formação dos e das estudantes à atender aos interesses do modo de produção capitalista, ou seja, preconiza-se uma formação instrumental que visa contribuir para a formação de trabalhadores e trabalhadoras necessários ao desenvolvimento das formas econômicas do período histórico, o desenvolvimento do capital.

Diante do desenvolvimento histórico do conteúdo ginástica que atravessou gerações e gerações, e desde a sua implementação como conteúdo de ensino nas escolas, hoje, está posto para todas as escolas brasileiras, conforme a BNCC, o ensino da ginástica dividida em: a) ginástica geral ou ginástica para todos que dentro das aulas de Educação Física oportuniza aos estudantes a exploração fundamentos da ginástica (acrobacias, saltos, rolamentos, pontes, corridas...) de forma livre sem fins para a competição, essa proposição está posta para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º anos); b) ginástica de condicionamento físico proposta para os anos finais do ensino fundamental (6º e 7º anos) dentro das aulas de Educação Física assume a centralidade em ações para a melhora do rendimento físico individual, com sessões planejadas de movimentos repetitivos com o uso da frequência e da intensidade; e c) ginástica de conscientização corporal, prática milenar, proposta para os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) dentro das aulas de Educação Física assume a centralidade em ações leves e lentas para o trabalho de respiração e correção postural com o intuito de uma maior percepção sobre o corpo humano.

Diante do que está posto para o ensino da Ginástica para os anos iniciais do ensino fundamental conforme a BNCC, reafirmamos mais uma vez a falta de historicidade no trato com o conteúdo negando as suas raízes Africanas. De acordo com esta afirmação reafirmamos mais uma vez que a Corporeidade²⁴ enquanto um fundamento ontológico africano²⁵, está presente na vida de brasileiras e brasileiros, para darmos sentido aos fundamentos como a territorialidade e ao cooperativismo na prática da ginástica se faz necessário respeitar as manifestações culturais, as contribuições dos povos originários e africanos no Brasil. (Clímaco, 2022, p. 04)

²⁴ Assim, ao conceituarmos Cultura Corporal de Matrizes africanas, estamos reiterando a importância de manter as tradições de nossos ancestrais, mas temos a necessidade dos mais jovens para continuar nossa luta. Os povos Tradicionais em sua travessia e transmutação no Brasil delineiam padrões estéticos, sentidos e significados através também da sua corporeidade, atuam subjetiva e objetivamente na maneira de pensar, agir e perpetuar. A ligação está entre o que se ouviu (a oralidade dos ancestrais), o que viveu (a memória ancestral) e o que vivenciamos (ressignificar na diáspora).

²⁵ Partirmos da análise do real concreto, das subjetividades e das condições objetivas que produzimos e reproduzimos a vida. O que Trindade denomina de valores civilizatórios 18 , trataremos ao conceito de “Fundamentos Ontológicos Africanos” - FOA, que consideramos importante para a constituição de concepção de ser humano, de educação e sociedade. Visa a formação do ser social a partir da realidade (concepção de espaço, tempo e movimento), traduz a cosmovisão (Chaves, 2005; Sanchez Gamboa, 2010

Historicamente o ensino do conteúdo ginástica nas escolas brasileiras assumiu interesses hegemônicos que atenderam e vêm atendendo o modo de produção capitalista. Conforme Almeida (2005, p. 39) é na base da economia capitalista, que vamos localizar o surgimento da alienação e da fragmentação da atividade humana decorrente da divisão social do trabalho, bem como as formas que se constitui a propriedade privada, tanto da terra, como dos meios de produção como da força de trabalho. É na realidade do capital que os trabalhadores e trabalhadoras se tornam individualistas e extremamente competitivos, e é na base dessas limitações que a Cultura Corporal passa a ser cooptada para ajudar a fortalecer práticas corporais para o desenvolvimento das questões técnicas com foco na competição, nos padrões de rendimento, nos padrões de eficiência e eficácia corporal, atrelados às exigências mercado de trabalho.

A apropriação do conteúdo Ginástica por meio do capital para a manutenção da lucratividade e a negação ou não valorização da Cultura Corporal de Matriz Africana pode ser exemplificado com academias de ginástica, os ritmos afros, as coreografias com movimentos africanos estão presentes, porém, observamos modalidades como swing baiano, fit dance e outros, de acordo com a égide do capital a nomenclatura muda para atrair novos/as adeptos/as. Em, 1995, o Prof. José de Anchieta sistematizou a Ginástica Afro-Aeróbica, observamos que a palavra afro revela a resistência do capital. Porém, a metodologia de ensino da Ginástica Afro aeróbica pode contribuir para o ensino da ginástica em relação às matrizes africanas. É fundamental considerar as características dos movimentos que são ligados a grande movimentação pélvica; ondulações do tronco; movimentações da - cabeça, braços, ombros, mãos; joelhos flexionados. Elas propõem o desequilíbrio corporal, a sensualidade e a força.

Diante do objetivo da Educação Física e da Ginástica, evidenciado no Quadro 01, a BNCC considera a articulação com o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica onde o componente curricular da Educação Física deve garantir aos alunos e alunas o desenvolvimento de competências específicas. O ensino desse componente curricular deve se articular com as dez competências gerais da Educação Básica (de forma resumida, conhecimento, pensamento, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação e tomada de decisão) e se articular na área de linguagem com cada competência específica da Educação Física, sendo assim, o componente curricular Educação Física deve garantir o desenvolvimento de dez competências específicas.

Segundo esta proposta da BNCC (Brasil, 2018, p. 223) as dez competências específicas a serem garantidas aos alunos no componente da Educação Física são:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Sendo assim, na relação da BNCC e a composição do componente Educação Física no documento, é possível destacar os limites impostos à realidade do conteúdo ginástica no ensino fundamental; evidenciamos que foi partir da década de 1990, especificamente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atender aos interesses do modo de produção capitalista, e a formação dos indivíduos na lógica do mercado, que o termo “competências” ganhou força. A “pedagogia das competências” vai surgir a partir da crise do capital que demandava a formação de um novo trabalhador que pudesse por meio da sua qualificação se adequar às exigências do modelo de produção denominado toyotismo²⁶ que surge a partir do esgotamento do modelo taylorista/fordista²⁷ de gerenciamento técnico-científico. (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 124)

Na crítica realizada ao modelo de competências por Nemeriano (2005, apud Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 128) que parte da relação trabalho e educação na perspectiva marxista, este pesquisador vai afirmar que os limites postos as críticas por alguns autores sofrem limites por não considerarem que só com a superação do capital será possível formar indivíduos numa dimensão de totalidade cidadã. Nesse sentido, educar na lógica das

²⁶ É um sistema de organização que vai exigir um trabalhador fragmentado que detinha apenas o conhecimento da sua área de atuação na execução de suas tarefas a serem realizadas, sem necessidade do conhecimento do todo no processo da realização das suas funções, sendo assim, bastava ser treinado para determinadas funções para que fosse facilmente substituído.

²⁷ É um sistema de organização que demandava a formação de um trabalhador polivalente, multi-qualificado, competente.

competências exige a mudança no papel do professor na escola, exige um professor que diminua o peso dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula e trabalhe com os saberes fundamentais para a autonomia das pessoas para atender ao processo do sistema de produção com o foco na empregabilidade²⁸ e no empreendedorismo²⁹.

À luz da base teórica marxista, a formação dos trabalhadores e trabalhadoras deve priorizar situações para que eles dominem os conhecimentos em seu mais alto grau de desenvolvimento da prática social, dominem também as habilidades e competências para desenvolver o próprio trabalho. (Kuenzer, 2016, p. 3)

A lógica da formação de seres humanos na BNCC é pautada em habilidades e competências para não assumir a preocupação com uma formação integral dos indivíduos, condicionando apenas ao domínio de competências para atender de forma rápida às necessidades do mercado de trabalho e da sustentação da sociedade capitalista que se encontra em degeneração. Segundo Malanchen e Zank (2020, p. 146) “[...] em vez de valorizar a apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho [...]”.

A formação dos indivíduos pautados em competências na lógica do capital, direciona a qualificação dos alunos e alunas (crianças, jovens e adultos) para satisfazer às demandas do setor produtivo, contribuindo para o crescimento da acumulação de bens e capital. Nesse sentido há atendimento às expectativas do setor econômico e das empresas dando ênfase dentro desta, a proposta da competição, formação de profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis. (Malanchen e Zank, 2020, p. 147)

Para Beltrão (2019, p. 187) com relação à implementação pedagógica da Pedagogia das Competências:

Esvazia-se, assim, o ensino escolar dos conhecimentos mais avançados no campo da ciência, da filosofia, da cultura e da arte. Desta forma, opera-se a negação dos elementos necessários para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores³⁰ em seus máximos alcances [...].

Dessa forma, a BNCC com o foco nas competências geradas pela lógica capitalista,

²⁸ Empregabilidade é um conjunto de saberes necessários ao trabalhador ter para ser inserido no mercado de trabalho e assegurar o seu emprego.

²⁹ Empreendedorismo para a lógica empresarial vai além da capacidade da pessoa criar um empreendimento, está relacionado ao mundo profissional com qualificações do indivíduo para que possa inovar, correr riscos sem medo. Ou seja, é uma livre iniciativa da pessoa em gerir seu próprio negócio, ou criar novos postos de trabalho para si mesmo.

³⁰ Segundo Martins (2013), o processo de humanização se desenvolve sob um legado filogenético da espécie, nomeadamente, as funções psíquicas elementares. No transcurso do desenvolvimento histórico instituem-se outras propriedades psicofísica, resultado da atividade social humana (sob determinadas condições). Essas propriedades são conceituadas na psicologia histórico-cultural como funções psíquicas superiores.

traz prejuízos para toda a sociedade brasileira, uma vez que, segundo Martins (2013) nega a transmissão e assimilação³¹ dos conhecimentos mais desenvolvidos no âmbito da ciência, da cultura e da arte e se volta inteiramente para atendimento aos interesses do mercado.

Diante das contribuições dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora colocamos a necessidade da transmissão e assimilação dos conteúdos clássicos da Educação Física, nesse caso da Ginástica, levando em consideração a sua gênese, a sua historicidade e o seu desenvolvimento na realidade do modo de produção que rege a vida dos sujeitos na sociedade capitalista brasileira, ou seja, estudar a Ginástica na educação básica requer a apreensão desse conteúdo considerando a sua gênese, sua estrutura e seus fundamentos, tendo em vista a aplicação crítica e concreta na vida dos sujeitos, levando em conta as condições da comunidade. Assim, a Ginástica é um conteúdo clássico da cultura corporal sem o qual a compreensão da totalidade da realidade concreta fica limitada. Nesse sentido, é fundamental a garantia da transmissão do referido conhecimento para que as escolas públicas ou privadas não deixem de cumprir a sua função social. (Taffarel, Costa, Bôas Júnior, 2020, p. 13)

Saviani (2013), nas contribuições destacadas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a especificidade da educação, a escola tem como papel a socialização dos conhecimentos sistematizados, com isso é necessário que o saber esteja pautado no conhecimento metódico da ciência (*Episteme*), e é essa a característica que a diferencia dos outros tipos de saberes, no caso da *Doxa* que é o senso comum, e a *Sofia* que é o conhecimento pautado na experiência da vida. É nesse sentido que podemos dizer que a função do currículo na escola é a de elevação da cultura do indivíduo uma vez que trata do conhecimento sistematizado que por sua vez supera o senso comum. Assim é preciso não perder de vista quais são as atividades principais (curriculares) e as atividades de cunho secundário (extracurriculares), para não descaracterizar o trabalho escolar, ou seja, para não dar prioridade às datas comemorativas na escola e faltar tempo para a atividade nuclear da escola que é o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados pelos seres humanos. (Saviani, 2013, p. 13 – 16)

As intenções por trás da aprovação da BNCC na realidade concreta brasileira de golpe jurídico, parlamentar e midiático, colocaram em xeque a transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, uma vez que o documento busca satisfazer os setores empresariais

³¹ Para Martins (2013) [...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”.

como já destacado na seção 2.2 desta dissertação.

A seguir avançaremos para o próximo capítulo para destacar o que aponta a análise de nove documentos que instituem Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste, considerando o que tratam sobre o conteúdo Ginástica para atender ao ensino fundamental.

4. DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL PARA O ENSINO DA GINÁSTICA: REALIDADE, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, expomos como vem sendo tratada a proposta de ensino de ginástica em nove (09) Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física produzidas em nove (09) estados brasileiros da região Nordeste no período de 2018 a 2020, para verificar a realidade, as contradições e as possibilidades que inserem o conteúdo Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica.

Inicialmente expomos uma caracterização histórica descritiva da realidade política que gerou a produção destas Diretrizes e posteriormente realizamos uma análise das propostas em cada estado para verificar o que apontam para o ensino do conteúdo Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na terceira seção, destacamos indicadores de avanços subsidiados por fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para fazer frente à BNCC e às Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física dos estados da Região Nordeste do Brasil.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DESCRITIVA DO CONJUNTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO NORDESTE

Nesta seção expomos a sistematização dos dados levantados, a partir do Quadro 02 (apêndice B), ou seja, os elementos encontrados a partir da investigação que constituem as fontes da pesquisa, bem como o que estas vêm apontando diante da realidade sobre como está posto o ensino do conteúdo Ginástica para os anos iniciais do ensino fundamental em cada estado do Nordeste do Brasil.

Para evidenciar os dados concretos que expressam os limites impostos à realidade do conteúdo Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvemos uma análise documental e análise de conteúdo onde utilizamos a análise categórica temática a partir de um

processo de levantamento das nove (09) Diretrizes dos estados nordestinos: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Sergipe e Rio Grande do Norte.

Retomando o processo teórico-metodológico exposto na introdução deste relatório dissertativo, inicialmente desenvolvemos o polo cronológico da pré-análise, que conforme Bardin (2016), gera um processo de sistematização das ideias iniciais correspondentes ao contexto político que alicerçou a produção dos documentos identificados; avançando, realizamos a leitura rigorosa de cada uma das nove propostas documentais de Diretriz Curricular de cada estado, produzidas no período de 2018 a 2020, o que nos permitiu preparar o material para submeter ao processo de análise.

A partir de uma densa leitura foi possível reconhecer para além dos estados/órgãos de governo responsável pela publicação de cada diretriz, os governadores do estado e o seus Partidos Políticos, bem como as entidades, a equipe de gestão, as(os) redatoras(es) das propostas das diretrizes Curriculares de Educação Física e o grupo de trabalho composto por profissionais de Educação Física e demais da área de educação, que participaram da produção do documento. Vale destacar, também, que associado ao ano de referência da publicação de cada diretriz, pelas secretarias de Educação de cada estado, constatamos qual o presidente da república do Brasil vigente na época e quais os ministros da Educação que estavam à frente da pasta em cada período que instituiu as bases dessa política.

A partir de dados mais gerais de contexto político, evidenciamos que o processo de elaboração das nove (09) Diretrizes Estaduais de Educação Física da região Nordeste buscaram alicerce na BNCC, onde, os dados coletados revelam que a produção e divulgação desses documentos educacionais ocorreram na realidade de um golpe jurídico, parlamentar e midiático para satisfazer aos interesses de setores empresariais; dessa forma, os dados levantados nos permitem reconhecer que a promulgação da BNCC e das Diretrizes Estaduais (2018 a 2020), se deu no período de pós golpe de estado.

O embasamento político para dirigir o Programa da Educação do governo que usurpou o poder com o golpe de 2016, foi um documento de dezenove (19) páginas, intitulado “Uma ponte para o futuro”, lançado como agenda política do Movimento Democrático Brasileiro, partido do vice do PMDB (Atual MDB) - Presidente Michel Temer. Esse documento foi redigido na Fundação Ulysses Guimarães (FUG) sediada em Brasília, no ano de 2015, no dia 29 de outubro, dez (10) meses antes da destituição da Presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff do cargo. (Machado; Jacomeli, 2018, p. 145)

Na realidade do golpe, a divisão dos ministérios foi feita entre os partidos que apoiaram o golpe, e foi quando os Democratas (DEM) assumiram a pasta da Educação. O empresário e deputado federal pernambucano, José Mendonça Bezerra Filho, assumiu o

Ministério da Educação em maio de 2016 de forma provisória e, em agosto, de forma definitiva. (Machado; Jacomeli, 2018, p. 146)

Por meio de programas, emendas constitucionais, e contrarreformas, fica evidente as reais intenções do golpe de 2016, como exemplo, o Programa “Uma Ponte Para o Futuro”, que deixou evidente quais eram as intenções ao promover uma profunda e aberta guinada conservadora através da adoção da perspectiva neoliberal, com uma forte desregulamentação do mundo do trabalho para aumentar a exploração dos trabalhadores, mesmo que à custa de recessão e estagnação, concentração, ainda mais ampla da riqueza, malgrado o reconhecimento internacional da redistribuição ocorrida durante a chamado “era” neodesenvolvimentista, capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cujos dados evidenciam o aumento da renda média da população brasileira³².

Com a ofensiva neoliberal, os avanços sociais que retiraram da linha da pobreza cerca de 40 milhões de brasileiros, rapidamente foram atingidos, incorporando-se aos tradicionais setores excluídos - negros, mulheres e crianças, pessoas com baixa escolaridade - homens brancos, adultos e escolarizados. Nessa realidade concreta e ofensiva para a classe trabalhadora do Brasil, apresentou seus efeitos graves para a classe com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) no. 95, de 15 de dezembro de 2016, chamada de “PEC do fim do mundo” e que congelou por 20 anos os investimentos públicos, inviabilizando atendimentos médicos, programas de acesso à moradia, infraestrutura, saneamento básico etc. (Lombardi; Lima, 2018, p. 48)

É fundamental destacar que existiram organizações envolvidas no processo de elaboração tanto da Base Nacional Comum Curricular quanto das Diretrizes Curriculares Estaduais, tais como: Conselho Nacional de Secretário de Educação - CONSED; União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME; Secretaria do Estado de Educação de Goiás; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul; Secretaria de Estado de Educação de Alagoas; Conselho Estadual de Educação de Alagoas; Secretaria de Educação do Estado da Bahia; Instituto Anísio Teixeira; Ministério da Educação - MEC; FGV - Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais; Educação e Inovação fazem a Paraíba Crescer; Secretaria de Educação do Estado da Paraíba; Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco; Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte; Secretaria de Educação do Estado de

³² Dados levantados pelo acesso em: <https://economia.ig.com.br/2015-11-13/renda-dos-mais-pobres-cresce-acima-da-media-da-populacao-brasileira.html>

Amazonas; Secretaria do Estado do Acre; Secretaria do Estado do Amapá; Secretaria do Estado do Pará; UNITINS; Secretaria de Educação do Espírito Santo; Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais - FEPEMG; Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina; FECAM; ASSINTEC – Associação Inter-Religiosa de Educação.

Os documentos apontam que a composição dos cargos de gestão³³ no processo de produção das Diretrizes Curriculares nesta época foi essencial para o ordenamento da sua produção e implementação. Diante das organizações que participaram da produção e implementação da BNCC e das Diretrizes Estaduais, nosso objetivo não é o aprofundamento dos interesses de cada organização e dos gestores frente à aprovação desses documentos educacionais pós-golpe de 2016, mas sim, destacar nominalmente o nome de cada uma delas.

