

O(S) CURRÍCULO(S) DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE SEUS SUJEITOS

Mário Luiz Ferrari Nunes

**Centro Universitário Ítalo-Brasileiro
Brasil**

Kátia Rúbio

**Escola de Educação Física e Esporte
Universidade de São Paulo, Brasil**

Resumo

O atual debate a respeito da educação nas teorias cultural e educacional contemporâneas acena para a necessidade de abordarmos criticamente o currículo como forma de política cultural que incide nos processos de constituição da identidade. Como elemento da história da educação, a Educação Física, ao longo de sua trajetória, veiculou conhecimentos em seu currículo necessários para a constituição de identidades imprescindíveis aos projetos políticos organizados pelo Estado. Este artigo analisa os currículos da Educação Física e infere as identidades que foram pensadas para garantir a construção de um modelo de sociedade determinado pelos interesses dos grupos dominantes e efetuado por meio de políticas educacionais pelo Estado que lhe dá suporte e reproduz sua hegemonia.

Palavras chave: Educação Física; Currículo; Identidade.

Abstract

The recently debate of education on cultural and educational contemporary theories indicate the need of critically approaching the curriculum as a way of cultural policy which influences the constitution of the identity. As a historical element of the education, Physical Education throughout its trajectory, connected in its curriculum the essential necessity for the constitution of identities essential for the political project organized by the state. This article analyses the Physical Education curriculums and infers the identities which were thought to guarantee the construction of a model of society determined by the interests of the dominant groups and executed through the state educational policies in which supports and reproduces its hegemony.

Key words: Physical Education; Identity; Curriculum.

Introdução

A promulgação da LDB 9394/1996 ocasionou vários efeitos no sistema de ensino brasileiro. Dentre eles, encontra-se em curso diversas reformas curriculares, tanto no âmbito do ensino superior, quanto no da educação básica, nas diversas redes públicas e particulares de ensino, visando adequar o ensino às pressões sociais e às demandas históricas. A questão fundamental é definir o que se ensina, para quê se ensina, quem se forma e quem não se deseja formar.

Essas reformas estão atreladas às transformações sociais destes tempos em que se acentua o fenômeno da globalização. Esse fenômeno, além de fatores econômicos, envolve fatores culturais na tentativa de tornar o globo em um único modo de ser. Na trilha destas transformações, ocorre intrincada situação de intenso fluxo cultural que, ao mesmo tempo, em que nos revela e nos aproxima da diversidade cultural, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos. Sem dúvida, entre seus efeitos homogeneizantes estão as formações subalternas e a obliteração da diferença (Hall, 2003).

A relação entre escolarização e sociedade pode ser compreendida pelas análises de Apple (1982). O autor afirma que todos os acontecimentos e as experiências de nossa vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm que ser analisados perante as relações de dominação e exploração que permeiam a sociedade. Na lógica deste educador, as políticas de educação não se separam das políticas da sociedade. Para ele, a escolarização está diretamente relacionada com poder. Por sua vez, o processo de escolarização se orienta e acontece por meio do currículo. Diante dessas premissas, enfatizamos que o currículo não pode ser considerado uma área meramente técnica, neutra e desvinculada da construção social. O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades.

Para Hall (1997) a identidade é um processo discursivo. Ela é formada culturalmente mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições de sujeito temporárias. A identidade pode ser entendida como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marca, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são. Nesta lógica, ao projetar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem quais posições os sujeitos da educação deverão assumir enquanto cidadãos. Por outro lado, aqueles que estiverem fora do sistema por atuarem de forma contrária, ou resistirem ao processo de regulação dos modos de ser, pensar e agir – os diferentes – serão considerados inadequados, ineficientes, desordeiros ou responsáveis pelo atraso do desenvolvimento da nação. Desse modo, o importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades.

Silva (1999) adverte que a escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro na inter-relação entre saberes, identidade e poder e promove os conhecimentos e os valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Esse fator torna a escola um dos mais importantes espaços sociais responsáveis pela construção da representação de quem somos e de quem não é desejado ser. O currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modificar e produzir as identidades ideais para constituir o Estado-Nação.

No atual contexto, diversas análises têm questionado as propostas de reformas curriculares. Podemos afirmar que nessas críticas é central a preocupação se estes currículos mantêm a interdependência com a ideologia neoliberal e sua força homogeneizante por meio da imposição de um currículo nacional, ou se possibilitam a construção da democracia e a conseqüente transformação das condições de opressão em que vivemos mediante a presença nos currículos de diferentes formas de significação do mundo. As reformas curriculares estão diretamente vinculadas com a constituição de identidades culturais desejáveis para a consolidação dos interesses em voga.

