

GINÁSTICA GERAL E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma possibilidade de intervenção pautada na diversidade cultural

KALYLA MAROUN¹

Resumo

Este trabalho objetiva ampliar o debate sobre aspectos didático-pedagógicos da educação física escolar, a partir de orientações norteadoras para uma intervenção com a Ginástica Geral, na perspectiva da diversidade cultural. Para tanto, apresentamos brevemente o conceito de tal prática corporal, além de destacarmos o multiculturalismo crítico, bem como o currículo cultural da educação física. A Ginástica Geral, pelos fundamentos que a compõem, permite que sua prática pedagógica seja voltada à reflexão sobre os processos discursivos pelos quais as diferenças culturais são produzidas, contribuindo para a denúncia acerca das relações de poder assimétricas disseminadas na sociedade.

Palavras-chave: Currículo. Ginástica geral. Educação física escolar.

Abstract

This work aims to broaden the dialogue on educational and pedagogical aspects of school physical education, from guiding guidelines for intervention with the General Gymnastics, from the perspective of cultural diversity. To this end, we briefly present the concept of such a body practice, and we deploy critical multiculturalism and the cultural curriculum of physical education. The General Gymnastics, the fundamentals that make up allows their practice is focused on reflection on the discursive processes by which cultural differences are produced, contributing to the complaint about the asymmetrical power relations in society disseminated.

Keywords: Curriculum. General gymnastics. Physical education.

¹ Professora Adjunta do Departamento de Didática, Faculdade de Educação - Universidade federal do Rio de Janeiro. E-mail: kalyllamaroun@gmail.com

Introdução

O movimento renovador da educação física ocorrido na década de 1980 representou significativamente o novo olhar para a área, inserindo, na mesma, de forma mais decisiva, as teorias e conceitos das ciências sociais e humanas. Tal fato permitiu que o paradigma da aptidão física e esportiva, divulgado e propagado ao longo do regime militar no Brasil no período anterior à década citada acima, fosse analisado e combatido criticamente (BRACHT, 1999), inaugurando um conjunto de novas possibilidades de reflexão para a prática pedagógica da educação física escolar.

Segundo Bracht e Caparroz (2007), esse momento trouxe para o foco da discussão as pedagogias críticas da educação física, que denunciavam o que vinha sendo realizado até então na área. Por outro lado, os mesmos autores argumentam que o movimento renovador também foi resultado de uma necessidade de cientificismo da área, o que, de certa forma, contribuiu para uma desvalorização de seu foco principal: a intervenção pedagógica. Tal apontamento remete à necessidade de um retorno ao olhar da intervenção no debate pedagógico, ou seja, de uma revalorização também da didática, já que a produção acadêmica desenvolvida, apesar do protagonismo, não favoreceu o fornecimento de subsídios suficientes que norteassem os professores de forma mais direta no cotidiano da escola.

Ao partimos da didática como uma reflexão permanente dos problemas advindos da prática pedagógica (CANDAUI, 2007), devemos ter em mente que cada professor, seja ele de educação física ou não, deverá ser autônomo, autor e pesquisador de sua própria intervenção. Portanto, apesar da relevância das referências acadêmicas dos especialistas, bem como das políticas educacionais oficiais, que podem vir a orientar a prática pedagógica na escola, “os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica” (BRACHT; CAPARROZ, 2007, p. 34).

Atualmente, para além do movimento renovador e crítico, temos outras possibilidades para refletir sobre a prática pedagógica da educação física escolar. Uma delas é voltar-se às teorias do currículo uma vez que, todas as teorias pedagógicas e educacionais são, também, teorias sobre o currículo. Uma das questões centrais do currículo é determinar qual o conhecimento que deve ser ensinado. Logo, o currículo é sempre resultado de uma seleção. As teorias do currículo, ligadas às teorias pedagógicas, devem ser capazes de justificar, a partir da seleção dos conteúdos, o porquê da escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Para além de “o quê” ensinar, há a questão relativa ao “o quê” os alunos e alunas devem se tornar. O currículo é uma questão de identidade, subjetividade e poder, em que suas teorias estão no centro de um território contestado (SILVA, 2010).