Na realidade exposta pela pesquisa, evidenciamos a seguinte composição dos redatores do currículo das Diretrizes Curriculares de Educação Física dos nove estados da região Nordeste:

No estado de **Alagoas**, a produção da Diretriz contou com a supervisão do presidente da UNDIME/AL, Carlos Rubens Araújo, contou com a coordenação geral de Ricardo Lisboa Martins (Superintendente de Políticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas), Rosa Maria Melo dos Santos (membro da UNDIME/AL), Rosilânia Macedo da Silva (presidente da Associação dos Inspectores Educacionais dos Sistemas de Ensino de Alagoas, Articuladora do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) da BNCC e Conselheira do Conselho estadual de Alagoas).

No estado da **Bahia**, a produção da Diretriz contou com a supervisão do Presidente da UNDIME/BA Williams Panfile Santos Brandão, a denominada Equipe de Currículo, foi composta pelos professores e professoras Cláudia Cristina Pinto Santos, Eronize Lima Souza, denominado de Articuladores do conselho, foi composta pelas professoras Mariana Matos Camargo Aragão (UCME), Valuza Maria Saraiva e Ana Leonor da Silveira.

No estado do **Ceará**, para supervisionar a produção da Diretriz Curricular Estadual foi designada a professora Ana Cláudia Uchôa da Comissão de Implementação da BNCC, denominada de Equipe de Currículo, essa equipe foi composta por Mariana de Oliveira

³³ A partir da leitura inicial das nove (09) Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física do Nordeste, encontramos os seguintes cargos de gestão: Secretária de Educação; Superintendente de Gestão Escolar; Subsecretária de Educação Básica; Coordenação Geral; Superintendência de Políticas Educacionais; Diretoria de Currículo, Avaliação e Tecnologias Educacionais; Presidente da Undime; Coordenação da UNCME; Secretário de Educação, da Ciência e Tecnologia; Secretário Executivo de Administração e Finanças; Secretário Executivo de Esportes; Coordenação UNDIME; Presidente CONSED; Presidente UNCME; Secretário de Educação e Desporto; Secretário de Educação, Cultura e Esportes; Coordenação Estadual; Coordenadora da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação; Comitê Executivo.

França Soares, Maria Socorro Bezerra Leal e Nilson de Souza Cardoso, onde nenhum desses membros são da área da Educação Física, e, denominada de Redatores composta pelos membros Adriano César Carneiro Loureiro (professor adjunto da UECE e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Nutrição e Saúde e do Programa de Pós-graduação em Ciências Fisiológicas da UECE, Mestre em Ciências Fisiológicas UECE e Doutor em Biologia/Fisiologia UFRJ), Kessiane Fernandes (professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Fortaleza, foi redator do Documento Curricular Referencial do Ceará (Educação Física - ensino fundamental), e é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE da Universidade Estadual do Ceará), Paula Matias Soares (Professora Associada, vinculada ao Curso de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde (CCS-UECE) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Ciências Fisiológicas UECE);

No estado do **Maranhão**, diante da elaboração da Diretriz, não localizamos a supervisão nem da UNDIME e nem da UNCME, fica evidente apenas a equipe de Redatores composta pelos membros Josélia Araújo Bezerra, Hirlon Pires Braga (não localizamos o currículo de ambos na Plataforma Lattes);

O estado de **Paraíba**, contou com a supervisão da presidente da UNDIME/PB, Iolanda Barbosa da Silva (professor titular da Universidade Estadual da Paraíba, vinculada ao Centro de Educação com lotação no Departamento de Ciências Sociais), com a participação da Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular Robson Rubenilson dos Santos Ferreira (Coordenador Estadual - CONSED, Professor de História na rede estadual da Paraíba, Mestrado Profissional em Ensino de História), Rilma Suely Souza Melo (Coordenadora Estadual - UNDIME, Currículo não localizado na plataforma lattes), contou também com os articuladores do conselho Maria Conceição Silva Lima (Supervisora Escolar em exercício na Secretaria de Educação Cultura de João Pessoa, Coordenadora Estadual dos Conselhos Municipais de Educação UNCME/PB, Coordenadora Pedagógica do Curso de Formação de Conselheiros Municipais de Educação), Heliene Mota Pereira (Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Mestra em Ciências Biológicas - Zoologia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda em Etnobiologia e Conservação), Míriam Gomes Nascimento (currículo não localizado na Plataforma Lattes), e, a produção da Diretriz Estadual de Educação Física do estado da Paraíba contou com os seguintes redatores Ivan Ricardo de Barros Pires (professor titular do Centro Universitário de João Pessoa, Mestre em Educação Física, tem experiência na área de Educação Física, Direito Desportivo e Políticas Públicas em Educação Física, Ética Profissional em Educação Física com ênfase em Voleibol, atuando principalmente nos

seguintes temas: exercício físico, jogos, competições) e Dione Assis Souza (currículo não encontrado na Plataforma Lattes);

No estado de **Pernambuco**, a supervisão foi feita pela presidente da UNDIME/PE, Maria Elza da Silva (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), formado pela Comissão Estadual de Construção Curricular composta por Ana Coelho Vieira Selva (professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco) e Frederico da Costa Amâncio (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), a equipe de Redatores foi composta por Júlio Ricardo de Barros Rodrigues (Professor do curso de Bacharelado em Educação Física da UNISÃOMIGUEL, Conselheiro e Presidente da Comissão de Educação Física Escolar do Conselho Regional de Educação Física - CREF-12/PE, desenvolve estudos voltados para as áreas de História da Educação com ênfase em Educação Física Escolar e História das Disciplinas Escolares, da Cultura Escolar e da Formação dos Professores), Marcel Anderson Ferreira (professor efetivo do Governo do Estado de Pernambuco desde 2006 e a partir do ano de 2016, está como Técnico Pedagógico em Educação Física, da Gerência Regional de Educação - Recife Norte), e, no estado do Pernambuco o processo de produção das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física foi composta por uma equipe denominada de Leitores Críticos composta por Alexandre Araújo Albuquerque (professor concursado do Colégio Militar do Recife, atuando no ensino Fundamental, Médio e no treinamento esportivo), Ana Paula Leandro (currículo não localizado na Plataforma Lattes), Dayana da Silva Oliveira (Professora efetiva do Instituto Federal da Paraíba Campus Monteiro, licenciada em Educação Física pela Universidade de Pernambuco - ESEF/UPE, Mestre em Educação Física pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB), Denis Foster Gondim, (Professor de Judô da escolinha esportiva nos Colégios Exímus e Madre de Deus em Recife-PE, mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, e colaboro enquanto docente convidado em algumas pós graduações, especialização/Lato Sensu, ministrando disciplinas relativas ao curso de Educação Física), Fábio Marques Bezerra (Doutor e mestre em Educação na Linha de pesquisa: Memórias e Identidades, pela UFPE, professor de Educação Física no Colégio Militar do Recife e no Curso de Licenciatura em Educação Física no IFPB pelo Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR), Henrique Kohl (Docente do Curso de Educação Física do DEF/CCS/UFPE, membro da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes de Pernambuco, 2006- 2008), Marcos André Nunes Costa (Docente do Departamento de Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, do qual foi Diretor entre (2014 - 2019) e Foi membro da Secretaria Extraordinária da Copa do Mundo

em Pernambuco), Suelen Wanessa Oliveira (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), e, Verônica de Moraes dos Santos (currículo não encontrado na Plataforma Lattes);

No estado do **Rio Grande do Norte**, a supervisão foi feita pelo presidente da UNDIME/RN, Alexandre Soares Gomes (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), contou também com a participação da Coordenadora Estadual da UNDIME/RN Andrea Carla Pereira Campos Cunha (mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte), a equipe de Redatores foi composta por Ana Paula Silva da Silveira (Master Coach Integral Sistêmico, Mestranda pela FCU, Especialista em Dança, Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRN), Matheus Jancy Bezerra Dantas (Doutorado em andamento em Educação Física na área de concentração Atividade Física Adaptada pela Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP);

No estado do **Piauí**, a supervisão foi feita pelo presidente da UNDIME/PI Cleidimar Tavares Mendes Brito (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), a equipe de Redatores foi composta por Adrianna Oliveira Felisberto (professora da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí, redatora/formadora no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, professora na Faculdade UNINASSAU no curso de Educação Física), Carmem Gomes Ferreira (Professora- Coordenadora Educação Física da Secretaria Municipal de Educação- Castelo do Piauí), Juliana Maria de Andrade Soares (professora de Educação Física e dança escolar e protagonismo juvenil, redatora dos Currículos de Educação Física do Piauí, de Teresina e de Barras- PI, e trabalha com consultoria pedagógica alinhada à BNCC);

No estado de **Sergipe**, a supervisão foi feita pelo presidente da UNDIME/SE José Thiago Alves de Carvalho (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), contou com a participação do Departamento de Educação Física que é composta pela coordenação da Maria Auxiliadora Almeida Pires Santos (currículo não encontrado na Plataforma Lattes), e com a equipe de Redatores composta por José Anderson Igor R. Souza Sampaio (professor da Prefeitura Municipal de Aracaju, professor universitário do curso de graduação em Educação Física no pólo Aracaju da Universidade Paulista, Redator de currículo na área de Educação Física da Base Nacional Comum Curricular), João Manoel de Faro Neto (currículo não encontrado na Plataforma Lattes).

Conforme destaca a categoria de análise de conteúdo “Redatores do currículo de Educação Física”, que compõem o Quadro 02 das diretrizes nordestinas, como já mencionamos anteriormente, nem todos os redatores e redadoras são profissionais da área da Educação Física, e que, as diretrizes estaduais nordestinas estão subordinadas a Base Nacional Comum Curricular que por sua vez foram produzidas trazendo uma estreita relação

com instituições UNDIME, UNCME e CONSED através da presidência Nacional destas instituições que estiveram presentes na produção da BNCC e dos seus e suas presidentes Estaduais presentes nas produções das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Diante do levantamento dos dados da pesquisa não encontramos o currículo lattes dos presidentes, dirigentes, coordenadores destas instituições, o que dificulta a interpretação dos dados da realidade sobre a área e o nível de formação destes profissionais que participaram dos processos de produção da BNCC e das Diretrizes Curriculares Estaduais. O levantamento dos dados nos levou a reconhecer as parcerias firmadas entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação³⁴ e empresas privadas, fundações e bancos, como a Fundação Lemann, Banco Itaú, Instituto Natura, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Diante dos dados acima, mencionamos nesta dissertação, mais uma vez, o que o professor Saviani alerta sobre os interesses obscuros do agrupamento empresarial brasileiro que formou a política de “Todos pela Educação”, concentrados em dominar a Educação no país para colocá-la sobre a direção das empresas privadas deixando nítida a lógica de mercado, do mecanismo da “pedagogia das competências” e da “qualidade total”, onde, fica evidente que ao ensinar Educação Física na escola, os professores e professoras são prestadores de serviço, os alunos são clientes e a educação é um produto. (Saviani, 2009, p. 44 - 46)

A partir desta caracterização da forma que instituiu o contexto da produção das nove Diretrizes Curriculares de Educação Física, avançamos para a próxima seção, tratando da análise de conteúdos da ginástica para os anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, considerando o que vem sendo proposto pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste do Brasil. Nesta análise realizamos uma articulação com o pensamento de pesquisadores que contribuem para identificarmos os limites e contradições.

4.2 ANÁLISE DA PROPOSTA DE CONTEÚDOS DE GINÁSTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE APONTAM AS DIRETRIZES CURRICULARES – 2018 A 2020

Para apontar na realidade da política educacional brasileira mediante a necessidade de identificar as contradições desenvolvidas pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da Região Nordeste do Brasil para o ensino do conteúdo Ginástica na Educação Física para na seção seguinte, levantar indicadores de possibilidades de avanços, desenvolvemos o

³⁴ Mais informações sobre o rol de parcerias estabelecidas por essa organização podem ser acessadas em: <https://undime.org.br/>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

pólo da exploração das Diretrizes Curriculares do estado de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Sergipe, e, Rio Grande do Norte.

Como já vimos no capítulo 3 desta dissertação, esse polo com caráter cronológico consiste em uma longa fase investigativa onde foi possível estabelecer operações que envolveram: codificação, decomposição ou enumeração, em função de procedimentos investigativos previamente formulados com codificação de categorias (descritores), que foram sistematizados em quadros já citados anteriormente. E, em seguida, chegamos ao último polo cronológico, o polo do tratamento dos resultados que envolveu a análise das nove (09) Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste.

Para responder a esse procedimento de investigação, buscamos a partir da leitura, extrair as categorias de análise de conteúdo para compor o quadro 02 (Conforme apêndice B), extraídas das nove (09) Diretrizes Estaduais dos estados nordestinos. Nesse quadro de análise de conteúdo dos documentos, levantamos e demos tratamento as seguintes categorias: 1. Concepção de aluno/Concepção de Formação Humana; 2. Concepção de Educação Física; 3. Conceito de Ginástica; 4. Proposição de Unidades Temáticas/Conteúdos da Educação Física; 5. Habilidades da Ginástica/Traços essenciais da Ginástica Geral; e, 6. Referências bibliográficas da Área da Educação Física que foram utilizadas nos documentos.

Desta forma, ao analisar as Diretrizes, dos nove (09) estados do Nordeste do Brasil, expomos abaixo a categoria de conteúdo “Concepção de aluno/ Concepção de Formação Humana” extraída do quadro 02, situado no Apêndice desta dissertação, para evidenciar qual tipo de formação humana as Diretrizes dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Sergipe, defendem. Esta categoria é balizadora para as produções de todas as Diretrizes Curriculares Estaduais, Municipais e Federais de Educação Física dos Estados do Nordeste. Essa constatação ocorre, uma vez que encontramos os nexos e relações entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares, a partir do seguinte trecho extraído do próprio documento da BNCC:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 08)

Para assegurar o conjunto de aprendizagens aos estudantes brasileiros, a BNCC recomenda que seja assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais e em articulação com essas competências gerais, há competências específicas da área de linguagens; a BNCC recomenda dez competências específicas para a área da Educação Física, cuja referência de cada uma delas (competências gerais e específicas) já foram tratadas no terceiro capítulo desta dissertação.

Dessa forma, na mesma direção, todas as diretrizes dos estados da Região Nordeste reafirmam que as propostas pedagógicas dos professores e professoras de Educação Física devam eleger como prioridade o desenvolvimento das dez competências específicas. Estas propõem uma concepção de formação humana e concepção de aluno(a) na área da Educação Física unilateral pautada no desenvolvimento de habilidades e competências conforme demonstram os trechos coletados de cada Diretriz Curricular Estadual, expostos no quadro 02 (apêndice B):

Alagoas: “[...] No Referencial Curricular de Alagoas a Educação Física é trabalhada em blocos conforme a BNCC, tendo o seu detalhamento por ano a ser realizado de acordo com o nível da turma a ser trabalhada, contemplando o desenvolvimento das competências e habilidades propostas para esse componente curricular. Esse detalhamento será realizado de forma gradativa, valorizando as experiências anteriores e preparando para as vivências futuras.” (p. 378 – 379)

Bahia: “[...] considerados para toda a Educação Básica, por apresentarem uma fundamentação conceitual e legal que sustenta a política educacional, preparando o “terreno” para a compreensão da dimensão sociocognitiva das competências e habilidades, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.” (p. 15)

Ceará: “[...] Propõe que, para este novo cenário mundial, sejam formadas pessoas que, mais do que acúmulo de informações, desenvolvam competências e habilidades que as tornem criativas, analítico-críticas, participativas, abertas ao novo [...]” (p. 18)

Maranhão: “[...] Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes.” (p. 15)

Paraíba: “Este documento, portanto, apresenta os princípios orientadores do currículo redes e sistemas públicos e privados, capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.” (p. 73)

Pernambuco: “[...] O processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea.” (p. 23)

Rio Grande do Norte: “Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes.” (p. 15)

Piauí: “Considerando as dinâmicas do mundo globalizado, compreendidas, dentre outras, pelo avanço tecnológico e as novas exigências do mercado de trabalho - o que tem impactado as relações interpessoais, a percepção e o cuidado sobre si mesmo e o outro -, faz-se necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva competências e habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho.” (p. 08)

Sergipe: “A proposta curricular sugere, no âmbito escolar, o uso de ações pedagógicas integradoras e diversificadas que permitam ao estudante desenvolver suas competências, no processo educativo, focadas em aprendizagens sintonizadas com suas necessidades, possibilidades, interesses, e com os desafios da sociedade contemporânea. A aprendizagem perpassa pela coparticipação do estudante na construção do conhecimento. Em relação ao professor, sua atuação se objetiva à mediação, agindo como facilitador dessa prática.” (p. 107)

Como podemos evidenciar por meio dos trechos coletados, as categorias - Concepção de Aluno(a)/Formação Humana apontam nas Diretrizes o que está posto para Concepção de Aluno(a)/Formação Humana na BNCC. Ambas as categorias buscam incidir diretamente em práticas pedagógicas dos professores e professoras, que busquem formar seres humanos criativos, colaborativos, resilientes e acima de tudo produtivos para atender à realidade atual, que advoga por reformas estruturais atacando os direitos dos trabalhadores e trabalhadoras para salvar o lucro do capital em crise.

Segundo Silva (2011, p. 26 - 27) a única perspectiva de desenvolvimento humano sobre a lógica do modo de produção capitalista é a formação unilateral que na realidade concreta da sociedade dividida em classes está no controle hegemônico da educação e que atualmente está no controle das abordagens pedagógicas da Educação Física.

Já para os pesquisadores Lessa e Tonet (2011, p. 29) citando Karl Marx, afirmam que o ser humano é produtor de sua própria história, e vem reafirmar mais uma vez que na medida em que o ser humano modifica a realidade por meio do trabalho, automaticamente o seu corpo orgânico e social sofre alterações também. E por meio do trabalho que se objetiva as prévias-ideações que permite ao ser humano construir ambientes propícios para a sua sobrevivência onde, ideia e causalidade se configuram objetos distintos da consciência que se reflete em dois resultados concretos: a) o primeiro, os objetos criados são distintos da consciência pois impulsionaram consequências para o indivíduo e para a sociedade que não podem ser controladas, e diante das consequências de suas ações que o ser humano avalia os

conhecimentos que adquiriu e nesse passo adquire novos; b) e no segundo resultado concreto temos a produção de objetos e novos conhecimentos adquiridos onde o ser humano desenvolve as suas forças produtivas, ou seja, a capacidade de transformar a natureza por meio de suas prévias-ideações.

E para entender o caminho traçado pela burguesia para ocupar o lugar da hegemonia na formação humana escolarizada, situamos o alicerce do mercado mundial que com o desenvolvimento das forças produtivas, a humanidade vai chegar até a Revolução Industrial (1776 - 1830), onde, concretamente a sociedade burguesa alcançou a sua maturidade, atingindo uma sociedade dividida em duas classes, a burguesia e o proletariado. Nesse contexto, a sociedade capitalista vai organizar uma outra forma de estruturar o trabalho, a exploração do ser humano por outro ser humano estava colocado na possibilidade de os burgueses comprarem a força de trabalho de cada trabalhador, sendo assim a sua função era apenas uma, a de produzir. É desta maneira que a burguesia detém os meios de produção, a mercadoria produzida, separa o trabalhador da mercadoria, que gera um valor excedente acima daquilo que ela vale, e nesse processo a classe dominante fica com a mais valia e paga apenas um salário-mínimo ao trabalhador que com sua força de trabalho a produziu. (Lessa, Tonet, 2011, p. 38)

A proposta instituída pelas Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, ao propor formar seres humanos por meio de habilidades e competências, contribui para formar trabalhadores e trabalhadoras apenas para atender aos interesses do mercado; assim, a classe hegemônica procura se apropriar da educação dos filhos da classe trabalhadora no Brasil.