No interior destas reformas encontramos a Educação Física ocupando função significativa. Historicamente definida como área que trata pedagogicamente do corpo, este componente curricular constituiu-se por diversas abordagens de ensino em meio a variadas tendências curriculares que expressam visões diferenciadas de homem e sociedade. Diante das reformas curriculares em curso, a questão é: quais saberes estão sendo validados por esta área do conhecimento? Mediante estes saberes, quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estarão contribuindo a constituir?

Entendemos que a análise a respeito dos currículos da Educação Física escolar e a constituição das identidades de seus sujeitos deva ser realizada à luz do momento histórico em que eles são construídos e, portanto, sujeito às práticas discursivas, às relações de poder e às lutas por hegemonia. Concordamos com Bracht (2003) que, neste momento, o importante é nos livrarmos da velha pergunta: “O que é Educação Física?”. Questão que nos direciona em busca de uma resposta única e fixa, o que contraria a afirmação anterior. O que importa é refletir acerca de “o que vem sendo a Educação Física?”, para podermos indicar possíveis caminhos para esses questionamentos a respeito da ação de seu currículo sobre as identidades dos sujeitos da educação.

Com base em estudos de alguns autores que investigaram a trajetória da área de Educação Física no Brasil (Bracht, 1986, 1992 e 1999, Betti, 1991, Ghiraldelli Júnior, 1988), organizamos o artigo de modo a traçar um paralelo entre as abordagens de ensino do componente em fases distintas, seus conteúdos dominantes e os objetivos nelas veiculados, ou seja, seus currículos, com as políticas educativas de cada período. Concomitantemente, a partir da teorização de Hall (1997, 1998, 2000 e 2003) e do currículo (Silva, 1999), inferimos, para além das identidades de classe, raça e gênero, outras categorias identitárias projetadas pelo Estado ao longo da história da escolarização no Brasil e da inserção da Educação Física neste processo.

Tomando por base a idéia de que identidade projetada não se configura em identidade constituída, sugerimos aos professores que considerem que a construção de currículos e a

projeção de identidades surgem em meio à fertilidade proporcionada pelo contexto histórico, pelas relações sociais e pela produção científica disponível e que esta conjunção de fatores contribui para que ocorram lutas pela significação a fim de que uma determinada concepção didática se estabeleça e prevaleça sobre as demais. A essa sugestão, acrescentamos que a autonomia atribuída às escolas para a construção de seus currículos seja percutada pelos professores à luz dos pressupostos e das intenções que subjazem o contexto de influência social, as políticas educacionais, as tendências pedagógicas e as abordagens de ensino em questão.

O currículo ginástico e as identidades saudáveis

A Educação Física, enquanto prática sistematizada e institucionalizada na forma de educação escolarizada, surgiu na Europa no final do século XVIII. Este período histórico caracterizou-se por grandes transformações sociais e econômicas que culminou com a determinação de uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado. Foi nesse contexto que a escola moderna e a Educação Física nasceram e mantêm estrutura semelhante nos dias de hoje. Consolidada no século XIX, sua função social foi pensada para “construir” a sociedade crescente capitalista. Nela, precisava-se de identidades empreendedoras para liderá-la, e de identidades fortes e subservientes para aqueles que deveriam vender sua força-trabalho para a produção das riquezas.

Este período marca a ênfase nas idéias e transformações pedagógicas pautadas no Iluminismo. A Educação Física era parte integrante da educação do jovem e, com a educação moral e a educação intelectual, formava aquilo que os educadores da época denominavam de “educação integral”. Educadores naturalistas e filantropos, como Basedow, Rousseau, Guths Muths, Pestalozzi e outros (Betti, 1991), enfatizavam os valores da prática de exercícios físicos como forma de controlar os corpos e, assim, interferir na formação da personalidade do homem, logo, práticas essenciais para o currículo escolar. A origem da Educação Física está atrelada à criação dos sistemas nacionais de ensino, à consolidação dos projetos econômicos e políticos liberal e à primazia do poder da razão no fazer cotidiano dos homens.

Sua constituição foi fortemente influenciada, a princípio, pela instituição militar e, a partir da segunda metade do século XIX, pela medicina, fundamentando-se nos princípios filosóficos positivistas (Bracht, 1999). Nessa época, a educação ligou-se estreitamente aos movimentos nacionalistas e às políticas liberais. A Educação Física, por sua vez, esteve ligada a esses movimentos por meio dos métodos ginásticos, nos países continentais europeus e dos esportes, na Inglaterra.