No debate acadêmico acerca de possibilidades para pensarmos o currículo na educação física escolar, citamos as pesquisas de Neira e Nunes (2009). Para

os autores, a educação física atualmente convive com diferentes matizes curriculares, dentre as quais eles destacam duas delas: a que foca o viés da educação do corpo para a adoção de um estilo de vida ativo; a que defende a melhoria e o desenvolvimento dos aspectos motores, sociais, cognitivos e afetivos. Há de se considerar, também, as perspectivas esportivas, ainda reproduzidas, que resumem o patrimônio corporal cultural (NEIRA, 2013) das crianças e jovens ao esporte de alto rendimento. Contrário a tais orientações curriculares, o autor defende um currículo cultural para a educação física, pautado nos constructos do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 2000). Tal proposição tem como objetivo assegurar a visibilidade da multiplicidade de identidades e diferenças entre os alunos e alunas, a partir da legitimação de outras práticas corporais, eleitas de acordo com as especificidades dos alunos, da escola, da comunidade na qual esta se insere, do Projeto Político Pedagógico, dentre outros (NEIRA, 2013).

A partir da conjuntura apresentada, o presente artigo tem como objetivo ampliar o debate sobre aspectos didático-pedagógicos da intervenção do professor de educação física que focalizem a diversidade cultural. Para tanto, serão destacadas as teorias do currículo (SILVA, 2010), em especial as pós-críticas, bem como a orientação curricular proposta por Neira (2013). Justificaremos, também, a escolha por um conteúdo da cultura corporal pouco difundido, que pode ser um grande aliado na perspectiva de uma abordagem voltada à valorização das diferenças: a Ginástica Geral (GG) ou Ginástica para Todos (GPT).

O texto foi dividido em três momentos. No primeiro deles apresentaremos brevemente a origem, o conceito e alguns fundamentos da GG ou GPT para justificar o porquê de tal prática, por si só, representar um conteúdo potencialmente relevante para ser incorporado ao currículo da educação física. No segundo, nos voltaremos às teorias pós-críticas do currículo, focalizando a perspectiva multiculturalista e, também, à reflexão sobre o currículo cultural na intervenção da educação física. Por fim, apresentaremos orientações norteadoras para uma intervenção voltada à valorização das diferenças, tendo como conteúdo a GG.

1 Apresentando a ginástica geral

A prática da GG, denominada de GPT² desde o ano de 2007 pela Federação Internacional de Ginástica (FIG), revela-se, por sua singularidade e pelos

2 Destacamos que, no meio acadêmico, alguns pesquisadores optaram por permanecer utilizando o termo Ginástica Geral, em detrimento de Ginástica para Todos. Tal posição aponta para uma tentativa de consolidação da modalidade no vasto universo da cultura corporal. Desse modo, a mudança no nome poderia enfraquecer o movimento em torno da disseminação da GG, razão pela qual optamos pelo termo Ginástica Geral ao longo do presente trabalho.

fundamentos que a compõem, como uma das práticas mais valiosas da educação física na segunda década do século XXI. Seja no contexto escolar, seja no contexto da educação não formal, como os espaços voltados para as atividades recreativas e de lazer, a GG se configura como um potencial elemento do vasto universo da cultura corporal, a ser desenvolvida com e por um público diversificado, podendo atender a objetivos específicos segundo as propostas de cada um dos campos na qual se insere.

Podemos dizer que a origem da GG está vinculada aos festivais ginásticos ocorridos na Europa ainda no século XIX e institucionalizados no século XX por meio das chamadas *Lingíadas*, cuja primeira edição realizou-se em 1939, na Suécia. Segundo Langlade e Langlade (1970, p. 20), a primeira edição da *Lingíada* caracterizou-se como uma “oportunidade mundial de amplo conhecimento e difusão das escolas, sistemas, métodos ou linhas de trabalho, que inicia a época das influências recíprocas e universalização dos conceitos ginásticos”.

Posterior às *Lingíadas*, as *Gymnaestradas*³ representam outro evento voltado à GG. Tendo sido realizada pela primeira vez em 1953 pela FIG, a *Gymnaestrada* mundial ocorre até os dias de hoje e é considerado o evento mais importante da modalidade. Ela funciona como uma grande rede de troca de saberes e experiências entre as mais variadas nações, culturas e ginastas, primando pela não exclusão e pela não competitividade (AYOUB, 2003). Nesse sentido, podemos dizer que as edições da *Gymnaestrada* a partir da década de 1950, aliadas à sua vertente de reunir ginástica de demonstração de países espalhados por todo o mundo, tornaram-se marcos importantes no nascimento e na institucionalização da GG. Ressaltamos que a GG é assim intitulada pela FIG apenas entre as décadas de 1970 e 1980, o que ocorreu em função da necessidade da instituição em nomear a modalidade ginástica não competitiva.