Para Silva (2011, p. 35) o surgimento da divisão social do trabalho (vertente da concepção *omnilateral*) e do trabalho alienado (vertente da concepção unilateral) dizem respeito aos meios de produzir a existência; o desenvolvimento do homem assume uma perspectiva, pois a formação do homem depende da posição que este possui na sociedade, ou seja, depende da posição ocupada na produção pela classe social a qual ele pertence no conjunto das relações sociais; é nessa realidade que o conteúdo ginástica está posto em cada Diretriz Estadual de Educação Física nos estados do Nordeste.

Ainda, sobre essa questão, destacamos os argumentos de Silva (2011, 38 – 40):

Neste sentido, para os interlocutores do marxismo no campo educacional, é aqui que entra a questão da concepção da educação politécnica, pois “a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. Em que um pressuposto dessa concepção “é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho”. Nesse sentido, é sobre

estas constatações (até aqui levantadas) que iremos desenvolver nossas análises, pois são elas que, a nosso ver, justificam a atualidade da concepção da educação politécnica ou a necessidade de uma educação para além do capital, comprometida com a formação de novas mulheres e novos homens, que tenham claro para si a tarefa de lutar pela superação do capitalismo.

É por meio desta concepção educacional que é possível atingir a formação humana a partir das relações sociais em sua totalidade, essa relação que o ser humano estabelece com a natureza por meio do trabalho para produzir (garantir) a sua existência, onde necessita de se apropriar da cultura material e espiritual que é produzida ao decorrer da história da humanidade através da sua ação consciente sobre a natureza, o trabalho, para que seja possível atingir o processo de humanização.

Ainda, segundo Escobar e Taffarel citado por Silva (2008, s/p, 2011, p. 41):

Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não são transmitidas como herança biológica, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores.

Se referindo ao objeto de estudo da Educação Física, a Cultura Corporal e o seu conceito, Teixeira (2018, p. 49) sua tese de doutoramento destaca que a “Cultura Corporal é o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas.”

Esta explicação ontológica de cultura corporal, segundo Teixeira (2018, p. 49) parte do reconhecimento de que ao longo do desenvolvimento do gênero humano, o ser social assume uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal.

Ao identificarmos um conceito sobre a categoria Cultura Corporal, ao tomarmos como referência, enquanto proposição de atualização, desenvolvida por Teixeira (2018, p. 49) avançamos em apontar os desafios e possibilidades de uma proposta de ensino do conteúdo ginástica para a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental levando em consideração a atualização desta categoria.

Para este pesquisador os motivos para a existência de atividades da Cultura Corporal “[...] sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção.” (Teixeira, 2018, p. 49)

Para o pesquisador Teixeira (2018, p. 50), considerando a sociedade de classes, o processo de socialização da Cultura Corporal é restritivo por assumir na sociedade capitalista a forma de mercadoria, impondo uma limitação ao acesso do conhecimento por impedir de certa maneira a socialização do conhecimento clássico, que se desenvolveu ao longo da história em que estas práticas foram sendo criadas, recriadas e transmitidas para atender as necessidades humanas.

É nesse campo de disputa do projeto histórico para a sociedade, que, a BNCC e as Diretrizes Estaduais foram implementadas; dessa forma, o debate sobre a atualidade da concepção da educação politécnica se insere centralmente na disputa travada atualmente pelas teorias educacionais antagônicas (“pedagogias do aprender a aprender”³⁵ e a pedagogia socialista ou pedagogia marxista³⁶), que são defendidas, respectivamente, pelas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários, “dominante” e a dos não-proprietários, “trabalhadora”, que compõem a sociedade capitalista.

Diante da análise de conteúdo da categoria “Concepção de Educação Física”, a realidade concreta aponta, como já vimos no terceiro capítulo, que o objeto de estudo da Educação Física defendido tanto pela BNCC, quanto pelas nove (09) Diretrizes Curriculares Estaduais nordestinas, é o movimento humano e a cultura corporal de movimento, objetos esse que a partir da categoria linguagem assume o idealismo subjetivo enquanto visão de mundo, e que se alinha em oposição a categoria trabalho alicerçado pelo materialismo histórico-dialético.

A seguir, trazemos trechos coletados do quadro 02 que evidenciam a Concepção de Educação Física apresentada em cada Diretriz Curricular Estadual da Região Nordeste:

³⁵ “Pedagogias do aprender a aprender” é uma denominação genérica utilizada por Duarte (2005), para identificar a ampla e heterogênea corrente pedagógica sobre a qual ele vem formulando críticas. Dentre as quais, estão inclusas “o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia dos projetos, além, é claro, daquela que historicamente foi à origem das pedagogias do “aprender a aprender”: a pedagogia da escola nova”. (p. 207).

³⁶ De acordo com Lombardi, a concepção marxista da educação, em linhas gerais, foi ao longo da história gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: “eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material; educação da politécnica, que leva a formação do homem *omnilateral*, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados as idades das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação da política; a articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer”. (LOMBARDI, 2005, p. 11-12).

Alagoas: [...] Educação Física se propõe a inserir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, buscando formar cidadãos que irão produzi-las, reproduzi-las, e transformá-las, através da prática consciente dos jogos e brincadeiras, dos variados tipos de esportes, das lutas e através das ginásticas, em busca do exercício crítico da cidadania e da melhoria da sua qualidade de vida, como também de sua comunidade [...]” (Betti, 1994). (p. 369)

Bahia: “[...] Neste documento, compreende-se que há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (Brasil, 2017, p. 211)”. (p. 306)

Ceará: “[...] Educação Física representa parte da cultura relacionada ao corpo que se manifesta por meio de gestos e movimentos dotados de sentidos e significados. Logo, em meio aos conhecimentos considerados essenciais e que devem ser veiculados pela escola, mais especificamente os que estão relacionados às formas de expressão e comunicação por linguagem específica, a Educação Física representa a linguagem que se manifesta por meio, para e no corpo.” (p. 222)

Maranhão: “[...] A Educação Física manifestada como expressão, cultura e linguagem corporal genuinamente humana tem sido motivo de maior atenção nas últimas décadas, despertando interesses nos campos: psicológico, filosófico, educacional, sociológico, político e da saúde. A mesma tem como um dos principais objetos de estudo o movimento humano, representado nas ginásticas, nos esportes, nos jogos e brincadeiras, nas danças e nas lutas.” (p. 241)

Paraíba: “[...] Desse modo, afirmamos que os professores devem buscar o desenvolvimento das habilidades propostas neste documento, utilizando-se do maior número de abordagens pedagógicas (sem limitar-se a uma única abordagem) e recursos possíveis, julgadas como úteis e apropriados para o trabalho em sala de aula, respeitando as seguintes características dos alunos: faixa-etária, cultura local, individualidade, desenvolvimento psicossocial e motor[...]” (p. 188)

Pernambuco: “O ensino de Educação Física na escola trata, então, da compreensão, (res)significação e usufruto das práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem o objeto de estudo deste Componente Curricular então denominado Cultura Corporal de Movimento.” (p. 260)

Rio Grande do Norte: “A Educação Física manifestada como expressão, cultura e linguagem corporal genuinamente humana tem sido motivo de maior atenção nas últimas décadas, despertando interesses nos campos: psicológico, filosófico, educacional, sociológico, político e da saúde. A mesma tem como um dos principais objetos de estudo o movimento humano, representado nas ginásticas, nos esportes, nos jogos e brincadeiras, nas danças e nas lutas.” (p. 241)

Piauí: “[...] a Educação Física Escolar contempla conhecimentos e saberes que contribuem para a convivência humana respeitosa, para o conhecimento e respeito das características físicas e do desempenho dentro de suas limitações e dos outros indivíduos para a não segregação social. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o seu objeto de estudo são as práticas corporais e o movimento culturalmente aprendido, respectivamente, devendo estes serem abordados como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. (Brasil, 2017)” (p. 218)

Sergipe: “[...] na Educação Física, deve-se estudar as diferentes manifestações da cultura corporal de forma contextualizada, acompanhada pela participação de representantes dos grupos que as recriam, desenvolvem e praticam. Nada que se assemelhe à perspectiva de “visitas” descontextualizadas a diferentes manifestações da cultura corporal. Todos os grupos inseridos nas instituições escolares têm a necessidade de se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Nesse sentido, propõe-se buscar uma prática que entenda a natureza específica da diferença, mas que também aprecie a adesão comum aos princípios de igualdade e justiça.” (p. 203)

Ao analisar o conteúdo coletado dos documentos destacados no quadro 2, mais uma vez evidenciamos os nexos e relações entre a BNCC e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, a partir do que já destacamos no capítulo 3 desta dissertação.

Os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Sergipe na produção dos referenciais curriculares para a Educação Física ao deslocar-se para o objeto de estudo do movimento humano, configuram uma Educação Física que advoga da expressão corporal enquanto uma linguagem.

Conforme Escobar (2012, p. 129) é um equívoco sustentar que a Educação Física visa apreender a expressão corporal enquanto linguagem, isso porque entender as práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal, é sustentar uma visão idealista de corrente fenomenológica, onde vinculada à concepção de formação humana unilateral restringe a formação das novas gerações somente ao desenvolvimento de habilidades motoras, e conforme já vimos, sobre a concepção de projeto histórico, tanto a abordagem desenvolvimentista, quanto as outras abordagens da Educação Física, não deixam claro a sua defesa por um determinado projeto histórico de sociedade, nesse sentido, não há nenhuma crítica ao modelo capitalista atual, e aos limites impostos por esse sistema que atinge negativamente a humanidade.

Na superação por incorporação desta concepção de formação humana unilateral e das abordagens da Educação Física que não assumem compromisso com a formação da classe trabalhadora e dos seus filhos, está colocada a concepção de formação humana *omnilateral* e a abordagem da Educação Física Crítico-Superadora, que se coloca sobre a base do trabalho, enquanto atividade vital humana para além da divisão social do trabalho e que assume enquanto objeto de estudo a Cultura Corporal, enquanto uma cultura de matriz Africana.

Diante da análise de conteúdo da categoria “Conceito de Ginástica”, destacada no quadro 02, apontamos que os documentos curriculares educacionais do estado de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe não deixam claro o conceito de ginástica a ser desenvolvido e trabalhado nas propostas pedagógicas dos professores e

professoras de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. Já os documentos curriculares educacionais para a Educação Física dos estados do Maranhão, Pernambuco e Piauí apontam a partir da análise de conteúdo da categoria “Conceito de Ginástica”, os seguintes conceitos, extraídos do quadro 02:

Maranhão: “Ginástica é Técnica de trabalho corporal que, de modo geral, assume um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde, ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social.” (p. 254)

Pernambuco: “Na Unidade Ginásticas, o foco reside no estudo das diferentes compreensões que lhes foram atribuídas ao longo da história, chegando aos nossos dias com direcionamentos, também, diversos frente a suas instâncias de manifestação.” (p. 262)

Piauí: “A unidade temática Ginásticas engloba as práticas de ginástica geral, de condicionamento físico e de conscientização corporal. A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, tem como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas no corpo, se encaixam aqui as de exercícios no solo, no ar, em aparelhos, de maneira individual ou coletiva e combinam um conjunto variado de piruetas, rolamentos, paradas de Mao, pontes, pirâmides humanas etc.” (p. 227)

Diante da observação e evidência sobre a não consideração do conceito de Ginástica nos documentos curriculares de Educação Física dos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe, através dos estudos de Melo (2017, p. 101), destacamos o comprometimento quanto a necessidade a garantir a formação de conceitos científicos no processo de aprendizagem dos e das estudantes com vistas ao desenvolvimento em seu mais alto grau do psiquismo humano.

Conforme Martins (2013, p. 288), essa questão remete para o entendimento segundo o qual “o mais experiente” tenha uma sólida formação científico-pedagógica que permita uma organização do ensino mediado pela formação de conceitos científicos. Ou seja:

“[...] um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real³⁷ e a área de desenvolvimento iminente³⁸ requer uma

³⁷ Segundo Martins (2013), o nível de desenvolvimento real faz referência às conexões interfuncionais instituídas pela criança como um resultado de ações e operações automatizadas. Todavia, a referida autora nos chama atenção para a dinâmica interna desse nível. Quando uma criança assimila uma determinada ação e operação não está encerrado o seu desenvolvimento, ao revés, está apenas começando, pois, a apropriação do conceito, na perspectiva da teoria histórico-cultural, se dá por um espiral ascendente (e dialético), onde os conceitos assimilados (fruto de aproximações sucessivas ao objeto de estudo) vão se conectando um no outro e ampliando as generalizações corroborando para a construção de um conhecimento mais fidedigno da realidade objetiva.

³⁸ A área de desenvolvimento iminente expressa os saltos qualitativos que o pensamento da criança atinge mediante as interconexões internas ainda não alcançadas pela mesma. Dito de outra forma é a área daquilo que

sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórico e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem”.

Conforme Martins (2013, p. 287) o que estabelece unidade entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente é a possibilidade de aquisição de funções novas (neoformações) que expressam “[...] a complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas de ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos”.

Sobre a análise do conceito de Ginástica reafirmamos que só os documentos curriculares de Educação Física dos estados do Maranhão, Pernambuco e Piauí tratam do conceito de ginástica.

Para a obra do Coletivo de Autores, o conceito de Ginástica:

Pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. Sua prática é necessária na medida em 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, 2012, p. 77)

Reafirmamos que a categoria Corporeidade, enquanto um fundamento ontológico africano, está presente na vida de brasileiras e brasileiros, para darmos sentido aos fundamentos como a territorialidade e ao cooperativismo na prática da ginástica que se faz necessário respeitar, enquanto manifestações culturais provenientes de contribuições dos povos originários e africanos no Brasil.

Deste modo, ao ensinar ginástica e as matrizes africanas é preciso se apropriar dos signos, dos símbolos, da ancestralidade, dos movimentos/fundamentos, fatos sociais e culturais africanos e sua diáspora para garantir a transmissão e assimilação para as futuras gerações. Assim, ao tratar do conteúdo ginástica é necessário realizar interlocução com os fundamentos ontológicos africanos, de forma que seja possível superar por incorporação a educação na lógica do capital, defendendo assim uma educação que assume como horizonte um projeto histórico socialista. (Clímaco, 2022, p. 04 - 05)

ainda não foi internalizado, que foge ao seu domínio, mas que está em vias de ser (de aparecer). É o espaço propício para as neoformações incitadas pela atividade dominante.

É, pois, aí que reside a especificidade da educação escolar, e especificamente a especificidade da Educação Física Escolar, ou seja, é para transmitir ideias, conceitos, atitudes, habilidades, hábitos, símbolos, valores, que foram construídos sócio e historicamente pela humanidade, é com esse intuito que o professor atua em sala de aula. Nessa perspectiva, o trabalho educativo é entendido como a “organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”. (Saviani, 2013, p. 13)

Dessa forma, a apropriação do conteúdo ginástica no patamar mais desenvolvido, se dará de forma cultural a partir das condições concretas da vida de cada sujeito, do lugar que cada ser humano ocupa na sociedade de classes e do acesso ao conteúdo clássico da ginástica recuperando aporte teórico em seu movimento histórico, para ser ensinado no ensino fundamental a partir do conceito, atitudes, habilidades, hábitos, símbolos, valores, que foram construídos sócio e historicamente.

Diante da análise de conteúdo da categoria “Proposição de Unidade Temática/Conteúdos da Educação Física”, a realidade concreta aponta mais uma vez os nexos e as relações estabelecidas entre as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular. Os documentos curriculares educacionais do estado de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí e Sergipe propõem por meio da categoria “Unidade Temática”, ou seja, Conteúdos da Educação Física, o conteúdo Ginástica Geral para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) conforme demonstram os trechos coletados e agrupados no quadro 02:

Alagoas: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 382) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 382);

Bahia: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 314) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 316);

Ceará: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 391-392) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 495-496);

Maranhão: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 255) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 255);

Paraíba: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 191) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 191);

Pernambuco: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 267-268) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 269-272);

Rio Grande do Norte: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 314) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 316);

Piauí: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 236) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 240);

Sergipe: “1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 213) e 3º AO 5º Anos Ginástica Geral” (p. 219).

Em consonância com o que propõe a BNCC para o ensino da Ginástica para as aulas de Educação Física do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a análise do conteúdo da categoria “Proposição de Unidade Temática/Conteúdos da Educação Física” evidencia que nos cinco anos de formação no ensino fundamental as crianças só terão a oportunidade de aprender a Ginástica Geral.

De acordo com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Abordagem Crítico-Superadora, os conteúdos de ensino devem ser ensinados para os alunos e alunas de forma simultânea, aprofundando referências que ajudarão os e as estudantes a ampliar o seu pensamento de forma Espiralada. (Coletivo de Autores, 2012, p. 36)

Conforme Ayoub (1998, p. 49-50) a denominação Ginástica Geral surgiu a partir da Federação Internacional de Ginástica – FIG no final da década de 1970 e início da década de 1980. Segundo a FIG a necessidade dessa denominação surgiu para ser possível distinguir dos Esportes Ginásticos³⁹ das práticas não competitivas da Ginástica. Ou seja, o termo Ginástica Geral passa a ser usado para diferenciar a “Ginástica Geral” (não competitiva) da Ginástica competitiva onde as suas modalidades se configuram em Esporte.

Avançando para a análise de conteúdo da categoria “Habilidades da Ginástica/Traços essenciais da Ginástica Geral”, evidencia os nexos e relações estabelecidas entre as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste e a BNCC uma vez que os documentos curriculares seguem o mesmo padrão para o ensino dos fundamentos da Ginástica Geral para o 1º e 2º anos e para o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental conforme evidenciamos no quadro 02 (APÊNDICE B).

Para conseguir alinhar uma mesma estrutura de ensino para o ensino da Ginástica em todas as escolas de todas as regiões do Brasil a BNCC em conformidade com determinados fundamentos pedagógicos, enquanto uma base nacional, busca estabelecer uma estrutura de modo a determinar as competências e as habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Em seguida deixa evidente que a estrutura geral da BNCC atende as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e por fim, evidencia que as aprendizagens, ou seja, cada habilidade está organizada em cada uma dessas etapas e estão identificadas por meio de uma composição de códigos alfanuméricos criados para identificar tais aprendizagens/habilidades.

³⁹ Os Esportes Ginásticos, formalizados e institucionalizados, são representados em nossos dias principalmente pelas seguintes modalidades: a Ginástica Artística, a Ginástica Rítmica Desportiva, a Ginástica Aeróbica, o Trampolim Acrobático, a Ginástica Acrobática, a Roda Ginástica e o *Tumbling*.

Segundo a proposta (Brasil, 2018, p. 30): “Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico [...]”.

Para fins de compreendermos melhor a composição dos códigos alfanuméricos apresentamos uma figura extraída da própria BNCC:

Figura 2 – Código alfanumérico.



Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 30).

Diante do exemplo exposto na figura acima, o código EF67EF01, faz referência à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10 indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática.