No Brasil, sua primeira denominação era ginástica e, até o início do século XX, sua prática ficou restrita às escolas do Rio de Janeiro – capital da República – e às Escolas Militares. Inicialmente, influenciado pelo pensamento liberal das elites brasileiras e numa perspectiva denominada Higienista, seu currículo pautava-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral. Sua prática pedagógica

baseava-se nos métodos europeus de ginástica. A Educação Física voltava-se para setores privilegiados da sociedade. Atendia, exclusivamente, aos filhos das classes dirigentes, tencionando suprir qualquer deformidade ortopédica de seus integrantes, a possibilidade de contrair doenças infecciosas ou adquirir os vícios decorrentes da crescente urbanização das cidades. Seus objetivos eram profiláticos e corretivos. Seu “currículo-ginástico” (Neira e Nunes, 2006) colaborava para disseminar os modos de ser das elites dirigentes para as demais classes sociais e construir identidades saudáveis no seio de uma sociedade saudável.

Desde seu início, os conteúdos de ensino, selecionados a partir de justificativas científicas, marcavam a distinção social. Muitos dos jovens que freqüentavam a escola eram de origem rural e, para que estivessem aptos a assumir os principais postos da sociedade, a Educação Física era necessária para a educação de um corpo tido como rude, de maus hábitos e preguiçoso. A futura classe dirigente deveria seguir os padrões europeus de retidão do corpo, afirmando certo ar de requinte, elegância e aspecto saudável. A prática da atividade física deveria ser regrada para não se misturar com exercícios físicos relacionados ao esforço do trabalho. Nesse sentido, podemos afirmar que as identidades projetadas deveriam ser docilizadas nas atitudes, mas robusta na sua aparência. Em relação às mulheres, entendia-se que a ginástica, bem aplicada e na dose correta, seria o melhor meio de acentuar sua beleza, sua graciosidade e as virtudes de uma boa mãe (Soares, 2002). Vale ressaltar que esses objetivos tencionavam conferir à mulher uma identidade que marcava o lar como domínio de sua atuação para exercer sua plenitude (Goellner, 2003) associada a um padrão de feminilidade.

A partir de sucessivas reformas na educação, a Educação Física foi lentamente incluída nos currículos de alguns Estados da Federação e tornou-se obrigatória em todo país no final dos anos 1930.

Entre os anos de 1930 e 1945, o Brasil passou por grande processo de mudanças sociais marcado pela Revolução Constitucionalista e pela criação do Estado Novo. Este período foi o marco da transformação da educação brasileira com mudanças que tiveram início na década de 1920, com o surgimento da ideologia nacionalista-desenvolvimentista que teve apogeu na década de 1950, e tencionava introduzir definitivamente o Brasil no mundo industrializado. No currículo da Educação Física fica clara a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico.

Até então, a Educação Física era vista como uma atividade essencialmente prática e complementar ao currículo, não necessitando de uma fundamentação teórica que a diferenciasse da atividade militar. Seus responsáveis assumiam a identidade de instrutores, cujo processo de socialização consistia em treinamento realizado dentro de uma Escola de Educação Física militar. Sob a influência militar, a Educação Física, por meio de decreto, em 1921, impõe o Método do Exército Francês à rede escolar. Objetivava-se formar o caráter, respeitar a hierarquia e garantir a força física para seus praticantes, adestrando e capacitando o corpo para a força-trabalho, para a reprodução sadia e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico da nação (Betti, 1991). Podemos notar que seu currículo tencionava constituir identidades para assumir posições de sujeito patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta

diária e para a defesa da pátria. Estes objetivos de funções eugênicas, militares, higiênicas, disciplinares e morais estavam em conformidade com o projeto educacional determinado pelo Estado Novo e com os interesses das elites: a construção do sentimento nacionalista, selecionar os melhores e criar modelos de identidades – respeitadoras das hierarquias sociais – para servir de exemplo para a constituição das novas gerações.

As transformações da pedagogia brasileira foram decorrentes de várias reformas educacionais influenciadas pelos ideais democráticos presentes no movimento denominado Escola Nova. A Escola Nova contrapunha-se às idéias tradicionais da educação. Apoiada no princípio de que todos os homens têm o direito de se desenvolver, o movimento propunha a superação do caráter discriminatório do ensino brasileiro de então. Defendia a educação obrigatória, laica, gratuita, a co-educação dos sexos e como dever do Estado. Entre suas preocupações havia a necessidade de valorizar as crianças, compreendendo seus comportamentos por meio da biologia, da psicologia social, da psicologia evolutiva, da sociologia e da filosofia. Importante ressaltar que o movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à Educação Física, introduzindo o jogo às suas práticas. Com as reformas educacionais, e definitivamente introduzida no currículo das escolas brasileiras, a Educação Física, influenciada pelo discurso da Escola Nova, sem, no entanto, alterar sua prática autoritária, tencionava formar o cidadão acima das questões políticas. O movimento escolanovista não alcançou grandes proporções, porém, além de questionar os processos educacionais da época, germinou novas formas de pensar e fazer a educação no Brasil. Por conta disso, podemos afirmar que a inserção do jogo no componente marcou um período de transição de proposta curricular.