Dentre alguns dos fundamentos que constituem e caracterizam a GG destacamos aqueles propostos por Toledo, Tsukamoto e Gouveia (2009): base de trabalho na ginástica, podendo existir uma composição coreográfica com número indefinido de participantes, liberdade na escolha da vestimenta, materiais, bem como em relação à diversidade musical e à escolha dos elementos da cultura corporal a serem incorporados. Outros fatores relevantes são: a não competitividade, a inclusão, o foco na formação humana e o prazer pela prática. Destacamos que o próprio conceito de ginástica deve ser pensado numa perspectiva ampliada.

3 A palavra *Gymnaestrada* significa “caminho da ginástica”. É o evento oficial internacional da GG organizada pela Federação Internacional de Ginástica, ocorrendo a cada quatro anos.

De acordo com Paoliello (1997), a ginástica pode ser classificada da seguinte forma: ginásticas de condicionamento físico (que englobam as modalidades que têm como objetivo a aquisição ou a manutenção da saúde); ginásticas competitivas (artística, rítmica, acrobática, de trampolim e aeróbica); ginásticas fisioterápicas (responsáveis pela utilização do exercício físico na prevenção ou tratamento de doenças); ginásticas de conscientização corporal (que reúnem propostas conhecidas por “técnicas alternativas” ou “ginásticas suaves”, que foram introduzidas no Brasil a partir da década de 1970). Para trabalharmos pedagogicamente a GG, considerada uma ginástica de demonstração, devemos partir de qualquer uma das classificações apresentadas acima, somando às mesmas outros elementos da cultura corporal, das artes cênicas, do folclore, das artes visuais, das experiências de vida individuais e/ou coletivas, ou seja, de tudo aquilo que contribua para uma tematização na vivência dessa prática corporal.

Toledo (1997) aposta na valorização da ginástica como viga mestra no processo de intervenção pedagógica com a GG, ou seja, sua concepção defende a utilização de fundamentos que caracterizam ações corporais gímnicas, tais como: correr, saltar, balancear, realizar movimentos acrobáticos, girar, entre inúmeros outros elementos constituintes do universo gímnico. Torna-se importante atentar a este fato, pois muitas apresentações e coreografias de GG apresentam apenas movimentos da dança ou do esporte, sem relação alguma com a ginástica, que é sua base.

Segundo a definição do Grupo Ginástico da Unicamp (GGU), referência na área, a modalidade deve seguir uma orientação pedagógica, isto é, deve ser uma prática permeada pela característica de formação humana, possível de ser desenvolvida no ambiente escolar e fora dele, objetivando, prioritariamente, o estreitamento das relações afetivas entre os alunos/participantes. Atentos para o fato desse conceito não ser o único disponível na literatura, optamos aqui por transcrevê-lo mais detalhadamente. Portanto, segundo o GGU, a GG:

É uma manifestação da Cultura Corporal que reúne as diferentes interpretações das Ginásticas (Natural, Construída, Artística, Rítmica, Aeróbica, etc.) integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Jogos, Teatro, etc.) de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social, e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes (SOUZA; GALLARDO, 1996, p. 2).

Na mesma direção e com foco no contexto escolar, Ayoub (2003) acredita que a GG deve ter espaço garantido nas aulas de educação física, já que defende uma ginástica humanizadora, permeada pela ludicidade, na qual o aluno tem oportunidade de compreender o que faz, de experimentar formas alternativas de

movimentos corporais, com possibilidades diversas de expressão, criatividade e autonomia. Desse modo, a autora traz a ideia da GG como uma prática que tem como eixo primordial a ginástica sem, contudo, deixar de dialogar com outros elementos da cultura corporal.

Em relação à GG na educação física escolar, uma das questões mais importantes que deve abrir a reflexão é que, apesar das inúmeras transformações ocorridas na educação física nas últimas décadas, o paradigma esportivista ainda predomina no planejamento e na prática pedagógica dos professores. Segundo Ayoub (2003), a ginástica praticamente não existe mais nas escolas brasileiras. A aula de educação física, muitas vezes, tem sido sinônimo de jogar bola.

Compreendemos que uma possibilidade de (re) inserção da ginástica na escola é levar até ela procedimentos didático-pedagógicos propostos pela GG. Ayoub (2003) afirma que apreendê-la na escola significa estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar e compartilhar as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímnica.