A BNCC destaca que:

[...] o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações

para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (Brasil, 2018, p. 31)

Para compreender melhor a análise de conteúdo a partir da categoria “Habilidades da Ginástica/Traços essenciais da Ginástica Geral”, e a similaridade posta ao desenvolvimento das habilidades da Ginástica Geral para o ensino fundamental recomendadas pela BNCC para todos os estados da Região Nordeste, destacamos abaixo, a partir de cada página, em cada Diretriz Curricular Estadual para Educação Física, o que está posto a partir da composição dos códigos alfanuméricos extraídos do quadro 02 (APÊNDICE B):

Alagoas (p. 307-392); Bahia (p. 314-316); Ceará (p. 491-496); Maranhão (p. 264-265); Paraíba (p. 192-196); Pernambuco (p. 267-272); Rio Grande do Norte (p. 314-316); Piauí (p. 236-240); e, Sergipe (213-219) Para o 1º e 2º anos do ensino fundamental **(EF12EF07)** Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. **(EF12EF08)** Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. **(EF12EF09)** Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. **(EF12EF10)** Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. Para o 3º, 4º e 5º Anos do ensino fundamental **(EF35EF07)** Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. **(EF35EF08)** Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.

Os conteúdos extraídos demonstram uma similaridade nas Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Física da Região Nordeste. O desenvolvimento das habilidades da Ginástica Geral para o Ensino Fundamental nestes documentos curriculares busca atender o alinhamento determinado pela BNCC ao constituir os códigos alfanuméricos.

A pesquisa de campo desenvolvida por Lorenzini (2013), sobre o trato da ginástica no 1º ciclo de aprendizagem, evidenciou a ação sobre a rotina de vinte e cinco (25) aulas, caracterizadas pelas aprendizagens iniciais, concretas, exercitadas, tendo como objetivo a identificação de dados da realidade – a ginástica. A pesquisa evidenciou os principais fundamentos, o que podemos chamar de traços essenciais da Ginástica Geral, ao trabalhar os fundamentos a partir das diferentes possibilidades de ações corporais das crianças para

identificar as semelhanças e diferenças ao saltar, girar, equilibrar, balançar, trepar e outros fundamentos essenciais que compõem a Ginástica Geral.

A pesquisa aponta, ainda, trabalhos pedagógicos com os alunos e alunas no ensino fundamental com os fundamentos ginásticos, jogos e brincadeiras gímnicos, a Ginástica Artística e Rítmica, a identificação das funções vitais identificadas nas exercitações, onde das atividades práticas surgiram, emoções e valores, como o respeito, a cooperação, o direito de aprender, criando uma autoimagem positiva dos(as) alunos(as) diante da exercitação. Os conteúdos foram vivenciados, experimentados, aprendidos em aulas, oficinas, festival e seminário. (Lorenzini, 2013, p. 159)

Para nos apoiar na análise das categorias de conteúdo “Proposição de Unidade Temática/Conteúdos da Educação Física” e “Habilidades da Ginástica/Traços essenciais da Ginástica Geral”, apresentadas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Física nos nove (09) estados da Região Nordeste, recuperamos os estudos de Teixeira (2018), que ressalta a reafirmação da importância e relevância do ensino da Ginástica desde os primeiros anos de escolarização; o pesquisador afirma que os conhecimentos da Ginástica dão base para a maioria das atividades da Cultura Corporal. E ainda, o autor, reafirma que é desde a pré-escola que as capacidades físicas das crianças são favoráveis para o ensino da ginástica, uma vez que os alunos e alunas apresentam níveis consideráveis de flexibilidade, um crescente aumento da força muscular nos membros inferiores e superiores que podem ser potencializados com a prática deste conteúdo. (Teixeira, 2018, p. 145)

A partir da pesquisa de Lorenzini (2013), destacamos a sistematização dos resultados do trato da Ginástica em aulas de Educação Física:

A Ginástica no 1º ciclo do ensino fundamental. Os dados da realidade foram sendo organizados sob a orientação docente, visando à identificação, associação e classificação dos fundamentos da Ginástica, definindo-os ao estabelecer relações entre a criança e o universo ginástico por meio da problematização do conteúdo. Os dados evidenciaram que as representações constituem o pensamento imediato que capta as circunstâncias, as aparências da realidade, ou seja, são formas de conhecimento que possibilitam encontrar no conteúdo os traços afins, coincidentes, identificando dados sensoriais da realidade, mas que servirão de substrato, de base, para iniciar a formação de conceitos. (Lorenzini, 2013, p. 164)

Sendo assim, o conteúdo sistematizado é o que define a possibilidade de inserção do estudante na história e na prática social; pelas aulas é possível potencializar o desenvolvimento das alunas e alunos ao ensinar ginástica alicerçada em teorias e abordagem superadora, que por meio de ferramentas faz a leitura e a compreensão da práxis. A práxis se

configura em um elemento constituído pelo conjunto das qualidades geral, singular, particular, do objeto (ginástica) e do seu processo de seleção, organização e sistematização, sendo que seu lado político na escola reflete sobre as lutas sociais, atualidade e auto-organização e no currículo organiza o conhecimento em ciclos. (Lorenzini, 2013, p. 240)

Avançando para a análise de conteúdo da categoria “Referências da área da Educação Física” temos como evidência o uso de várias abordagens da Educação Física sendo utilizada pelas nove (09) Diretrizes Curriculares Estaduais da Região Nordeste. Isso implica dizer que os dados analisados a partir da análise de conteúdo e a apropriação dos estudos de Taffarel (1997) e Silva (2011) nos permitiu reconhecer, nas Diretrizes de cada estado nordestino, quais referências de bibliografias se colocam no patamar das abordagens propositivas e não propositivas, e, sendo elas propositivas quais se colocam no patamar das propositivas sistematizadas e não sistematizadas.

Os dados revelaram as seguintes referências por diretriz de cada estado:

Alagoas: BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16, n.1, 1994; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física. Brasília: MEC, 1998; DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: Campinas, SP: Papyrus, 2007; FILHO, Lino Castellani, et al. Metodologia do ensino de Educação Física: Cortez Editora, 2014; LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo - Maringá : Eduem, 2008.

Bahia: GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012; GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B.; SCHWENGBER, M. S. V. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

Ceará: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017; NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set, 2016.

Maranhão: ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. A Educação Física na Formação Inicial: prática pedagógica e currículo. 360o Gráfica e Editora, 2014; CAPARROZ, Francisco Eduardo. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997; CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no Sistema Educacional brasileiro – Percurso, Paradoxos e Perspectivas. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1999; COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; COSTA, Eduarda Cosentino. A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a aula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve e o que realmente se deve desenvolver?; DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção polemicas do nosso tempo); DARIDO, Suraya C. Os Conteúdos na Educação Física Escolar. 24 jul. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266186057>; FREIRE, João Batista.

Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4a ed. São Paulo: Scipione, 1994; NEIRA, M. G. SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48; COLL et al. Publicado em 2000. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/cultura-corporal-do-movimento-o-e-a-inclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica>. Acessado em: 18dez. 2018; IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003; LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MELCHIORI, Lígia Ebner. Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência. 10 jul. 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>. Acessado em: 4 dez. 2018; SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 41ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2009; SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

Paraíba: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor; GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2003.

Pernambuco: DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004; DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003; LUCENA, R. F. O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001; SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010; RODRIGUES, J. R. B.. A relação teoria-empíria (ou teoria x empíria?) nas aulas de educação física. Texto didático elaborado para sistematizar as discussões e reflexões travadas nas aulas da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física III da Faculdade Salesiana do Nordeste. Recife, 2016; REIS, M. C. C. A identidade acadêmico científica da educação física: uma investigação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2002.

Rio Grande do Norte: BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16,n.1, 1994; Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física. Brasília: MEC, 1998; DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: Campinas, SP: Papyrus, 2007; NEIRA, M. G. SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48.

Piauí: CARREIRO DA COSTA, F. O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 1995; COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. Motrivivência, ano XI, n.13, p.63-80, novembro, 1999.

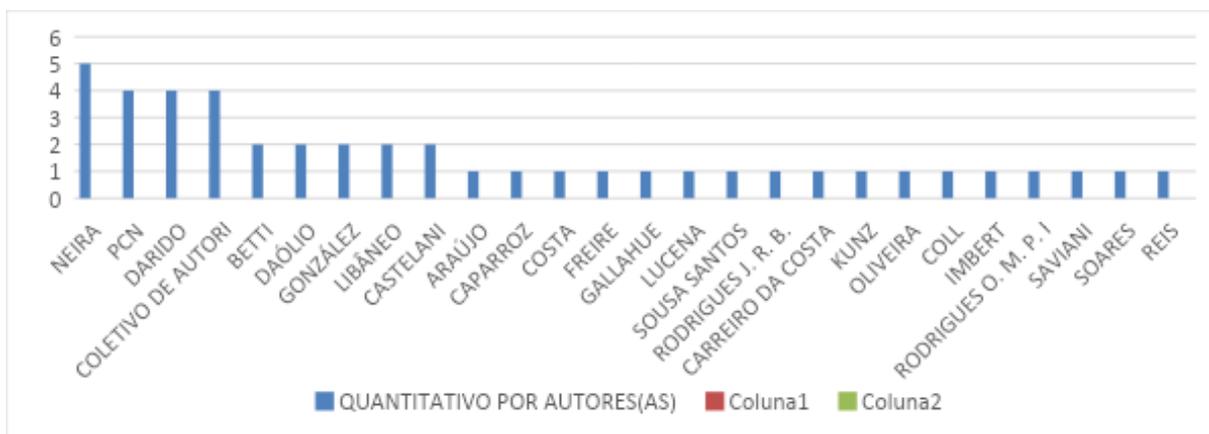
Sergipe: Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília/DF, 2017; NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thompson Learning, 2007. (Coleção ideias em Ação); NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009;

Evidenciamos a partir do material empírico elementos que se aproximam da perspectiva da formação humana unilateral no que se refere às referências e abordagens da Educação Física que alicerçaram a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física da região Nordeste do Brasil.

A concepção da formação unilateral do ser humano, apresenta-se como a concepção de formação que orienta a direção do processo de formação das futuras gerações no interior das escolas públicas brasileiras na atualidade, conforme afirma a análise de conteúdo da BNCC e das Diretrizes Curriculares de Educação Física nordestinas. Esta concepção de formação é a base sobre a qual se configuram as principais teorias da educação e as concepções pedagógicas e/ou pedagogias construídas para a organização do sistema de ensino no Brasil. Desta mesma maneira, no que diz respeito às abordagens da Educação Física foi possível constatar que: as abordagens encontradas nos documentos curriculares educacionais analisados, defendem a concepção da formação unilateral, enquanto uma concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe burguesa do países que compõem os interesses das grandes empresas e empresários, abordagens estas que são elaboradas/construídas a partir de um projeto histórico que defende os interesses do capital. (Silva, 2011, p. 70)

Constituímos a partir da análise de conteúdo extraída da categoria “Referências da área da Educação Física” um gráfico para constatar os autores citados diante das nove diretrizes dos nove estados nordestinos.

Gráfico 01 – Autores mais presentes por citações nas nove Diretrizes Curriculares de Educação Física da região nordeste do Brasil.



Fonte: Campo empírico desta pesquisa: Diretrizes Curriculares de Educação Física da região nordeste do Brasil.

A interpretação dos dados sobre a análise de conteúdo da categoria “Referências da área da Educação Física” aponta que o pesquisador mais citado para referenciar as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física dos nove (09) estados da Região Nordeste é o pesquisador Marcos Garcia Neira, aparecendo nas referências de cinco (05) documentos curriculares nordestino; em seguida temos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física-PCN, a autora Suraya Cristina Darido, e, o Coletivo de Autores aparecendo nas referências de quatro (04) Diretrizes Curriculares de Educação Física dos estados do Nordeste; logo após constando nas referências de três (3) documentos curriculares temos os autores Mauro Betti, Jocimar Daolio, e, Fernando Jaime González; e por fim, os autores e autoras que apareceram nas referências de apenas uma das nove Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, Raffaele Andressa dos Santos Araújo, Francisco Eduardo Caparroz, Eduarda Consentino Costa, João Batista Freire, David L. Gallahue, Ricardo de Figueiredo Lucena, Boaventura de Sousa Santos, J. R. B. Rodrigues, Francisco Carreiro da Costa, Elenor Kunz, Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira, Coll, Francis Imbert, Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, Dermeval Saviani, Carmen Lucia Soares, e, Marize Cisneiros da Costa Reis.

As abordagens da Educação Física mais utilizadas para referenciar tais documentos são: 1- Abordagem Cultural; 2- Abordagem Construtivista; 3- Psicomotricidade; e, 4- Abordagem Crítico-Superadora.

Diante das abordagens encontradas nos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física da região nordeste foi possível identificar que, as abordagens contidas nos documentos se colocam com uma certa diversidade, que colocam limites no foco do objeto de estudo da Educação Física, enquanto área de conhecimento no campo escolar e dessa forma, o conteúdo ginástica fica difuso.

Avançamos para a próxima seção em expor indicadores possíveis de serem considerados para atender as possíveis novas propostas de Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física para a Região Nordeste do Brasil, à luz das contribuições dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora.

4.3 CONTEÚDOS DE GINÁSTICA PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARA AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA REGIÃO NORDESTE: INDICADORES DE AVANÇOS A PARTIR DE FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PEDAGOGIA CRÍTICO SUPERADORA

Levando em consideração possíveis indicadores de avanços na elaboração de estudos que possam contribuir para a formulação de novas BNCC e Diretrizes Curriculares Estaduais

da Educação Física, desenvolvemos neste capítulo, explicações sobre a possibilidade do ensino do trato do conteúdo Ginástica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, frente às contradições das políticas educacionais vigentes no Brasil, que alimentam uma dada lógica para a atual Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Educação Física e que incidem diretamente nas formulações das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Física dos nove estados do Nordeste.

Este esforço se coloca na necessidade de alicerçar uma concepção de formação humana que atenda aos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras para alcançar o projeto histórico socialista.

Ao submeter a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física ao processo metodológico de pesquisa de análise de conteúdo, reconhecemos concretamente, que se tratam de documentos educacionais que buscam defender o projeto de formação humana unilateral, pois, assumem o compromisso de desenvolver nos brasileiros e brasileiras habilidades e competências para atender aos interesses do mercado; nesse sentido, fica evidente que tais documentos educacionais buscam defender o modo de produção capitalista que se encontra em crise por conta das repentinas quedas na sua taxa de lucro, e por isso necessitam de cidadãos submissos à retirada de direitos para que o capital mantenha a sua lucratividade por meio do trabalho explorado.

Esta realidade imposta pelos interesses que estão postos na BNCC e nas Diretrizes Curriculares dos estados brasileiros, sustentam um discurso em defesa de uma formação humana integral para construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva dentro de um sistema que diante das crises geradas, dos problemas colocados pela queda no acúmulo da riqueza do capital, partem para “vale tudo” para garantir a reprodução ampliada de suas riquezas; nesse rumo, o capital recorre à desvalorização da força de trabalho e ao ataque aos direitos da classe trabalhadora, como é o caso da reforma trabalhista aprovada após a realidade de um golpe jurídico-midiático-parlamentar no Brasil. (Sokol, 2007, p. 179-180)

O caminho descrito para forjar uma sociedade mais humana e justa, proposta pela BNCC e suas Diretrizes, é irreal pela natureza de suas proposições. O que identificamos nos documentos analisados é que seguem dentro do modo de produção capitalista, que não se preocupa com a condição de miséria, de fome do seu povo, e fecha os olhos para o genocídio dos povos originários dessa terra, povos indígenas e povos africanos, como é o caso do projeto de extinção da reserva dos povos Yanomamis⁴⁰ localizado no estado de Roraima

40

Disponível

em:

<https://www.vermelho.org.br/2023/01/25/lira-neto-como-bolsonaro-planejou-extinguir-a-reserva-yanomami%ef%bf%bc/> Acesso em: 20 Jan. de 2023.

denunciado pelo Jornalista Lira Neto⁴¹, no dia 24 de janeiro de 2023, e do documento intitulado de “*Financiadores do Caos: os bolsoagros*”⁴², que demonstram as relações do agronegócio e o processo de destruição da natureza.

Em contraposição a esses documentos com caráter de políticas de governo, que servem a essa concepção de formação e a esse projeto histórico capitalista, consideramos essencial tecer caminhos que possam servir de indicadores a uma futura proposta de Base Nacional Comum Curricular e de Diretrizes Curriculares Estaduais, que estejam alicerçadas pela concepção de formação humana *omnilateral* com o objetivo de formar alunos e alunas para entender à necessidade e à possibilidade de atingir um novo projeto histórico, o socialista.

Propomos, na possibilidade de construção de outras bases para estes documentos orientadores educacionais, que recuperem os fundamentos ontológicos da natureza da educação escolar. Diante dos estudos de Saviani (1999), buscamos a compreensão de que o homem é radicalmente um ser histórico e social, ou seja, ele é resultado de um processo que tem como princípio o trabalho e as relações que nele se estabelecem. Nesse projeto de formação humana, Saviani em seus estudos nos alerta de que é pelo trabalho pedagógico que é possível produzir nos indivíduos singulares a apropriação dos elementos culturais que a humanidade produziu historicamente e de forma coletiva. Por isso, o acervo cultural, e aqui colocamos o conteúdo Ginástica, contribui para ampliar e elevar o padrão cultural da classe trabalhadora; logo, sem este acervo, a capacidade de leitura e desenvolvimento do ser humano para se apropriar da realidade concreta fica limitada. (Saviani, 1999, p. 11-13)

Tendo como finalidade o combate ao negacionismo e o obscurantismo instalados no Brasil nos últimos anos, não é qualquer educação que ajudará a desenvolver todas as potencialidades humanas rumo ao caminho de uma sociedade mais igualitária; nesse sentido Saviani (2011, p. 15) evidencia que nos últimos anos, o currículo passou a ser o conjunto de atividades feitas na escola, extinguindo a diferença entre atividades curriculares e extracurriculares. Assim o que é secundário passa a ser de caráter primário, nesse caso, as atividades nucleares (principais) que é a transmissão-assimilação dos conteúdos científicos, perde espaço para as datas comemorativas do calendário escolar e outras atividades secundárias (interséries, palestras desconexas dos conteúdos e componentes curriculares, etc.).

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica alicerçada pelo professor Saviani (2011, p. 17) diz que: “[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os

⁴¹ Escritor, jornalista e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴² Disponível em: <https://etersec.com/pt-br/bolsoagros/> Acesso em: 20 Jan. de 2023.

métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo.”

Assim, advogamos de uma BNCC e de Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física, que assume a transmissão e assimilação dos conteúdos científicos, ou seja, a transmissão e assimilação dos conteúdos clássicos da Cultura Corporal. Com isso, podemos afirmar que o currículo é o conjunto de atividades nucleares, e por ser nuclear possibilitará no tempo e espaço escolar a transmissão-assimilação do saber sistematizado da Ginástica que foi acumulado historicamente pelos seres humanos, ou seja, não basta apenas trabalhar com o conteúdo clássico ginástica, é preciso prover condições para que essa transmissão-assimilação possa ocorrer; isto significa promover o conhecimento escolar, que permita com que a criança atinja o domínio para desenvolver na sua formação.