Apesar do consenso na literatura em relação às muitas contribuições pedagógicas da inserção da GG na escola, muitos são os entraves existentes para a sua incorporação, assim como de outras modalidades gímnicas. Como nos apresentam Nista Pícollo e Schiavon (2007), em uma pesquisa realizada com professores de educação física, a questão da falta de materiais é sempre apontada como fator principal para o não desenvolvimento do trabalho com as ginásticas. A sugestão de materiais adaptados para que estas se tornem mais viáveis de serem inseridas como elemento pedagógico nem sempre são aceitas facilmente, pois há deficiência de conhecimento sobre tal conteúdo. Torna-se importante, então, capacitar os professores. Ainda segundo a pesquisa, quando o professor tem o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e das pedagogias e métodos de fazê-lo, pode transformar o ensino da ginástica no âmbito escolar em uma prática possível criando, inclusive, alternativas de materiais. O mesmo não acontece quando o professor tem materiais, mas não tem conhecimento dos respectivos conteúdos a serem ensinados.

Corroborando com as ideias trazidas acima, Paoliello e Ayoub (2001) acreditam que a GG deve fazer parte da formação do professor de educação física, pois seu campo de intervenção é vasto e as possibilidades de criação de novas metodologias de trabalho, combinações de movimentos e exploração de aparelhos são infinitas. Deve-se desenvolver a ginástica de forma participativa e inclusiva, onde a criatividade, o respeito à individualidade e a vivência de valores humanos estejam sempre presentes.

Destacamos também o estudo de Rinaldi (2005), que reconhece a ginástica como uma área de conhecimento da educação física, atentando-se à relevância do trabalho com esse conteúdo na escola. Nesse sentido, a autora compreende a GG como uma ginástica de demonstração, que pode provocar valiosas experiências corporais e enriquecer o universo de conhecimentos de seus praticantes.

Finalmente, gostaríamos de destacar que as composições coreográficas construídas com base no trabalho da GG não devem ser vistas como fim em si mesmo. Todo processo de construção e experimentação coletiva permitida pela GG deve ser tomado como foco principal da prática pedagógica, como veremos mais adiante.

2 As teorias pós-críticas do currículo e o currículo cultural da educação física

O currículo não é apenas um documento que indica as disciplinas e conteúdos curriculares, mas um documento de identidade na medida em que reflete as determinações de um grupo social e político (SILVA, 2000). De acordo com Neira e Nunes (2009), o currículo não pode ser considerado um instrumento técnico, neutro ou desvinculado da construção social.

As teorias pós-críticas do currículo argumentam que teorias formuladas para explicar determinados objetos estão, inevitavelmente, implicadas com as relações de poder. Enquanto as teorias tradicionais do currículo não questionavam “o quê” eleger como conteúdo, refletindo exclusivamente sobre o “como” ensinar, as críticas e pós-críticas estão ligadas no “por que deste conhecimento em detrimento do outro”, ou seja, estão preocupadas com as relações entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010). Ressaltando tais diferenciações, ainda segundo o autor, as teorias tradicionais têm como eixos norteadores o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação, a metodologia, os aspectos didáticos, a organização, o planejamento e os objetivos. Já as teorias críticas do currículo baseiam-se na ideologia, nos mecanismos de reprodução cultural, na classe social, na emancipação e na resistência das classes desfavorecidas. Finalmente, as pós-críticas, enquanto rompem com as tradicionais e avançam em relação às críticas, pautam-se na construção das identidades, no princípio da alteridade e da diferença, na subjetividade, nas relações entre saber e poder, nos aspectos culturais, na orientação sexual, e nas relações de gênero, de raça e etnia.

Dentre algumas teorias pós-críticas do currículo disponíveis no debate contemporâneo sobre o tema, citamos aquelas apresentadas pelo trabalho de Silva (2010), dentre as quais se destacam: a) o currículo como uma narrativa étnica e

racial; b) as relações de gênero e a pedagogia feminista; c) uma “coisa” estranha no currículo: a teoria *queer*; d) uma teoria pós-colonialista para o currículo; e) os Estudos Culturais e o currículo; f) o fim das metanarrativas: o pós-modernismo; g) a crítica pós-estruturalista do currículo; h) diferença e identidade: o currículo multiculturalista. Como não é nosso foco abordar cada uma delas neste trabalho, discorreremos brevemente sobre a vertente multiculturalista, uma vez que ela serve de base para compreendermos as possibilidades de um currículo para a educação física pautado na diversidade cultural.