Na obra do Coletivo de Autores (1992, p. 77), que levanta a abordagem Crítico-Superadora para os conteúdos de Educação Física, temos um consistente conceito e explicação sobre a legitimidade do ensino da Ginástica na escola. Os(As) autores(as) ressaltam que: “Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes”.

Em sua totalidade, a Ginástica pode ser conhecida pelo conjunto das relações de cada época histórica, ou seja, se converte em um conteúdo da Cultura Corporal que vem se desenvolvendo na história da humanidade, e, com seus fundamentos e bases, suas diferentes formas ou modalidades, deve fazer parte do conteúdo da Educação Física nos diferentes ciclos do ensino fundamental e médio, contribuindo com a reflexão do estudante sobre a cultura corporal e a realidade material que lhe cerca dentro do modo de produção capitalista. (Lorenzini, 2013, p. 243)

Ao sistematizar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem da Educação Física Crítico-Superadora para propor o conteúdo Ginástica para subsidiar uma futura proposta de BNCC e de Diretrizes Estaduais, o fazemos considerando os estudos de Marsiglia e Martins (2014, p. 182-184) que versam sobre o planejamento escolar, considerando a tríade conteúdo, forma e destinatário no planejamento tanto vertical quanto o horizontal.

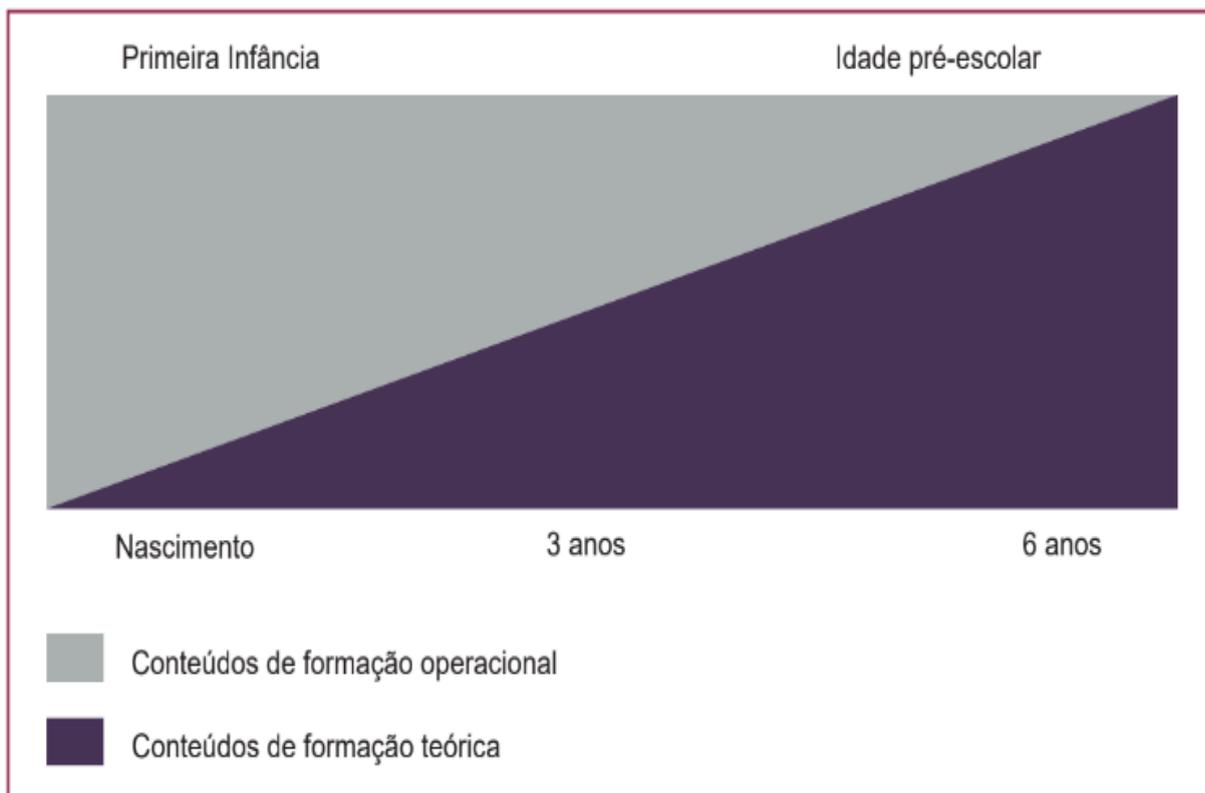
Nesse sentido, o primeiro corresponde à identificação dos conceitos mais gerais que o estudante precisa se apropriar, relativo ao objeto de ensino (no nosso caso, a Cultura Corporal e, especificamente, a Ginástica), tendo em vista o desenvolvimento das funções psíquicas a médio e longo prazo. Isto significa ordenar os conceitos que serão trabalhados, transmitidos, durante uma aula e outra, uma unidade e outra, um semestre e outro, levando em consideração um ciclo de escolarização. As categorias centrais do plano vertical são denominadas de

núcleos conceituais. Os referidos núcleos são referências centrais para todo conteúdo do plano horizontal e aparecem, ainda que implicitamente, constantemente no processo do trabalho educativo, em todas as aulas, ou sessões. O plano horizontal compreende à identificação dos conteúdos que especificam, particularizam e aprofundam as categorias centrais que constam no plano vertical, ampliando assim a visão de totalidade, radicalidade e rigorosidade no trabalho formativo, que vai sendo ampliado e aprofundado de ciclo para ciclo de escolarização. Em linhas gerais, em nosso caso, os núcleos conceituais do planejamento seriam as bases e fundamentos históricos, políticos, filosóficos e técnicos da ginástica. (Marsiglia, Martins, 2014, p. 182-184)

Quanto à Educação Escolar e seus objetivos ressaltamos que devem estar voltados para ampliar, do nascimento até a velhice, as potencialidades humanas; dessa forma na educação básica, as ações educativas devem paulatinamente expandir os conteúdos de formação teórica/prático. Para exemplificar, recuperamos os estudos de Martins (2012) e Teixeira (2018) para expor, na seguinte representação gráfica, como os conteúdos de formação teórico/prático devem ser ensinados na transição entre a Primeira infância⁴³ e a idade pré-escolar⁴⁴:

⁴³ Amparado nos estudos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, os pesquisadores afirmam que a formação da humanidade se dá pelo entrelaçamento do desenvolvimento evolutivo, biologicamente guiado, com o desenvolvimento social, cultural e historicamente orientado, assumindo assim o compromisso central na formação dos sujeitos. As condições sociais postas pela psicologia histórico-cultural, não se afirmam apenas no amparo para que o ser humano cresça em suas condições biológicas, mas sim, levando em consideração uma articulação com as condições de vida sem a qual não há desenvolvimento. Nesse caso, entrelaçadas com o desenvolvimento evolutivo já desde o feto estão as condições de desenvolvimento impostas pela sociedade: o desenvolvimento do bebê sofre influência direta das condições de vida da gestante - Cheroglu e Magalhães (2016).

⁴⁴ O intenso processo de aprendizagem nos momentos anteriores à idade pré-escolar do desenvolvimento da criança determina profundas alterações no seu modo de ser e de agir, culminando em uma nova etapa de seu desenvolvimento. Essa nova etapa é resultante das apropriações efetuadas pelo conteúdo da atividade-guia de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetual, característica do período de 0 a 3 anos. Como consequência, assistimos às mudanças provocadas no desenvolvimento da criança na primeira infância, sendo essas as mais significativas e os fundamentos para a nova atividade-guia no período pré-escolar: a aparição da tendência da atividade independente. (LAZARETTI, 2016)

Figura 3 – Conteúdos de Formação Operacional/Teórico

Fonte: Martins, 2012, p. 98 In: Teixeira, 2018.

Diante dos desafios postos aos professores e professoras, em especial da área de Educação Física, de como selecionar e organizar os conteúdos da ginástica numa unidade de ensino está a persistência em manter na escola as ações pedagógicas intencionais nas aulas de Educação Física para desenvolver os conteúdos de formação teórica nos estudantes. Nesse sentido, a inter-relação entre os conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica é fundamental para potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas dos aprendizes.

Sendo assim, para a formulação de uma nova proposta de BNCC e de Diretrizes Estaduais, e especificamente para a Educação Física, reafirmamos a necessidade de conteúdos de formação operacional da ginástica, que dizem respeito às possibilidades de conhecimentos interdisciplinares que os professores possam se valer para realizar a sua intervenção pedagógica. Embora os conhecimentos de formação operacional, da ginástica, não sejam transmitidos conceitualmente aos alunos(as) na sala de aula, esses conteúdos pedagógicos, psicológicos, políticos, etc. auxiliam o professor na condução da sua prática pedagógica na medida em que qualifica a intervenção e interferem, assim, no desenvolvimento dos(as) alunos(as), pois: “Tais conhecimentos, presentes nas ações pedagógicas conduzidas pelo docente, mobilizam na criança os processos psicofísicos naturais, elementares, tendo em vista

sua complexificação expressa em processos culturalmente instituídos, superiores.” Já os conteúdos de formação teórica correspondem aos conceitos historicamente sistematizados que são transmitidos para os estudantes e que operam indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas do aprendiz, garantindo assim a formação de conceitos que corroboram para a possibilidade de formação fidedigna da imagem subjetiva da realidade objetiva. (Martins, 2015, p. 18)

Tomando como referência o exemplo citado acima para o ensino do conteúdo ginástica no primeiro (1º) ciclo da Educação Infantil, avançamos por expor um exemplo para o ensino da ginástica para o segundo (2º) ciclo. Vamos tomar um conteúdo clássico da Ginástica que são os saltos. O conteúdo operacional do primeiro ciclo diz respeito ao conteúdo que implica o reconhecimento de si mesmo e suas próprias possibilidades de ação. No segundo ciclo, a apropriação de saltos, cujo conteúdo implica no desenvolvimento da capacidade de saltar, com técnica, implica no domínio de conteúdos de formação teórica, sem o que o estudante não consegue organizar técnica e taticamente o seu saltar. À medida que avançam os ciclos, implica o domínio do conhecimento sistematizado, associado ao aprofundamento de técnicas e táticas que propiciem conteúdos e práticas organizadas conjuntamente escola/comunidade ou para muito além delas. (Taffarel, Costa, Bôas Júnior, 2020, p. 06-07)

Ademais, estas múltiplas possibilidades de trato do conteúdo operacional e conteúdo teórico dizem respeito ao desenvolvimento da consciência pela mediação conteúdo-forma-destinatário. Isto significa que, ao planejar os conteúdos da Educação Física Escolar, não é possível fragmentar, cindir, desconsiderar esta tríade conteúdo-forma-destinatário.

O esquema a seguir desenvolvido por Martins (2015) e exposto em curso de formação continuada de professores das escolas do campo na Bahia, no período entre 2014 e 2019, nos permite explicar que a passagem da síncrese, da pseudoconcreticidade, para a síntese real do concreto, o concreto no pensamento, a abstração, implica um processo da passagem de conceitos espontâneos para conceitos científicos. E, este processo passa pela superação dos complexos associativos, coleção, cadeia, difuso e pseudoconceitos para a formulação de conceitos correspondentes ao real concreto no pensamento.

A superação destes complexos, que são graus de sistematização do conhecimento do real concreto, se dá pela apropriação do conteúdo teórico e pelo trabalho educativo, sistemático, dos professores.

Figura 4 – Passagem de Conceitos Espontâneos para Conceitos Científicos



Fonte: Martins, Lígia. Exposição durante Curso de Formação Continuada de Professores para as Escolas do Campo, Ação Escola da Terra/PRONACAMPO/FACED/UFBA SEC.EDU/BA, MEC/SECADI/FNDE, 2015.

Diante desta figura podemos entender a representação da relação indissociável existente entre o trabalho educativo do professor e o processo de formação de conceitos no(a) aluno(a). Nesse sentido, é fundamental para o professor entender o movimento do pensamento no processo de formulação dos conceitos científicos, pois são estes que permitem a apreensão do real concreto com maior fidedignidade.

Ademais, as estruturas de generalização do pensamento pseudoconcreto⁴⁵, perpassando pelo pensamento por complexos, chegando até o pensamento abstrato são, embora interligadas, bastante particulares. Isto significa que sem atividades principais que incidam nas funções psicológicas superiores dos seres humanos – processos funcionais sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção, sentimento-

⁴⁵ Sobre o pensamento pseudoconcreto segundo Martins (2016), a predominância da indefinição do significado da palavra, ou seja, a relação entre pensamento e a realidade é baseada em conceitos falsos que não conferem com o fato percebido sensorialmente pela criança.

temos poucas possibilidades de desenvolver a consciência, a capacidade teórica, o reflexo do real concreto como concreto no pensamento. (Taffarel, Costa, Bôas Júnior, 2020, p. 07-08).

Destacamos a respeito do ensino de conteúdos específicos como mediações no desenvolvimento do pensamento teórico e a abordagem histórico-crítica, a tese de doutorado da professora Márcia Neves (2022). Sua investigação de doutorado permitiu a conclusão de que as tendências/teóricas atuais que prevalecem nas pesquisas sobre trato de um conteúdo específico, no caso de sua tese a teoria da evolução humana, na maioria não exploram o potencial desenvolvente do ensino de biologia no que tange à superação do pensamento concreto-abstrato, em direção ao pensamento teórico, rigorosamente abstrato. No trato com o conteúdo da ginástica no currículo escolar vamos encontrar também elementos para tais conclusões.

O conteúdo ginástica na história da humanidade foi percorrida por forças de mudanças econômica socioculturais, ambientais, ao mesmo tempo em que revelaram certas estruturas duradouras, cuja dinâmica e percepção radicam sempre nas relações sociais e reproduzem as tensões, os embates, os mecanismos de exclusão e de estigmatização social, e que o seu conteúdo, suas metodologias, suas técnicas, foram ao longo do tempo sofrendo modificações para atender as necessidades humanas de ordem material, espiritual, social, cultural, econômica, afetivas e morais. (Oliveira, Nunomura, 2012, p. 80)

Diante da composição do campo gímnico na atualidade e que se apresenta no âmbito escolar, a partir dos estudos de Oliveira e Nunomura (2012) e a tese de doutorado da pesquisadora Souza (1997) os campos de atuação da Ginástica são:

1. Ginásticas de Condicionamento Físico: englobam todas as modalidades que tem por objetivo a aquisição ou a manutenção da condição física do indivíduo normal e/ou do atleta.
2. Ginásticas de Competição: reúnem todas as modalidades competitivas.
3. Ginásticas Fisioterápicas: responsáveis pela utilização do exercício físico na prevenção ou tratamento de doenças.
4. Ginásticas de Conscientização Corporal: reúnem as Novas propostas de abordagem do corpo, também conhecidas por Técnicas alternativas ou Ginásticas Suaves (Souza, 1992), e que foram introduzidas no Brasil a partir da década de 70, tendo como pioneira a Anti-Ginástica. A grande maioria destes trabalhos tiveram origem na busca da solução de problemas físicos e posturais.
5. Ginásticas de Demonstração: é representante deste grupo a Ginástica Geral, cuja principal característica é a não-competitividade, tendo como função a interação social, isto é, a formação integral do indivíduo nos seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social. (Souza, 1997, p. 25-26)

Na atualidade, a partir do que está posto na realidade para o ensino da ginástica na Educação Básica, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física determinam que seja ensinado a Ginástica de Condicionamento Físico, Ginástica de

Conscientização Corporal e a Ginástica Geral. A proposta recomenda um trabalho que segue um padrão por etapas no processo de ensino, ao propor o ensino da Ginástica Geral para todo o período de formação dos alunos no ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano), e a Ginástica de Condicionamento Físico para (6º e 7º anos) e a Ginástica de Conscientização Corporal junto com a Ginástica de Condicionamento Físico para o 8º e 9º anos que compõem os anos finais do ensino fundamental. Elegendo as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural propomos a partir dos estudos do Coletivo de Autores (2012) que os conteúdos de ensino, especificamente da Ginástica, sejam tratados simultaneamente de forma a constituir referências para ampliar o pensamento do aluno e aluna de forma espiralada. Dessa forma, que do 1º ao 5º anos os alunos e alunas se apropriem da Ginástica Geral (Ginástica de Demonstração ou Ginástica Para Todos), Ginásticas de Condicionamento Físico, Ginásticas de Conscientização Corporal, e ainda acrescentamos as Ginásticas Fisioterápicas e as Ginásticas de Competição conforme Souza (1997). Propomos que esses cinco (05) campos da ginástica sejam considerados ao se trabalhar a ginástica na escola da educação infantil ao ensino médio.

O organograma abaixo apresenta os dados a partir do que foi produzido pela autora Souza (1997) com uma atualização que atende aos dias de hoje.

Quadro 07 – O universo da Ginástica



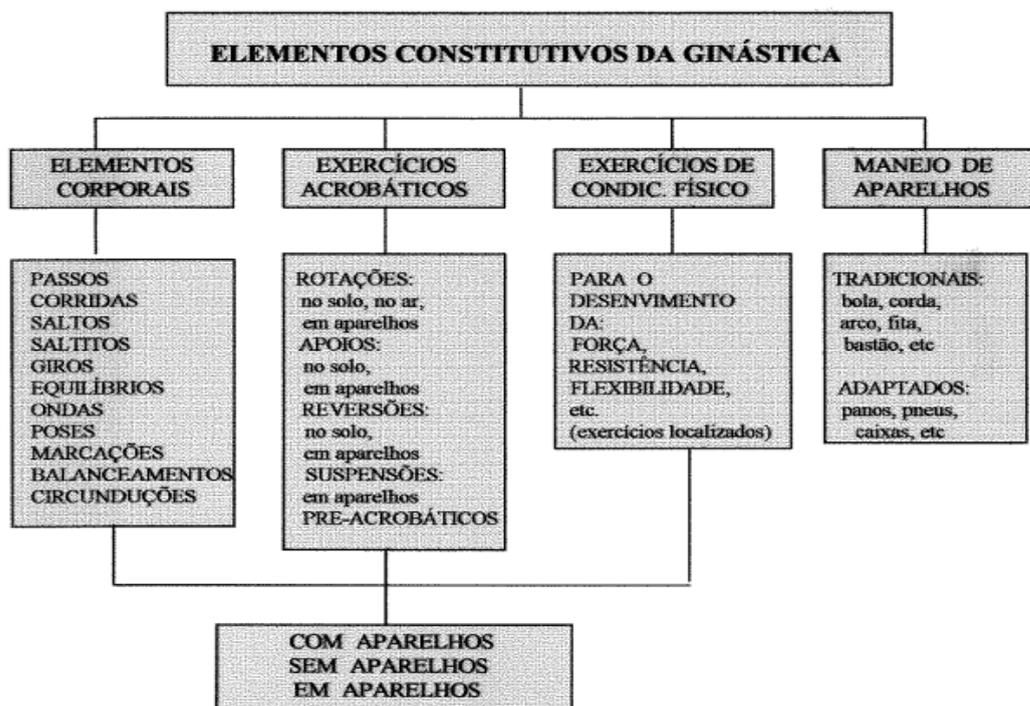
Fonte: Souza (1997, p. 26) com atualização feita pelo pesquisador.

Esta sequência de expressões de ginástica evidencia os campos de atuação da Ginástica, trazendo os exemplos de cada modalidade que os constituem, e diante da exposição dos tipos de Ginásticas que precisam ser apropriados pelos alunos e alunas ao longo da Educação Básica a partir dos documentos educacionais.