No viés de uma teoria multicultural⁴, sobre a qual se baseia o chamado currículo cultural da educação física proposta por Neira (2011), Silva (2010) defende a perspectiva crítica, rejeitando o viés liberal ou humanista do multiculturalismo. Esta última traz uma ideia de respeito e tolerância ao diferente, desconsiderando que as diferenças estão sendo produzidas constantemente pelas relações de poder. A própria tolerância já nos traz uma dimensão de não incorporação do diferente e de uma hierarquia normativa da cultura. O multiculturalismo não pode ser obtido simplesmente através da igualdade do acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais anteriores. Não haverá justiça curricular se as formas pelas quais as diferenças são produzidas por relações sociais de assimetria não adentrarem a reflexão.

Nesse sentido, enquanto a perspectiva crítica do multiculturalismo estaria pautada na exaltação da diferença, a humanista liberal estaria pautada na propagação da diversidade. Em geral, utiliza-se o termo diversidade para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, que traz uma ideia implícita de que a diversidade está dada, que ela pré-existe aos processos sociais. Defendemos, nesse sentido, a legitimação das diferenças, por enfatizar o processo social de produção das mesmas, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder, identidade e autoridade (CANDAU, 2011).

Para Moreira e Candau (2003), a escola sempre teve dificuldade de lidar com a pluralidade e as diferenças, tendendo a silenciá-las em prol de um padrão, de uma homogeneização. No entanto, abrir espaço para a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola está chamada a enfrentar.

4 Ao nos reportarmos ao termo multiculturalismo estamos nos baseando no trabalho de McLaren (2000). O autor apresenta quatro tendências referentes ao multiculturalismo enquanto projeto político, quais sejam: o multiculturalismo liberal de esquerda, o multiculturalismo conservador, o multiculturalismo humanista liberal e, por fim, o multiculturalismo crítico ou de resistência, do qual se diz partidário.

Uma prática pedagógica realmente pautada no que convencionamos chamar de diversidade cultural, portanto, deve ter como princípio uma política curricular voltada aos processos de construção das identidades e das diferenças. Logo, tem obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença, mas colocar como foco da intervenção ações e teorias que permitam não só reconhecer e celebrar a diferença, mas também questioná-la, a fim de perceber como ela discursivamente está constituída.

A educação física escolar, na perspectiva de um currículo cultural sugerida por Neira (2011), está pautada justamente no encontro de culturas corporais diversas. Ela rejeita e ressignifica o padrão de exaltação do patrimônio corporal/cultural das classes favorecidas em detrimento da desqualificação das práticas oriundas dos grupos subordinados. Assim, segundo o autor, é possível a criação de um espaço para que as vozes e as gestualidades subjulgadas possam ser reconhecidas e valorizadas pelos estudantes.

Podemos dizer que nas aulas de educação física a diversidade fica ainda mais exposta, pois os corpos de alunos e alunas refletem a sua cultura familiar. Embora a escola tente uniformizá-los é no espaço das quadras, dos gramados, dos pátios que as linguagens corporais, e suas particularidades, aparecem. No caso do jogo, do esporte, da ginástica, da dança, das lutas, cada uma das manifestações reflete o contexto de determinada cultura. São várias as possibilidades de se trabalhar com tais temáticas na perspectiva de um currículo cultural, a exemplo da contribuição que apresentaremos adiante em relação à intervenção com a GG. Como nos lembra Neira (2011, p. 200):

Um currículo cultural da educação física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atitudes de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos vários grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogos entre e a partir das culturas.

A prática pedagógica na educação física escolar deve desvelar o caráter social e histórico dos saberes tematizados, traçando as relações com os contextos culturais em que são produzidos. Portanto, ter conhecimento sobre a ancoragem sócio-histórico-cultural dos conteúdos é fundamental para que os professores sejam capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos, condizentes com a perspectiva multicultural crítica.

3 Orientações para a intervenção pedagógica

É chegado o momento de apontarmos orientações para a intervenção pedagógica na GG com base na diversidade cultural. Cumpre destacarmos que nosso intuito é trazer algumas orientações que possam vir a contribuir com o planejamento do professor. A proposta, portanto, não é sugerir um modelo fixo de trabalho com a GG, até porque tal proposta poderia contradizer a multiplicidade de possibilidades metodológicas que a envolvem enquanto conteúdo da cultura corporal.

Primeiramente, devemos esclarecer o porquê da importância da GG no currículo da educação física escolar em qualquer umas das etapas da Educação Básica. O corpo, por si só, pode ser considerado uma expressão plural. As diversas maneiras como se movimenta, dança, ginha, salta, joga, brinca pontuam culturas diversificadas e híbridas. Segundo Daólio (1995), o trabalho do professor de educação física extrapola a transmissão das técnicas do esporte, das danças ou das lutas, para alcançar a crítica por meio da riqueza cultural inerente aos movimentos humanos. No caso da GG, esta propicia discutir, experimentar, ressignificar e problematizar a diversidade cultural em nossa sociedade, expressa pelas diferenças no/pelo corpo em movimento. Tal fato ocorre em função dos fundamentos que a compõem.

A experiência motora e o nível de aptidão física devem ser respeitados individualmente na prática da GG. Cada um se movimenta na medida de suas possibilidades, o que permite o desenvolvimento de um trabalho com um público diversificado. Inclusive, na própria coreografia, quando o professor optar por utilizá-la como estratégia didático-pedagógica, não é necessário que todos executem movimentos semelhantes ao mesmo tempo.

Outro fundamento relevante no tocante ao processo de construção coreográfica da GG é o número indefinido de participantes⁵. Isso significa que a quantidade de crianças e jovens pode ser estabelecida tanto em função do espaço físico disponível para a demonstração da coreografia, como pelo número de integrantes do grupo. Se o espaço não for suficiente para acomodar a turma toda, fica a sugestão de montar dois ou três grupos, garantindo, assim, a participação de todos.

A utilização e adaptação de materiais é um fundamento singular da GG. Uma oficina lúdica para confeccioná-los é uma ferramenta pedagógica interessante a

5 Indica-se que o número mínimo de integrantes de um grupo para o trabalho coreográfico em GG seja de 10, como podemos observar no regulamento técnico da FIG. Por outro lado, não há limite máximo para o número de participantes, o que pode ser exemplificado pelas coreografias de grande área, geralmente realizadas em estádios de futebol ou outros espaços ao ar livre. A título de curiosidade, em uma coreografia de GPT de grande área pode-se reunir, num mesmo espaço, cerca de 4.000 pessoas.

ser empregada. Além de estimular a criatividade, o trabalho com materiais recicláveis também pode representar uma proposta alternativa de intervenção com a GG. As movimentações gímnicas a serem exploradas com o material construído podem ser inovadoras e condizentes com a perspectiva da valorização das diferenças expressas no/pelo movimento corporal.

Para Neira (2013), a educação física hoje passa a ser reconhecida como um importante componente na formação das crianças e jovens, que tem como foco principal analisar o chamado patrimônio corporal. Logo, o papel da educação física é investigar como os grupos sociais se expressam pelos movimentos criando esportes, jogos, lutas, ginásticas, brincadeiras e danças, compreendendo, também, as condições que inspiraram tais criações. Além disso, deve propiciar um ambiente em que seja possível experimentá-las, a partir da reflexão sobre quais alternativas e alterações são necessárias para vivenciá-las no espaço escolar.

Considerando a intervenção com a GG nas séries finais do Ensino Fundamental, orientamos que inicialmente seja realizado um diagnóstico sobre os conhecimentos que as turmas possuem sobre o tema. Se tal prática é pouco reconhecida entre os professores de educação física, suponhamos que a situação entre as crianças e jovens da Educação Básica seja ainda mais delicada.

A partir disso, sugerimos como tarefa inicial a realização de pesquisas, em pequenos grupos, cujo objetivo seja permitir a compreensão e a identificação da modalidade. A proposta é que eles pesquisem os conceitos, princípios, imagens e vídeos de GG para serem apresentados e discutidos em sala de aula. Além da identificação dos principais fundamentos que a compõem, este momento deve propiciar uma reflexão crítica sobre sua inserção no vasto universo gímnico, incluindo as relações que a GG estabelece com outras modalidades de ginástica, incluindo as competitivas. Deve ser incluído no debate, também, as questões sobre sua origem e sua relação com outros elementos da cultura corporal, das artes visuais, da música, do folclore e do teatro.