Ressaltamos que a proposta de uma nova BNCC e de novas Diretrizes para a área da Educação Física precisam levar em consideração que todo o movimento ginástico se desenvolveu a partir dos movimentos naturais do ser humano, ou habilidades específicas do ser humano a partir do seu lugar geográfico no mundo, do seu nível sócio cultural. Os movimentos naturais, ou podemos chamar de habilidades específicas do ser humano, têm como horizonte o aprimoramento da performance do movimento. De acordo com Souza (1997), há vários objetivos para a ginástica, tais como: economia de energia, melhoria do resultado, prevenção de lesões, beleza do movimento entre outros, e a depender passam a ser considerados como movimentos construídos (exercícios) ou habilidades culturalmente determinadas. Por exemplo, um movimento como o saltar, foi sendo estudado, transformado e aperfeiçoado ao longo da história e a partir da experiência teórico-prática do ser humano. (Souza, 1997, p. 27)

Diante das diversas modalidades da ginástica, expomos abaixo, os elementos constitutivos ou fundamentos da Ginástica, segundo Souza.

Figura 5 – Elementos constitutivos da Ginástica



Fonte: Souza (1997, p. 28).

Diante do quadro 02 (APÊNDICE B) por meio da análise de conteúdo da categoria “Habilidades da Ginástica/Traços essenciais da Ginástica Geral” podemos destacar que a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares para a Educação Física propõem o ensino da Ginástica Geral sem trazer um conceito, sem recorrer à gênese e à história desse conteúdo importante na história da área da Educação Física.

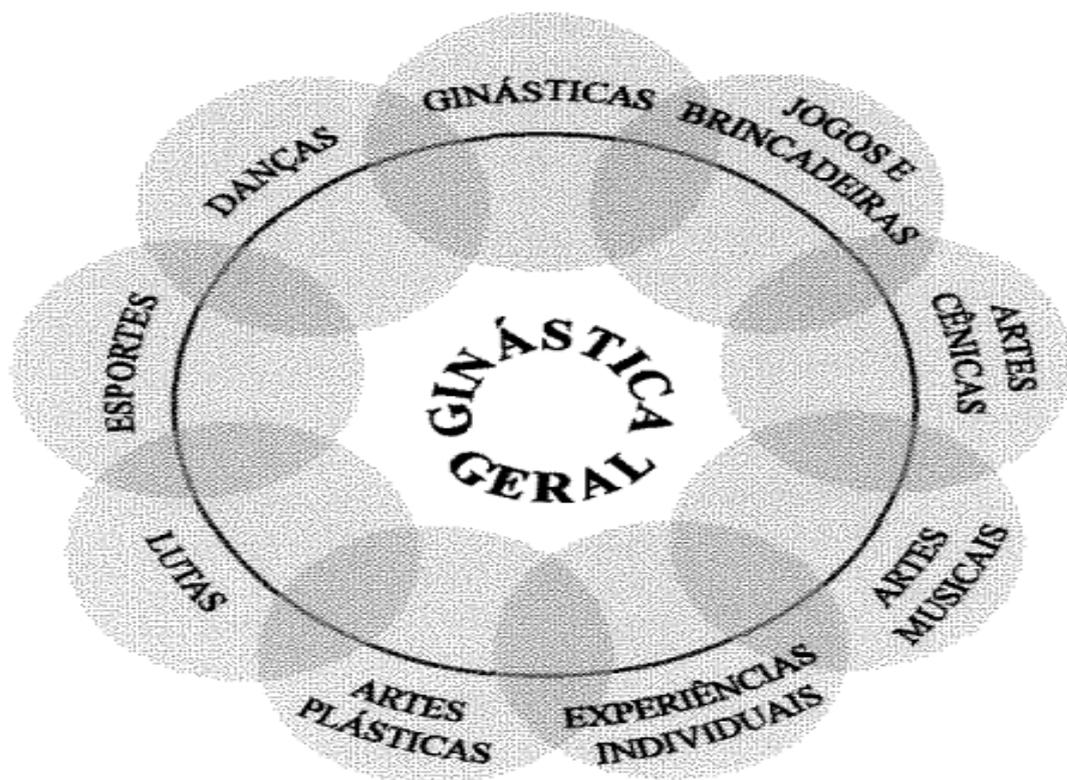
De acordo com Souza (1997, p. 88) a partir dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Grupo Ginástico UniCamp foi possível desenvolver uma conceituação e sub conteúdos da Ginástica Geral:

Uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, etc.) integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Folclore, Jogos, Teatro, Mímica, etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes.

Diante da formulação deste conceito, podemos considerar a Ginástica Geral componente da Cultura Corporal, que constitui modalidade com seus fundamentos e seus traços essenciais, que podem ser apropriados de acordo com o interesse e a necessidade de cada grupo. Assim, segundo Souza (1997) é parte integrante deste conteúdo todas as **Ginásticas** (Artística, Rítmica, Acrobática, Natural, Localizada, Aeróbica, Trampolim e outras); é parte integrante deste conteúdo as **Danças** (Populares, Contemporâneas, Folclóricas, Forró e etc.); temos os **Esportes** (Individuais e Coletivos); as **Lutas** (Karatê, Judô, Esgrima, Capoeira, etc.); é parte integrante enquanto traço essencial da Ginástica Geral os **Jogos e Brincadeiras** (Populares, Pré-desportivos, Folclóricos, etc.); as Artes Musicais (dentre elas a utilização do pulso, da melodia e a interpretação das emoções que a música inspira); as **Artes Cênicas** (Teatralização de jogos, esportes, fatos da vida real, fatos da imaginação, emoções, mímica, imitações, etc.); as **Artes Plásticas** (Utilização e construção de aparelhos, vestuário, cenários, instrumentos musicais, etc.); e, **Experiências de vida** (São as experiências que o aluno adquire em seu próprio meio ambiente, aquelas situações em que uma criança do campo que sabendo utilizar o laço, possa ensinar esta habilidade aos outros). E nesse sentido, esta pesquisadora reafirma que a proposta da Ginástica Geral permite com que os alunos e alunas expressem no chão da escola aquilo que elas são, ou aquilo que elas sabem ao se inserir no espaço escolar, e por isso de forma nenhuma deve ser desvalorizado. (Souza, 1997, p. 88-89)

Apresentamos abaixo uma figura produzida por esta pesquisadora para ilustrar a concepção de Ginástica Geral do Grupo Ginástico UniCamp, a qual também nos identificamos.

Figura 6 – Concepção atual de Ginástica Geral do GGU



Fonte: Souza (1997, p. 89).

Segundo Souza (1997, p. 90): “Ao utilizar-se dos movimentos constitutivos destas modalidades, não se está preocupado com a perfeição da técnica, com o resultado a ser atingido ou com o cumprimento de suas regras, mas sim em facilitar a sua apropriação, utilizando-se do maior número possível de alternativas [...]”. Portanto, está evidente que a meta é fazer com que o indivíduo enriqueça o seu repertório de movimentos tendo como objetivo atingir o prazer da atividade motora de modo a respeitar as características de expressão motora, que sejam relevantes e que façam parte de seu universo cultural. Desta forma, o indivíduo enriquecerá seu repertório de movimentos, numa proposta que valoriza o prazer da atividade motora, respeitando as características individuais e dessa forma atingir a interação social.

Souza (1997, p. 90) destaca que “Deve-se oferecer ao aluno, uma ampla vivência das possibilidades de movimento a fim de que, após esta fase de aquisição, aprendizagem, troca [...] expansão do vocabulário motor [...] o próprio indivíduo possa optar por especializar-se em uma determinada modalidade, com fins competitivos ou não [...]”.

Portanto, ao propor o conteúdo Ginástica Geral na composição de uma nova proposta que possa contribuir para a construção de uma outra BNCC e para Diretrizes Curriculares de Educação Física é preciso estabelecer relações entre o trato dos conteúdos e o processo de ensino dos fundamentos através dos ciclos em consonância com as atividades guias⁴⁶, que orientam o processo de desenvolvimento do ser humano em cada momento de sua vida, seja ele em qualquer área do conhecimento, ou especificamente na área da Educação Física, a partir do conteúdo Ginástica.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino:

são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde a constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja (m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo de Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado (Coletivo de Autores, 2012, p. 36).

Para Teixeira (2018) há na literatura um reconhecimento dos ciclos de ensino, pois eles representam a possibilidade mais avançada de organização do ensino escolar, mas seu pleno funcionamento requer um compromisso institucional e uma reestruturação da organização do funcionamento da escola e da rede escolar, algo que não está colocado ainda. A proposição dos ciclos é fruto de crítica ao modelo seriado, por isso discutimos os ciclos como um avanço por incorporação, o que permite um repensar da organização do ensino na maioria das redes que se organizam pela seriação. (Teixeira, 2018, p. 90)

⁴⁶ Atividade dominante/guia é um conceito central para a compreensão do desenvolvimento psíquico a partir da base teórica da psicologia histórico-cultural; esta atividade indica uma atividade social – entre outras atividades de que os seres humanos participam; esta são atividades que impulsionam o processo de transformação, determinando novas possibilidades de vínculo dos seres humanos com a realidade a partir de demandas sociais, produzidas pela vida interpessoal; estas constituem formações psicológicas inéditas para os seres humanos. Segundo Magalhães e Martins (2013, p. 102) esta atividade recebe esta denominação, por três razões fundamentais: “primeiro, é a atividade que proporciona o surgimento de outros tipos de atividades; segundo, é a atividade na qual ocorre a formação e reorganização dos processos psíquicos; e terceiro, é a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil observadas em um certo período de desenvolvimento.

Apontamos que ao advogar pelos ciclos de aprendizagem é necessário levar em consideração o processo dialético sobre o desenvolvimento do ser humano (do nascimento à velhice), partindo de conteúdos mais simples para o mais complexo, representado por atividades que consistem na totalidade. (Martins, Abrantes, Facci, 2016, p. 51)

Aprofundando nos ciclos de escolarização Melo (2017) e Teixeira (2018) ressaltam que o *primeiro ciclo de escolarização* se situa na época da **Primeira Infância** compreendidos do período do primeiro ano de vida até o final da **idade pré-escolar**; já o *segundo ciclo de escolarização* se situa na época da **Infância** compreendidos do período da **idade escolar** (1º ao 5º anos), chegando até o início da época da **Adolescência**, podemos chamar de período da adolescência inicial; o *terceiro ciclo de escolarização* se situa na época da **Adolescência** envolvendo o período da **adolescência inicial** até o início do período da adolescência; e o *quarto ciclo de escolarização* tem seu início na época da **Adolescência** levando em consideração o período da adolescência que parte em direção para o **início da vida adulta**.

Dessa forma para trazer indicadores de avanços que possam subsidiar novas propostas de documentos educacionais para o Brasil, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora, destacamos abaixo uma caracterização dos quatro ciclos de escolarização produzidos por Melo (2017).

Figura 7 – Caracterização do 1º ciclo de escolarização

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Fonte: Melo (2017, p. 151).

Concordando com Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010, p. 204), entendemos que o conteúdo do 1º ciclo é o da **organização da identidade dos dados da realidade**, nele os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. Nesse sentido a escola e o professor, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente

práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde vão se configurar em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los.

Nesse ciclo podemos compreender que as atividades-guias que vão ajudar no desenvolvimento dos alunos e alunas é a comunicação emocional direta, a objetiva manipulatória e o jogo de papéis sociais. (Melo, 2017, p. 149)

Avançamos abaixo, em expor a caracterização do segundo ciclo de escolarização segundo Melo (2017, p. 149):

Figura 8 – Caracterização do 2º ciclo de escolarização

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

Fonte: MELO (2017, p. 153).

Entendemos que o conteúdo do 2º ciclo é o da **iniciação à sistematização do conhecimento**; nesse ciclo o aluno e aluna vão adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Formar conceitos significa explicar uma determinada coisa como ela de fato é, reconhecendo suas características fundamentais, e é lado a lado com o professor que o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. (Taffarel, Santos Júnior e Escobar, 2010, p. 204)

Diante das contribuições dos estudos de Melo (2017), este ciclo que se inicia na época da infância no período da idade escolar, se estende até o início do período da adolescência inicial tem como atividades-guias o processo da transição entre os jogos de papéis sociais e a atividade de estudo que vão ajudar no desenvolvimento dos alunos e alunas. (Melo, 2017, p. 151)

Avançamos abaixo para expor a caracterização do terceiro ciclo de escolarização segundo Melo (2017, p. 151)

Figura 9 – Caracterização do 3º ciclo de escolarização

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017, p. 155).

Segundo os estudos de Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010, p. 204), o conteúdo do 3º ciclo é o da **ampliação da sistematização do conhecimento**. É neste ciclo que os alunos e alunas ampliam em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. E nesse momento os e as estudantes darão um salto qualitativo quando organizam a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, com propriedade da teoria.

Melo (2017) evidencia que a época da adolescência é marcada por um período de transição, o autor destaca que é nesse estágio de desenvolvimento psíquico que o estudante pense por meio de conceitos científicos compreendendo a sociedade que vive a partir das suas contradições e as leis objetivas que fazem atingir as mudanças necessárias. Este ciclo é determinado por uma época que engloba a adolescência inicial e a adolescência, ou seja, dois períodos. Na adolescência inicial, que vai do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, o/a estudante tendo o seu lugar socialmente ocupado busca alterar em detrimento da idade escolar atingida, isso ocorre pois eles buscam ter como referência o modo de vida do adulto

reproduzindo com os outros pares (estudantes/adolescentes) as relações que existem no seio adulto. É por isso que, a atividade-guia que vai conduzir o processo de desenvolvimento dos e das adolescentes é a comunicação íntima pessoal. (Melo, 2017, p. 153-154)

Avançamos agora em expor a caracterização do quarto ciclo de escolarização.

Figura 10 – Caracterização do 4º ciclo de escolarização

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Fonte: Melo (2017, p. 157).

O aprofundamento da sistematização do conhecimento é o conteúdo do 4º ciclo de escolarização, é nele que os alunos e alunas adquirem uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O(A) aluno(a) começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos, ou seja, isso significa que para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, exemplo, conhecer e explicar a relação que os seres humanos estabelece com a água, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água existentes e de conceituar a água, precisam saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de posse de quais conhecimentos foi possível ao ser humano, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos [o esporte], da pesca [a ginástica], dos nados [o jogo], do mergulho [a natação], dos animais marinhos [a luta], da geografia marinha [a dança], da física [a ginástica] e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa. (Taffarel, Santos Júnior e Escobar, 2010, p. 205)

A fase desenvolvimento aqui tratada neste quarto ciclo é a adolescência; este é o período que não é mais a adolescência inicial, e sim a adolescência propriamente dita. E para conduzir o processo de desenvolvimento dos adolescentes será a atividade profissional/estudo que promoverá as essenciais mudanças psicológicas nos alunos e alunas, onde o motivo principal é o estudo para a futura atuação nas relações sociais de produção da vida humana. (Melo, 2017, p. 156)

Levando em consideração ciclos apresentados nos estudos de Melo (2017) expomos uma síntese das possibilidades de desenvolvimento de um método de ensino, que tem fundamentos na Pedagogia Histórico-Crítica proposto por Saviani (1999, p. 79-87).

Nesta proposta o primeiro momento a ser tratado é a **Prática Social Inicial**, que se reflete ponto de partida e ponto de chegada, podemos dizer que é o momento em que se revela os diferentes níveis de conhecimento do professor e dos alunos sobre o ensino da Ginástica; o segundo momento, **Problematização**, que é o momento do professor problematizar perante aos estudantes a realidade da prática social da ginástica, refletindo sobre soluções para a democratização da sua prática tendo em vista identificar os conhecimentos necessários para resolvê-los; no terceiro momento surge a necessidade da **Instrumentalização** - é nesse momento que o professor disponibiliza aos alunos e alunas os instrumentos teóricos e práticos sobre a Ginástica que são essenciais à solução das problemáticas levantadas, a qual depende do ensino do conteúdo científico transmitido pelo professor, conteúdo esse que precisa ser convertido em ferramentas culturais para incidir na transformação social no sentido da emancipação humana; assim é possível chegar no quarto momento, a **Catarse**, aqui em sua síntese, ocorre a efetiva apropriação/incorporação dos instrumentos culturais de forma consistente para atender a transformação social. Ou seja, esse é o momento da criatividade onde se efetiva os instrumentos culturais da Ginástica para os estudantes se convertem em elementos ativos para a transformação social; é na catarse que se evidencia o aprendizado atingido pelos alunos e alunas; e por fim, o quinto momento, o retorno a Prática Social, que denomina-se de **Prática Social Final**, esse momento não ocorre de forma imediata, só é possível chegar a esse momento quando os estudantes atingem a compreensão sobre a ginástica, na qual eles conseguem atingir a uma síntese da realidade em um nível mais elaborado comparado ao nível anterior (da Prática Social Final). É neste momento que os alunos(as) podem entender a necessidade da transformação social ampliada a outros campos pode acontecer, e podem passar a reconhecer que isso só será possível através das ações e práticas intencionalmente planejadas.

Portanto, diante de contribuições de pesquisadores que estuda a Pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e a Abordagem da Educação Física

Crítico-Superadora, propomos formulações teórico-metodológicas de ensino do conteúdo ginástica para as aulas de Educação Física, de forma que leve em consideração o desenvolvimento do pensamento teórico, que requeira uma atividade educativa que se organize de forma a incidir diretamente na área de desenvolvimento iminente para que os alunos e alunas de toda a educação básica brasileira se apropriem de conceitos científicos, e que isso resulte em uma atitude totalmente científica, a ponto de superar por incorporação, o modo de vida burguês, de forma a entender as regularidades, ou seja, as leis objetivas próprias do modo de produção capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar o conteúdo Ginástica no ensino fundamental, frente ao que está posto pela Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Curriculares Estaduais da Região Nordeste, foi uma atividade de elevado desafio.

O caminho definido para responder ao processo de investigação exigiu o procedimento técnico de análise de conteúdo aplicado a pesquisa documental, o que nos permitiu destacar os limites e possibilidades deste objeto no desenvolvimento da área Educação Física, considerando uma análise rigorosa de documentos advindos da política educacional, cujo recorte empírico recaiu sobre a proposta de nove (9) Diretrizes Curriculares de estado nordestinos, cujas propostas versam sobre o ensino e aprendizagem do conteúdo de Ginástica.

Diante das determinações nefastas do neoliberalismo que atingem a política educacional brasileira e os limites impostos à realidade do ensino do conteúdo Ginástica na Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, que expomos nesta pesquisa, foi possível levantar indicadores para subsidiar uma possível proposta que possa vir a ser construída para alimentar as políticas de educação em nosso país, considerando contribuições de pesquisas pautadas em fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem da Educação Física Crítico-Superadora.

A investigação desenvolvida a partir de políticas educacionais do Brasil nos possibilitou identificar a lógica instituída pelos interesses que alimentam a BNCC e Diretrizes Estaduais para a área curricular de Educação Física no campo mais geral e no campo mais específico, o ensino da Ginástica. As leituras e análises desenvolvidas pelo processo teórico-metodológico nos permitiu constatar, a partir de categorias de análise de conteúdo eleitas, a existência do princípio de não-contradição presente nos documentos educacionais;

isso foi possível, quando constatamos a lógica formal, dada a configuração idealista extraída das categorias analisadas nas nove Diretrizes Curriculares de educação Física: Conceito de Educação Física, Concepção de Aluno, Conceito de Ginástica, Objetivo da Educação Física no Ensino e Aprendizagem, e, proposição de Unidades Temáticas/ Conteúdos da Educação Física.

A investigação desenvolvida nos permitiu identificar o quanto a implementação do projeto neoliberal no Brasil vem se estabelecendo sofisticadamente na forma de financeirização, que tem como protagonista o grande capital proveniente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS), que aumentam os fundos de pensão e que permitem grandes alterações na forma de gerir os recursos públicos. Isto faz com que na realidade concreta das políticas sociais, como a educação, tenham recursos públicos que caminhem na opção por uma política de ajuste fiscal de caráter contínuo; este fato possibilita a retirada de direitos e buscam estímulos e soluções a partir da oferta de recursos pelo setor privado, e isso acontece por meio de colaborações que envolvem isenções fiscais para as empresas privadas, e também, por mudanças na legislação que envolvem o empresariamento em setores, a exemplo da educação e da saúde, que passam a receber investimentos estrangeiros com brecha, ainda, para abertura do capital na bolsa de valores; neste processo, há um aumento na política de crédito para os que não têm condições de pagar pelos serviços privados, e é com foco nesse modelo de “consumidor” visando fortalecer os mecanismos de transferência de renda, que colaboram com a adição de usuários dos sistemas sociais no sistema bancário.

Portanto, as considerações de investigação que produzimos neste capítulo final, apontam que historicamente a consolidação do neoliberalismo ocorre nas configurações do capitalismo dependente, que consolida monopólios sobre a condução da classe burguesa e que a consolidação destes monopólios implica em determinações limitantes para a política educacional brasileira, em vistas ao seu objetivo que é o rebaixamento teórico e prático para a formação das futuras gerações.

De forma concreta apontamos que a relação entre o capital financeiro e as políticas educacionais no país passam por relações de produção em um contexto em que são determinados pela classe dominante e que afetam diretamente no ensino do país e mais especificamente no recorte do objeto desta pesquisa - conteúdo Ginástica, por não garantirem a historicidade do conteúdo e a sua gênese.

Dessa forma os grupos monopolistas que dirigem a educação nacional, concebem as proposta de educação, enquanto mercadoria, que não contribuem para a formação de

indivíduos rumo à humanização do ser social e à elevação da consciência dos sujeitos para a superação do modo de produção que desumaniza a vida dos trabalhadores e trabalhadoras.

Diante dos limites da política educacional identificados na Base Nacional Comum Curricular, impostos à realidade do conteúdo Ginástica na Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental, evidenciamos a partir das categorias de análise, que a sua base é alicerçada por uma concepção de Educação Física que não assume o compromisso com uma abordagem mais significativa na formação humana que é a Cultura Corporal; esta é uma abordagem da Educação Física que defende a superação da cultura da classe dominante, que tem interesse em manter a classe trabalhadora alienada e subordinada à hegemonia burguesa, e por isso ela defende uma formação societária atrelada aos interesses desta mesma classe dominante.

Nesta perspectiva, expomos que há limites impostos à realidade, em especial no trato do conteúdo Ginástica que vêm sendo abordados pela área curricular Educação Física, enquanto proposta vinculada aos fundamentos da BNCC e de Diretrizes Curriculares estaduais da região Nordeste; entre outros fatores estão: (a) o conteúdo clássico da ginástica tem sido negado nas escolas e isto está evidente na análise de diretrizes curriculares dos 9 estados nordestinos; (2) o conteúdo Ginástica tem por base fundamentos ecléticos que contribuem para o esvaziamento de uma sólida base teórica no trato com o conteúdo; (3) a ginástica se encontra em processo de distanciamento dos fundamentos históricos que tratam do surgimento da ginástica associada; (4) o trato com o conteúdo ginástico não está considerando os conhecimentos desenvolvidos pelos povos indígenas e africanos, que contribuíram em desenvolver o conhecimento sobre este conteúdo em nosso país.

Consideramos que o conteúdo Ginástica tratado na relação com uma Matriz Africana nas escolas, pode contribuir para uma educação antirracista; a ginástica pode assumir uma proposição de alterar o movimento de transição de uma escola cunhada nos padrões hegemônicos capitalistas e racistas para uma escola que cumpra a função social libertadora e na defesa de desenvolvimento de conhecimentos clássico da Educação Física atrelados a uma formação de alunas e alunos, que possam se contrapor a uma perspectiva de atender somente a formação de mão de obra para o mercado de trabalho explorado e opressor capitalista.

Frente às contribuições de fundamentos advindos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico Superadora do Ensino da Educação Física, que se insere no currículo escolar para elevar as potencialidades humanas, nossa pesquisa aponta para a direção da possibilidade de indicadores que possam ser tratados num processo de construção de outra Base Nacional Comum Curricular, que a serviço da classe trabalhadora advogue por uma

concepção que esteja ontologicamente, voltada ao desenvolvimento da humanidade, em favor da mudança no modo de produção que rege a vida da classe trabalhadora em nosso país.

Desse modo há extrema necessidade de que os documentos das políticas educacionais do Brasil, elejam a transmissão e assimilação de conteúdos clássicos da Educação Física, e especificamente do conteúdo Ginástica, levando em consideração a sua gênese, a sua historicidade e o seu desenvolvimento, superando por incorporação a Pedagogia da Competências, alimentada pela lógica capitalista, que esvazia o ensino escolar pondo limites à transmissão e assimilação dos conhecimentos mais avançados da ciência, da cultura, da arte e da filosofia.

A realidade e as contradições das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Física da Região Nordeste do Brasil revelam que se trata de um documento que busca atender às exigências postas pela Base Nacional Comum Curricular. A análise de conteúdo das categorias “Concepção de aluno/concepção de formação humana”, “Concepção de Educação Física”, o “Conceito de ginástica”, a “Proposição de Unidades Temáticas/Conteúdos da Educação Física”, “Habilidades da Ginástica/ Traços Essenciais da Ginástica Geral”, e, “Referências da área de Educação Física utilizadas nos documentos” demonstra que há similaridade entre estes documentos da política, considerando que propõem uma concepção de formação unilateral pautada no desenvolvimento de habilidades e competências; propõem uma Educação Física e um conteúdo da Ginástica que na unilateralidade se restringe apenas ao desenvolvimento de habilidades motoras. Ambos os documentos, buscam incidir diretamente em orientações para as práticas pedagógicas dos professores e professoras.

Para superar por incorporação a proposta de conteúdo ginástica, numa proposição de superação das contradições, da negação do conhecimento, da formação etapista de ensino a partir das Diretrizes Curriculares, apontamos como indicadores de possibilidades de avanços a simultaneidade do conteúdo Ginástica Geral, Ginástica de Condicionamento Físico, Ginásticas de Conscientização Corporal, Ginásticas Fisioterápicas e as Ginásticas de Competição, para ampliar o pensamento dos e das alunas de forma espiralada.

Atentando para os avanços superadores, considerando as contribuições da Teoria Pedagogia Histórico-Crítica, propomos que cada modalidade da Ginástica, enquanto conteúdo a ser trabalhado com os alunos e alunas no ensino fundamental das escolas, sejam trabalhados a partir da prática inicial dos sujeitos e logo em seguida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a volta à prática social do conteúdo em seu patamar mais desenvolvido. Na instrumentalização, propomos a necessidade do trabalho com os conceitos de cada modalidade da Ginástica, e ao propor a Ginástica Geral, para o 1º e 2º ano do ensino fundamental levaremos em consideração a formação e superação de pseudoconceitos, visando

a elevação da capacidade teórica dos estudantes. Para os alunos e alunas do 3º, 4º e 5º anos tomaremos como base a formação de conceitos complexos, e nesse caso em seu patamar mais desenvolvido. Assumimos a Ginástica Geral enquanto uma manifestação da Cultura Corporal, que aglutina as diversas manifestações da Ginástica, integrando-as com outras formas de expressão, sejam estas, provenientes da Dança, do Folclore, dos Jogos, do Teatro, da Mímica, do Circo, e de tantas outras temas da cultura corporal.

Mediante o esforço desta síntese que expõe nossas considerações finais no recorte deste objeto nesta investigação, confirmamos o nosso pressuposto inicial (hipótese) de que o ensino do conteúdo ginástica na Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental da Região Nordeste, expõe limites e contradições decorrentes da implementação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física, considerando o período de 2018 a 2020; há explicitamente a proposição de ensino para este conteúdo, recuperando e fortalecendo a noção do desenvolvimento de competências e habilidades, que historicamente já havia sido em parte superado na área do ensino de Educação Física, por ser uma proposta que atende a uma formação de ser humano unilateral, que sustenta o modo de produção capitalista, impedindo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. Dessa forma, estes documentos educacionais ao propor competências gerais e específicas para o ensino do conteúdo Ginástica na área curricular de Educação Física estabelecem parâmetros que alimentam a formação de seres humanos para atender à lógica do mercado neoliberal.

A análise das nove (09) Diretrizes Curriculares dos estados nordestinos apontam para uma proposta de ensino de Ginástica no ensino fundamental, alicerçada em uma concepção a-histórica, embasada em uma visão fragmentada do conhecimento científico, que se caracteriza por um ecletismo teórico, que se expressa em várias correntes de pensamento e abordagens da Educação Física.

À luz de contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, que abarcam fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e, da Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física, propomos uma formulação do conteúdo de Ginástica, que seja superadora da proposta existente nas escolas; que esta esteja pautada em fundamentos de outro projeto histórico, superador do modo de produção capitalista, para a formação da classe trabalhadora. Reconhecemos a possibilidade histórica da incorporada numa Base Nacional Comum Curricular e em formulações de Diretrizes Estaduais para a área de Educação Física, dos fundamentos da Teoria Pedagógica Histórico-crítica, alicerçada por uma concepção de formação humana *omnilateral*; que os conteúdos clássicos da Cultura Corporal sejam transmitidos e assimilados no âmbito escolar, e nesse sentido o ensino do conteúdo Ginástica se coloque levando em consideração a sua historicidade de forma espiralada e por meio dos

ciclos de escolarização, a partir de uma proposta superadora da BNCC e das Diretrizes Estaduais de Educação Física.

Aos leitores e leitoras desta pesquisa, ressaltamos, ainda, que o esforço desta investigação se coloca ao lado de outros estudos e investigações que se somam, ano a ano, em discutir o ensino da Ginástica na educação básica. Nos limites expostos por esta investigação, cujo pesquisador está na condição de professor de Educação Física da rede pública de ensino, buscamos, apenas, dar mais um passo em prol da superação das múltiplas contradições existentes nas escolas públicas e que atingem o trato com o conteúdo da Ginástica no ensino da Educação Física. Buscamos evidenciar que há no contexto do debate acadêmico da Educação Física, proposições para o ensino de Ginástica, que se alinham e outras, que se contradizem e se opõem porque possuem projetos formativos contraditórios. No âmbito das políticas educacionais, buscamos apresentar o que determina a fragilidade deste conteúdo quando não tem esclarecido a que processos reais de formação humana se propõe.

A pesquisa nos fez reconhecer, também, que numa sociedade de classes, ensinar é sempre um ato político, dada as condições de subordinação a que os conteúdos se apresentam. Neste contexto o conteúdo Ginástica, assim como outros conteúdos de ensino podem estar subordinados a uma lógica que alimenta uma política educacional de padronização de currículos voltados a forjar trabalhadores e trabalhadores subservientes aos padrões do capitalismo.

Ao apresentar esta síntese analítica sobre as possibilidades do trato com o conteúdo da ginástica em bases Nacionais Curriculares e em Diretrizes Curriculares estaduais, nos somamos aos que defendem a escola pública em transição, sua função social, com base em teorias críticas como o são a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>> . Acesso em 05 de setembro de 2022.
- ALMEIDA, Roseane Soares. **A Ginástica na Escola e na Formação de Professores**. 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11926/1/Tese_Roseane%20Almeida.pdf Acesso em: 05 jan. 2021.
- ALVES, Moisés Henrique Zeferino. **Produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012: determinações históricas da política nacional de pós-graduação**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22518> Acesso em: 20 dez. 2022.
- AYOUB, Eliana. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a educação física escolar**. 1998. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/134310> Acesso em: 20 dez. 2022.
- BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: **História geral da África: Metodologia e pré-história da África**. editado por Joseph Ki -Zerbo. 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010. Disponível em: [História geral da Africa. I: metodologia e pré-história da Africa - UNESCO Digital Library](#) Acesso em: 06 jan. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.
- BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física**. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: [Universidade Federal da Bahia: Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física \(ufba.br\)](#). Acesso em: 04 set. 2022.
- BOITO, Misa. Brasil: o combate dos trotskistas contra o golpe de Estado e por uma política independente para a classe trabalhadora. In: **A Verdade: revista teórica da quarta internacional**. Editora Quarta Internacional. n. 90, ago. de 2016. Semestral. p. 5-24. ISSN 1679-2742.
- BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020. 292 p.
- CHAVES, M. **A produção do conhecimento em Educação Física nos estados do Nordeste (Alagoas, Bahia, Pernambuco e Sergipe), 1982-2004: balanços e perspectivas**. 2005. 333 fls. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005

FRIGOTTO, G. A. produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. Trabalho Necessário. 2015. **Intercrítica**. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/497/showToc>. Acesso em: 07 set. 2019.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 81 - 106.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

GAMA-ROLLAND, Cintia Alfieri. **Atividades físicas egípcias antigas**: jogos, treinamento militar e a força real. Rev. Museu Arq. Etn. 2017. Disponível em: [Atividades físicas egípcias antigas: jogos, treinamento militar e a força real | Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia \(usp.br\)](http://www.revista.museu.usp.br/revista/revista-do-museu-de-arqueologia-e-etnologia-usp-br) Acesso em: 10 Jan. 2023.

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

HARVEY, David. In.: **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 235 p.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos**. 2006. 176 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2006. Disponível em: [Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos \(ufsc.br\)](http://www.ufsc.br/ufsc/portal/arquivos/documento/2006_01_2006_02_2006_03_2006_04_2006_05_2006_06_2006_07_2006_08_2006_09_2006_10_2006_11_2006_12_2007_01_2007_02_2007_03_2007_04_2007_05_2007_06_2007_07_2007_08_2007_09_2007_10_2007_11_2007_12_2008_01_2008_02_2008_03_2008_04_2008_05_2008_06_2008_07_2008_08_2008_09_2008_10_2008_11_2008_12_2009_01_2009_02_2009_03_2009_04_2009_05_2009_06_2009_07_2009_08_2009_09_2009_10_2009_11_2009_12_2010_01_2010_02_2010_03_2010_04_2010_05_2010_06_2010_07_2010_08_2010_09_2010_10_2010_11_2010_12_2011_01_2011_02_2011_03_2011_04_2011_05_2011_06_2011_07_2011_08_2011_09_2011_10_2011_11_2011_12_2012_01_2012_02_2012_03_2012_04_2012_05_2012_06_2012_07_2012_08_2012_09_2012_10_2012_11_2012_12_2013_01_2013_02_2013_03_2013_04_2013_05_2013_06_2013_07_2013_08_2013_09_2013_10_2013_11_2013_12_2014_01_2014_02_2014_03_2014_04_2014_05_2014_06_2014_07_2014_08_2014_09_2014_10_2014_11_2014_12_2015_01_2015_02_2015_03_2015_04_2015_05_2015_06_2015_07_2015_08_2015_09_2015_10_2015_11_2015_12_2016_01_2016_02_2016_03_2016_04_2016_05_2016_06_2016_07_2016_08_2016_09_2016_10_2016_11_2016_12_2017_01_2017_02_2017_03_2017_04_2017_05_2017_06_2017_07_2017_08_2017_09_2017_10_2017_11_2017_12_2018_01_2018_02_2018_03_2018_04_2018_05_2018_06_2018_07_2018_08_2018_09_2018_10_2018_11_2018_12_2019_01_2019_02_2019_03_2019_04_2019_05_2019_06_2019_07_2019_08_2019_09_2019_10_2019_11_2019_12_2020_01_2020_02_2020_03_2020_04_2020_05_2020_06_2020_07_2020_08_2020_09_2020_10_2020_11_2020_12_2021_01_2021_02_2021_03_2021_04_2021_05_2021_06_2021_07_2021_08_2021_09_2021_10_2021_11_2021_12_2022_01_2022_02_2022_03_2022_04_2022_05_2022_06_2022_07_2022_08_2022_09_2022_10_2022_11_2022_12_2023_01_2023_02_2023_03_2023_04_2023_05_2023_06_2023_07_2023_08_2023_09_2023_10_2023_11_2023_12_2024_01_2024_02_2024_03_2024_04_2024_05_2024_06_2024_07_2024_08_2024_09_2024_10_2024_11_2024_12_2025_01_2025_02_2025_03_2025_04_2025_05_2025_06_2025_07_2025_08_2025_09_2025_10_2025_11_2025_12). Acesso em: 18 set. 2022.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 280 p.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, Ed. 2, 1976. 230 p.

LESSA, S.; TONNET, I. **As grandes linhas do debate ideológico contemporâneo; A relação do homem com a natureza**: o trabalho; O trabalho e a sociedade. In: Introdução a Filosofia de Marx. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 99 p.

LANGLADE, A; LANGLADE, N. R. **Teoria general de la gimnasia**. Buenos aires: Editorial Stadium, 1970.

LÊNIN, Vladimir Il'ich. **O imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

LIMA, Wanderson Pereira. **Abordagem Crítico-Superadora**: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação Física. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

LOMBARDI, J. C.; LIMA, M.R. Golpes de estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47 - 62.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da Educação Física Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica**. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MACHADO, C.; JACOMELI, M. R. M. O golpe e a gestão democrática das escolas. In: Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 141 - 152.

MACIAS, Céres Cemírames de Carvalho. **Entre saltos, equilíbrios e rotações: a trajetória de formação e a produção científica de professoras de ginástica do ensino superior**. Tese (doutorado), Universidade Federal do Pará, Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências, 2017.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 81 - 106.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

MANACORDA, M.A. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 382 p. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B78IgJRksyrCZzLOUDJTNIivOTO/edit?resourcekey=0-1zCRfr8XmuQM8VlsdYsjPg> Acesso em: 13 Jul. 2022.

MARSIGLIA, Ana; MARTINS, Lígia. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. Nuances: Estudos sobre educação, v. 25, n.1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. A análise histórico-cultural da atividade infantil: Teoria, pesquisa e implicações pedagógicas para o primeiro ano de vida. In: MARSIGLIA, Ana Carolina. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. 99 – 116 p.

MASSOT, François. Algumas reflexões sobre “países opressores”, “países oprimidos”, o imperialismo e a questão nacional. in: ZOCCHI, Paulo (Org.) **A verdade: A resistência dos povos abala a União Européia**. Nº 74, set. 2012.

M' BOW, Amadou Mahtar. Prefácio. In: **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010. v. 5. p. 21-26. Disponível em: [História geral da Africa. I: metodologia e pré-história da Africa - UNESCO Digital Library](https://repositorio.unesco.org/handle/10665/136000) Acesso em: 10 jan. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento psíquico: contribuições da teoria da atividade**. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22532> Acesso em: 25 Jan. de 2023.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade Pré-escolar**. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1995.

NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **O ensino da evolução biológica como uma das mediações no desenvolvimento do pensamento teórico: um enfoque histórico-crítico**. 177 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

NOVACK, George. A lógica formal e a dialética. In.: **Uma introdução a lógica do marxismo**. Trad. Anderson R. Felix. Buenos Aires: Adiciones Pluma, 1976.

NOMERIANO, Aline. **O modelo de competências e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana**. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2005.

OLIVEIRA, Maurício Santos; NUNOMURA, Myrian. **A produção histórica em Ginástica e a constituição desse campo de conhecimento na atualidade**. Conexões. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637663> Acesso em: 23 dez. 2020.

PARAÍSO, Cristina Souza. **O trato do conhecimento da Ginástica na escola: contribuições para um proposta pedagógica pautada na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física**. 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23457/1/Tese%20de%20Doutorado-CRISTINA%20SOUZA%20PARAISO.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 472 p.

RAMOS, Jair Jordão. **Os Exercícios Físicos na História e na Arte**. São Paulo: Ibrasa, 19. Disponível em: [Os Exercícios Físicos Na História e Na Arte - 6 | PDF | Educação Física | Danças \(scribd.com\)](#) Acesso em: 10 jan. 2023

RUAS, Cláudia. **Educação superior privada mercantil e seus oligopolios: a mega fusão anhanguera e Kroton**. Goiás: Centro de Memória Viva, 2014. Disponível em: <https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/ept-dco-353>. Acesso em: 22 jan. 2023

SANCHEZ GAMBOA, S. A. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: Edufal, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Métodos mistos nas análises epistemológicas: balanço da produção do conhecimento em Educação Física no Nordeste brasileiro (1980-2013). In: SANCHEZ-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ-GAMBOA, TAFFAREL, Celi. **Produção do conhecimento na Educação Física no Nordeste brasileiro: Impacto dos sistemas de Pós-Graduação na formação dos pesquisadores da região**. Campinas – SP: Librum, 2017. 26 – 37 p.

SANTOS, S.; ORSO, P. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In. MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. (Org.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as**

Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. 232 p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 32º ed. Campinas, SP, Autores Associados, 1999. 99 p.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez editora: Autores Associados, 1983.

_____. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórica-Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 160 p.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. 470 p.

_____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 07 - 30.

SILVA, William José Lordelo. Formação humana x Modo de produção capitalista. In.: **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral.** 2011. 78 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15065/1/William%20Jos%c3%a9%20Lordelo%20Silva.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

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

SOKOL, M. Notas sobre a atualidade de “O Imperialismo, fase superior do capitalismo”. Posfácio. In.: LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo.** Brasília: Nova Palavra, 2007

SOUZA, E. P. M. **Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física.** 1997. 163 f. Tese (Doutorado em Educação Física) -Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/114431> Acesso em: 20 Jan. de 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/3962-14623-2-PB.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Z; COSTA, Cláudio dos Santos; BÔAS JÚNIOR, Jaildo Caldas Vilas. **O trato com o conhecimento da Ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia da Educação Física Crítico-Superadora para o currículo das escolas públicas.** Movimento. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/87783> Acesso em: 23 dez. 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Z; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; ESCOBAR, M.OM (orgs). **Cadernos didáticos sobre educação do campo.** Salvador, 2010. (no prelo). Disponível em: <http://faced.ufba.br/educação-do-campo/cadernos-didaticos> Acesso em: 25 Jan de 2023.

TEIXEIRA, David Romão. Delimitações Teórico-metodológicas: a organização do trato pedagógico do conhecimento da Ginástica na pré-escola. In.: **Educação Física na pré-escola: contribuições da Abordagem Crítico-Superadora**. 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26748>. Acesso em: 04 jan. 2021.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo-SP: Atlas, 1987. 175 p.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 131 - 160.

APÊNDICE A - Quadro que compõe a análise de conteúdo das categorias extraídas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Quadro 01 - Elementos constitutivos da BNCC relativos à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias que abarca o componente curricular de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º. ano)

CONCEITO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC	CONCEPÇÃO DE ALUNO(A) (GERAL)	CONCEITO DE GINÁSTICA NA BNCC	OBJETIVO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM CONFORME A BNCC	PROPOSIÇÃO DE UNIDADE TEMÁTICA/CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
<p>“A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.” (BRASIL, 2017, p. 213)</p>	<p>“[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu</p>	<p>“Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.” (p. 217)</p>	<p>“Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas”. (BRASIL, 2017, p. 222)</p>	<p>Ginástica Geral Propõe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo; - Interação social e não competitividade; - Exercícios no solo, no ar (saltos) em aparelhos (trapézio, cordas e fita elástica) de maneira individual ou coletiva combinando um conjunto variado de piruetas, rolamento, parada de mãos, pontes, pirâmides humanas e etc. Integram também esta prática os denominados

<p>Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. (BRASIL, 2017, p. 213)</p>	<p>acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.” (p. 14)</p>			<p>jogos de malabar ou malabarismo. (p. 217)</p>
---	--	--	--	--

Fonte: Produzido pelo pesquisador

APÊNDICE B - Quadro que compõe a análise de conteúdo das categorias extraídas das Diretrizes Curriculares Estaduais de Educação Física.

Quadro – 02: Registro de dados e informações extraídos dos documentos das Diretrizes Curriculares Estaduais da Região Nordeste do componente curricular Educação Física – 2018 a 2022.

UF	CONCEPÇÃO DE ALUNO(A)/ CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA	CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	CONCEITO DE GINÁSTICA	PROPOSIÇÃO DE UNIDADE TEMÁTICA/CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	HABILIDADES DA GINÁSTICA/TRAÇOS ESSENCIAIS DA GINÁSTICA GERAL	REFERÊNCIAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZADA NOS DOCUMENTOS
AL	No Referencial Curricular de Alagoas a Educação Física é trabalhada em blocos conforme a BNCC, tendo o seu detalhamento por ano a ser realizado de acordo com o nível da turma a ser trabalhada, contemplando o desenvolvimento das	Educação Física se propõe a inserir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, buscando formar cidadãos que irão produzi-las, reproduzi-las, e transformá-las, através da prática consciente dos jogos e brincadeiras, dos variados tipos de esportes, das lutas e através das ginásticas, em busca do exercício crítico da cidadania e da	(N/C) O documento não traz o conceito de ginástica.	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 382) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 382)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 307) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 307) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 307) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da	1-BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16,n.1, 1994 – Abordagem Sociológica-não propositiva 2-Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física.Brasília: MEC, 1998. 3- DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: Campinas, SP: Papirus, 2007. 4- FILHO, Lino Castellani, et al. Metodologia do ensino de Educação Física: Cortez Editora, 2014 5- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

	competências e habilidades propostas para esse componente curricular. Esse detalhamento será realizado de forma gradativa, valorizando as experiências anteriores e preparando para as vivências futuras (p. 378 – 379)	melhoria da sua qualidade de vida, como também de sua comunidade (BETTI, 1994). (p. 369)			ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 307) 3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 392) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 392)	6- OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre. Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo - Maringá : Eduem, 2008.
B A	O DCRB apresenta aspectos sobre Territorialidade, Marcos Legais, Marcos Teórico-Conceptuais, Marcos Metodológicos, Modalidades da Educação	Neste documento, compreende-se que há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau),	(N/C) O documento não traz o conceito de ginástica.	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 314) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 316)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 314) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 314) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os	1- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997; 2- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012. 3- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B.; SCHWENGBER, M. S. V. Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo

<p>Básica, Temas Integradores e Avaliação Educacional, considerados para toda a Educação Básica, por apresentarem uma fundamentação conceitual e legal que sustenta a política educacional, preparando o “terreno” para a compreensão da dimensão sociocognitiva das competências e habilidades, na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos</p>	<p>pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (BRASIL, 2017, p. 211). (p. 306)</p>			<p>limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 314) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 314)</p> <p>3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 316) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 316)</p>	<p>e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.</p>
--	--	--	--	---	--

	estudantes. (p. 15)					
C E	Propõe que, para este novo cenário mundial, sejam formadas pessoas que, mais do que acúmulo de informações, desenvolvam competências e habilidades que as tornem criativas, analítico-críticas, participativas, abertas ao novo, colaborativas, resilientes, produtivas, que saibam comunicar-se, lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e	“[...] a Educação Física representa parte da cultura relacionada ao corpo que se manifesta por meio de gestos e movimentos dotados de sentidos e significados. Logo, em meio aos conhecimentos considerados essenciais e que devem ser veiculados pela escola, mais especificamente os que estão relacionados às formas de expressão e comunicação por linguagem específica, a Educação Física representa a linguagem que se manifesta por	(N/C) O documento não traz o conceito de ginástica.	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 391-392) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 495-496)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 491-492) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 491-492) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 491-492) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 491-492) 3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e	1- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997. 2- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017; 3- NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A. Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set, 2016.

	responsabilidades nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões, ser proativo, buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (p. 18)	meio, para e no corpo.” (p. 222)			sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 495-496) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 495-496)	
M A	Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida	“A Educação Física manifestada como expressão, cultura e linguagem corporal genuinamente humana tem sido motivo de maior atenção nas últimas décadas, despertando interesses nos	“Ginástica é Técnica de trabalho corporal que, de modo geral, assume um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 255) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 255)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 264) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 264)	1- ARAÚJO, Raffaele Andressa dos Santos. A Educação Física na Formação Inicial: prática pedagógica e currículo. 360p Gráfica e Editora, 2014; 2- CAPARROZ, Francisco Eduardo. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Vitória: CEFD/UFES, 1997; 3- CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no Sistema Educacional brasileiro – Percurso, Paradoxos e Perspectivas. Tese (Doutorado)

	<p>compreendem os fenômenos sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes. (p. 15)</p>	<p>campos: psicológico, filosófico, educacional, sociológico, político e da saúde. A mesma tem como um dos principais objetos de estudo o movimento humano, representado nas ginásticas, nos esportes, nos jogos e brincadeiras, nas danças e nas lutas.” (p. 241)</p>	<p>preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde, ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social.” (p. 254)</p>		<p>(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 264) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 264)</p> <p style="text-align: center;">3º, 4º E 5º Anos</p> <p>(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 265) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 265)</p>	<p>Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1999; 4- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; Abordagem Crítico-Superadora - Propositiva Sistematizada – Objeto de estudo Cultura Corporal. 5- COSTA, Eduarda Cosentino. A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: a aula é proporcionada? Por quem? O que se desenvolve e o que realmente se deve desenvolver? Propositiva não sistematizada – abordagem com referência no lazer 6- DAOLIO, Jocimar. Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção polemicas do nosso tempo). Concepção não propositiva Originária da Cultural, recém batizada de Plural 7- DARIDO, Suraya C. Os Conteúdos na Educação Física Escolar. 24 jul. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/266186057. Acessado em: 4 dez. 2018; 8- FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4a ed. São Paulo: Scipione, 1994.</p>
--	--	--	---	--	--	---

						<p>Concepção propositiva não sistematizada – Abordagem construtivista com ênfase na psicogenética</p> <p>9- NEIRA, M. G. SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48;</p> <p>10- COLL et al. Publicado em 2000. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/culturacorporal-do-movimento-e-conclusao-nas-aulas-de-educacao-fisica. Acessado em: 18 dez. 2018.</p> <p>11- IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003.</p> <p>12-LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.</p> <p>13- RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MELCHIORI, Lígia Ebner. Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência. 10 jul. 2014. Disponível em: http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338. Acessado em: 4 dez. 2018.</p> <p>14- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 41ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.</p> <p>15- SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física: raízes europeias e Brasil. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.</p>
--	--	--	--	--	--	--

PB	Este documento, portanto, apresenta os princípios orientadores do currículo redes e sistemas públicos e privados, capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios educacionais, sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. (p. 73)	“Desse modo, afirmamos que os professores devem buscar o desenvolvimento das habilidades propostas neste documento, utilizando-se do maior número de abordagens pedagógicas (sem limitar-se a uma única abordagem) e recursos possíveis, julgadas como úteis e apropriados para o trabalho em sala de aula, respeitando as seguintes características dos alunos: faixa-etária, cultura local, individualidade, desenvolvimento psicossocial e motor.” (p. 188)	(N/C) O documento não traz o conceito de ginástica.	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 191) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 191)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 192-193) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 192-193) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 192-193) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 192-193) 3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 194 - 196) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de	1- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Revisado em 25 de outubro de 2015. 1ª versão. Brasília, DF, 2015. _____. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista em abril de 2016a. Brasília, DF, 2016. _____. Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão revista em abril de 2017. Brasília, DF, 2017. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. 2- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor. Abordagem Crítico-Superadora - Propositiva Sistematizada – Objeto de estudo Cultura Corporal 3-GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora Ltda, 2003.
----	---	--	--	---	---	--

					elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 194-196)	
PE	Na sociedade atual, o processo de globalização e os impactos das novas tecnologias impulsionaram novos olhares, novos conceitos e, sobretudo, novas posturas no campo educacional. O processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de	“O ensino de Educação Física na escola trata, então, da compreensão, (res)significação e usufruto das práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem o objeto de estudo deste Componente Curricular então denominado Cultura Corporal de Movimento.” (p. 260)	“Na Unidade Ginásticas, o foco reside no estudo das diferentes compreensões que lhes foram atribuídas ao longo da história, chegando aos nossos dias com direcionamentos, também, diversos frente a suas instâncias de manifestação.” (p. 262)	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 267-268) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 269-272)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 267-268) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 267-268) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 267-268) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 267-268) 3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios,	1- BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2017; 2- DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004; Concepção não propositiva Originária da Cultural, recém batizada de Plural 3- DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003; 4- LUCENA, R. F. O esporte na cidade: aspectos do esforço civilizador brasileiro. Campinas: Autores Associados, 2001; 5- SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do sul. São Paulo: Cortez, 2010; 6- RODRIGUES, J. R. B.. A relação teoria-empíria (ou teoria x empíria?) nas aulas de educação física. Texto didático elaborado para sistematizar as discussões e reflexões travadas nas aulas da disciplina Estágio

	competências e habilidades, novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea. (p. 23)				saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 269 - 272) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 269-272)	Supervisionado em Educação Física III da Faculdade Salesiana do Nordeste. Recife, 2016. 7- REIS, M. C. C. A identidade acadêmica científica da educação física: uma investigação. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, 2002.
R N	Essas competências, ao longo do Ensino Fundamental, devem ser atreladas aos interesses, habilidades e escolhas dos estudantes, dando-lhes condições de atuar na vida compreendendo os fenômenos	“A Educação Física manifestada como expressão, cultura e linguagem corporal genuinamente humana tem sido motivo de maior atenção nas últimas décadas, despertando interesses nos campos: psicológico, filosófico,	(N/C) O documento não traz o conceito de ginástica.	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 314) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 316)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 314) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 314) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as	1-BETTI, M. Valores e finalidades na educação física escolar: Uma concepção sistêmica. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.16,n.1, 1994 - Abordagem Sociológica-não propositiva 2-Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação Física. Brasília: MEC, 1998. 3- DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola: Campinas, SP: Papyrus, 2007. 4- NEIRA, M. G. SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física

	<p>sociais, políticos e econômicos, posicionando-se com criticidade e participação. Para isso, a rede de educação e as instituições de ensino, ao pensar suas propostas pedagógicas, devem ater-se ao significado das competências, para que sejam desenvolvidas e tenham seus resultados obtidos pelos estudantes. (p. 15)</p>	<p>educacional, sociológico, político e da saúde. A mesma tem como um dos principais objetos de estudo o movimento humano, representado nas ginásticas, nos esportes, nos jogos e brincadeiras, nas danças e nas lutas.” (p. 241)</p>			<p>diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 314) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 314)</p> <p>3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 316) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 316)</p>	<p>na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Revista Motrivivência, v. 28, n. 48,</p>
PI	<p>Considerando as dinâmicas do mundo globalizado, compreendidas, dentre outras, pelo avanço</p>	<p>“[...] a Educação Física Escolar contempla conhecimentos e saberes que contribuem para a convivência humana</p>	<p>“A unidade temática Ginásticas engloba as práticas de ginástica geral, de condicioname</p>	<p>1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 236)</p>	<p>Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e</p>	<p>1- BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998, vol. 1 – introdução;</p>

	<p>tecnológico e as novas exigências do mercado de trabalho - o que tem impactado as relações interpessoais, a percepção e o cuidado sobre si mesmo e o outro -, faz-se necessário que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva Competências e Habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. (p. 08)</p>	<p>respeitosa, para o conhecimento e respeito das características físicas e do desempenho dentro de suas limitações e dos outros indivíduos para a não segregação social. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o seu objeto de estudo são as práticas corporais e o movimento culturalmente aprendido, respectivamente, devendo estes serem abordados como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.</p>	<p>nto físico e de conscientização corporal. A ginástica geral, também conhecida como ginástica para todos, tem como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas no corpo, se encaixam aqui as de exercícios no solo, no ar, em aparelhos, de maneira individual ou coletiva e combinam um conjunto variado de piruetas, rolamentos, paradas de Mao, pontes, pirâmides</p>	<p>3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 240)</p>	<p>em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 236) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 236) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 236) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 236)</p> <p>3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 240) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 240)</p>	<p>2- CARREIRO DA COSTA, F. O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 1995; 3- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992; Abordagem Crítico-Superadora - Propositiva Sistematizada – Objeto de estudo Cultura Corporal. 4- KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. Motrivivência, ano XI, n.13, p.63-80, novembro, 1999.</p>
--	---	--	---	---	--	---

		(BRASIL, 2017)” (p. 218)	humanas etc.” (p. 227)			
SE	A proposta curricular sugere, no âmbito escolar, o uso de ações pedagógicas integradoras e diversificadas que permitam ao estudante desenvolver suas competências, no processo educativo, focadas em aprendizagens sintonizadas com suas necessidades, possibilidades, interesses, e com os desafios da sociedade contemporânea. A aprendizagem perpassa pela coparticipação do	“[...] na Educação Física, deve-se estudar as diferentes manifestações da cultura corporal de forma contextualizada, acompanhada pela participação de representantes dos grupos que as recriam, desenvolvem e praticam. Nada que se assemelhe à perspectiva de “visitas” descontextualizadas a diferentes manifestações da cultura corporal. Todos os grupos inseridos nas instituições escolares têm a necessidade de se unir na luta comum pelo fortalecimento da democracia. Nesse sentido,	(N/C) O documento não traz o conceito de ginástica.	1º E 2º Anos Ginástica Geral (p. 213) 3º AO 5º Anos Ginástica Geral (p. 219)	Ginástica Geral - Propõe: 1º E 2º Anos (EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (p. 213) (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (p. 213) (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (p. 213) (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais. (p. 213) 3º, 4º E 5º Anos (EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e	1- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996; 2- Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília/DF, 2017; Disponível em http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bnc ; 3- NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thompson Learning, 2007. (Coleção ideias em Ação); 4- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009;

	estudante na construção do conhecimento . Em relação ao professor, sua atuação se objetiva à mediação, agindo como facilitador dessa prática. (p. 107)	propõe-se buscar uma prática que entenda a natureza específica da diferença, mas que também aprecie a adesão comum aos princípios de igualdade e justiça.” (p. 203)			sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (p. 219) (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança. (p. 219)	
--	--	---	--	--	--	--

Fonte: Produzido pelo pesquisador.

Legenda: UF _ Unidade Federativa do Brasil.