Após este momento de reconhecimento e identificação de suas características principais, sugerimos que a experiência corporal na modalidade seja vivenciada. Desse modo, o foco passa a ser os saberes corporais (ligados ao saber fazer), ainda que os saberes conceituais relacionados à prática sejam trazidos à tona sempre que se fizer necessário. É a partir desse momento que a intervenção pautada nas diferenças pode ser enfatizada. Segundo Ayoub (2003), a diversidade de práticas corporais que englobam a GG pode ser dividida em três grandes grupos: ginástica e dança (ginástica rítmica, artística, aeróbica, ballet, dança contemporânea, folclore, dentre outras); exercícios com aparelhos (trampolim, acrobacias, tumbling,

materiais alternativos e/ou confeccionados pelos próprios discentes); e, finalmente, jogos (esportivos, sociais, populares).

Nesse sentido, partindo da diversidade que engloba a própria GG, serão propostas oficinas de experiências corporais em que deverão ser trabalhados elementos da cultura corporal variados. Os temas das oficinas devem ser eleitos junto com a turma, numa tomada de decisão democrática. É válido sondar o real interesse dos alunos nesse quesito. Como exemplo, trazemos algumas sugestões: capoeira, atividades circenses, danças populares, jogos e brincadeiras locais, atividades mímicas e expressivas, práticas corporais na natureza. Essa orientação torna-se relevante uma vez que possibilita aos alunos diversificar suas experiências corporais, conceituais, estéticas e culturais.

Desse modo, os temas das oficinas devem ser eleitos de forma cuidadosa a fim de que os três grandes grupos pertencentes à GG sugeridos por Ayoub (2003) sejam contemplados. Além disso, ao final das oficinas, uma reflexão coletiva deve ser levantada. Nesta, os saberes corporais vivenciados e apreendidos deverão ser problematizados em função dos aspectos culturais com os quais se relacionam contemporaneamente. A capoeira, por exemplo, precisa ser compreendida como uma prática corporal representativa do movimento de resistência da população negra no Brasil, iniciada no período da escravidão e acrescida de novos significados em diferentes momentos históricos. As danças populares devem ser compreendidas em suas relações com os cotidianos e com os contextos étnicos, culturais e raciais nos quais são criadas e reproduzidas. Poderão, ainda, ser questionadas as relações de gênero por meio da observação dos alunos e alunas nas práticas corporais trabalhadas, rompendo-se padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

Finalizadas as oficinas propomos o terceiro momento. Este versa sobre a construção coreográfica em GG, com base no acúmulo de saberes corporais e conceituais oriundos das oficinas a serem desenvolvidas em grupos. Para tanto, baseando-nos nos questionamentos propostos por Toledo (1997, p. 66) sobre qual seria a finalidade da GG - “seria a vivência das atividades propostas? Seria o processo de elaboração da coreografia? Seria o produto final dessa composição?” – chegamos à conclusão que sua prática perpassa todas essas questões em conjunto. Compreendemos que estas valorizam a apropriação do conhecimento pelo aluno, o processo democrático e coletivo na escolha do tema, dos materiais que serão utilizados na coreografia, o processo criativo, o respeito à capacidade individual na realização dos movimentos e, finalmente, a demonstração do empenho despendido em todo o processo de construção, que culmina com a apresentação.

A construção coreográfica, em meio à sequência de movimentos corporais elaborada, deverá representar um tema. Podemos, nesse caso, sugerir os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)⁶, eleger com a turma outros temas de interesse local ou entrar em consonância com temas indicados pela próprio currículo da instituição escolar. Portanto, os saberes corporais e os saberes conceituais acumulados nas oficinas, em conjunto com os fundamentos já descritos da GG, deverão se transformar em linguagem para expressar determinado assunto. A liberdade na escolha da temática e na própria prática da GG, portanto, tornam-se grandes aliadas à sua intervenção na perspectiva de um currículo voltado à análise das construções das identidades e das diferenças. Há a possibilidade de darmos voz aos grupos historicamente dominados pertencentes a outro gênero, outra cor, outras práticas culturais, outra sexualidade, outro corpo, outra classe social, outra aptidão física.

Finalmente o último momento que encerra a intervenção aqui proposta é a apresentação das coreografias entreos próprios grupos. A partir da observação das coreografias de GGconstruídas pelos colegas de turma, fundamentadas em temas previamente definidos, serão construídas plataformas de análise pautadas nos modos de produção das diferenças que por ventura possam vir a aparecer. Nestas, os conflitos de poder, saber e identidade não são ocultados, mas reconhecidos e confrontados coletivamente.

Considerações finais

Diante de novos olhares possíveis para refletirmos sobre o currículo da educação física, trouxemos aqui um esboço para fomentar o trabalho com a GG no âmbito escolar. O objetivo foi apresentar a modalidade como uma ferramenta potencialmente rica na perspectiva de uma intervenção pautada na diversidade cultural, além de trazer uma contribuição no formato de orientações gerais sobre como desenvolvê-la na escola.

Contextualizar as práticas corporais histórica, social e culturalmente, refletindo sobre os processos discursivos pelos quais as diferenças são produzidas, contribui para a denúncia acerca das relações de poder assimétricas disseminadas na sociedade. Essa é a intenção do multiculturalismo crítico, que é a base para o currículo cultural da educação física, já explicitado por nós. Valorizar a cultura local na qual a escola está inserida, incorporando temas relevantes na educação

6 São estes: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural e trabalho e consumo.

física sempre que possível, propor a legitimação de outros saberes e problematizar as discriminações e os preconceitos oriundos da experiência em tais práticas alguns dos mecanismos que ressignificam o papel da educação física no contexto escolar e na formação do aluno. Compreendemos que a GG, tanto pelo fato de estar atrelada a outros elementos da cultura corporal (constituindo uma prática corporal “outra” multifacetada), como por demandar por parte dos professores aspectos didático-pedagógicos diversificados (permitindo liberdade nas metodologias e no formato das intervenções), precisa ser destacada e visibilizada no currículo da educação física.

Como pauta de novos estudos, sugerimos investigações que retratem teórica e/ou empiricamente a educação física escolar sobre as lentes das teorias pós-críticas do currículo para além da proposta do multiculturalismo crítico. Nesse caso, além da justificativa da escolha de determinadas conteúdos ou temas a serem trabalhados em detrimento de outros, o enfoque no processo de intervenção pedagógica deverá ser priorizado. A partir desse acúmulo, teremos subsídios para aprofundar a reflexão sobre outras formas de legitimação da educação física na escola. E, ainda, poderemos construir novos alicerces para iluminar o debate entre professores/autores de suas práticas, sobre a construção permanente de suas competências didático-pedagógicas.

Referências

AYOUB, E. *Ginástica Geral e Educação Física Escolar*. Campinas: Unicamp, 2003.

BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Caderno Cedes, ano XIX, n.478, p. 69-88,1999.

CANDAU, V. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CANDAU, V. *Currículo sem Fronteiras (nome do livro?)*- Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas, v.11, n.2, p 240-255, 2011.

CAPARROZ, F. E.; e BRACHT, V. *O tempo e o lugar de uma didática na educação física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

DAÓLIO, J. *Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física*. Revista Movimento. ano 2, n. 2, p. 24-28,1995.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R de. *Teoria general de lagimnasia*. Buenos Aires: Stadium, 1970.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez. Tradução de Bedel Orofino Schaefer, 2000.

- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, n.23, p. 156-168, 2003.
- NEIRA, M. G. *Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da educação física*. Dialogia, n.14, p. 195-206, 2011.
- NEIRA, M. G. A. *Seleção dos temas no currículo cultural da educação física*. Revista Educación Física y Deporte, n. 32-2, p. 1421-1430, 2013.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M.L.F. *Educação física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.
- NISTA-PICOLLO, V.L.; SCHIAVON, L. *A Ginástica vai à escola*. Revista Movimento. Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 131-150, 2007.
- PAOLIELO, E. M. S. *Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- PAOLIELO, E. M. S.; AYOUB, E. *Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral*. Campinas, 2001.
- RINALDI, I. P. B. *A Ginástica como área de conhecimento na formação profissional em Educação Física: encaminhamentos para uma reestruturação curricular*. Tese (Doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física – Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2000.
- SILVA, T. T. A. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. In: A Produção social da identidade e da diferença. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, 2010.
- GALLARDO, J. S. P. *Ginástica Geral: duas visões de um fenômeno*. In Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral. Campinas, 1996.
- TOLEDO, E. Qual a viga mestra da Ginástica Geral? In: *Coletânea de textos e sínteses do I e II Encontro de Ginástica Geral*. Campinas, SP: Gráfica Central da Unicamp, 1997.
- TSUKAMOTO, M.; TOLEDO, E., GOUVEIA, C. Fundamentos da Ginástica Geral. In: NUNOMURA, M.; TSUKAMOTO, M. H. C., (Orgs.). *Fundamentos da Ginástica*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009, p. 23-49.

Submissão: 29/09/2014

Aprovação: 05/11/2014