O currículo técnico-esportivo e as identidades vencedoras

No período após a Segunda Guerra (1945), o Brasil experimentou a rápida aceleração do desenvolvimento industrial e do processo crescente de urbanização dos grandes centros. Este fato proporcionou o crescimento da rede de ensino público nos anos 1950 e 1960. A educação estava situada em um momento de pressão das camadas populares por condições de ascensão social. Diante destas condições, os governos populistas (Vargas e Juscelino) obrigaram-se a ampliar a rede pública de ensino. Nessa perspectiva, o ensino direcionou-se para a capacitação técnica efetuada anteriormente pelo ensino profissionalizante. Neste período, ocorre uma renovação no pensamento educacional, onde não é mais o professor que detém a iniciativa e é o elemento principal do processo (escola tradicional), nem tampouco é o aluno o centro da questão (escola nova), mas os objetivos e a “organização racional dos meios” que direcionariam o processo, colocando os sujeitos anteriores como meros executantes de um projeto educacional mecanizado, eram concebidos por especialistas capacitados e imparciais (Saviani, 1983).

Nota-se que tais questões coadunaram-se com a idéia de nação em desenvolvimento. O país deveria alçar grandes conquistas mediante uma massa trabalhadora competente tecnicamente guiada (educada) por aqueles que determinavam o que aprender. Nessa

direção, o objetivo de ensino valorizava o rendimento e os melhores resultados, fruto do esforço por parte daqueles que trabalhassem com empenho e dedicação. Se na escola tradicional o aluno que não conseguisse atingir os objetivos propostos, assumia uma identidade essencializada de ignorante; na escola tecnicista tínhamos a identidade incompetente e improdutiva. À Educação Física cabia corporificar as identidades projetadas – os eficientes.

Quanto à prática, o fim da ditadura do Estado Novo permitiu a introdução nas aulas do Método Desportivo Generalizado¹ (MDG) que, mesmo tendo como princípio o jogo e ênfase em um componente lúdico muito forte, foi gradativamente descaracterizado pelo aspecto de treinamento e busca de resultados favoráveis que as aulas adquiriam.

Neste íterim, sua desmilitarização ocorreu simultaneamente ao rápido crescimento do esporte nos países europeus. Nessa conjuntura e sob influência do modelo curricular americano, que preconizava o esporte como prática pedagógica ideal para aqueles tempos de desenvolvimento, a Educação Física incorporou os princípios da instituição esportiva. O esporte legitimou-se na escola como cultura e educação (Bracht, 1992). Reforçando esta questão, enfatizamos que o esporte assumia um caráter de integração nacionalista, pois, além dos movimentos ginásticos estarem atrelados aos países perdedores da guerra, muitas associações e clubes esportivos eram ponto de encontro e afirmação das identidades culturais estrangeiras. Estes clubes sofreram pressões governamentais para modificar seus nomes de origem, seus símbolos, traduzir seus estatutos originariamente em língua materna para o português, excluir certas práticas corporais e afirmar certos esportes, entre outras.

Diante de novas configurações políticas e sociais, a educação abandona os limites determinados pelo cientificismo e passa a ser mediada pelo desenvolvimento tecnológico e industrial. Neste período, tem-se ênfase no currículo tecnicista. Em acordo com as novas necessidades sociais, o currículo tecnicista objetivava formar identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional. Para tal, requeria-se à escola que realizasse atividades com essas finalidades. Por sua peculiaridade de atividade física regada por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados – o esporte torna-se o melhor meio de preparar o homem para os novos tempos.

Nos anos da ditadura militar, além da modernização do país, as preocupações voltavam-se para o controle social. Para isso, a educação deveria preocupar-se com os valores morais, o tempo livre, o lazer, e a educação integral dos jovens e crianças. Esses objetivos atribuíam à Educação Física uma identidade destacada no cenário educacional. A Educação Física tornou-se o centro vivo da escola e o seu professor o responsável por atividades educativas como: a fanfarra e os desfiles, os jogos e as festas escolares (Ghiraldelli Jr., 1988).

Neste novo contexto, a Educação Física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras. Assim, mais uma vez, a Educação Física atendia às intenções do Estado (ditadura militar) que desenvolvia uma idéia de tecnização e neutralidade da educação. Criava-se uma nova concepção de vida e de identidade imposta aos brasileiros e, em

particular, aos professores de Educação Física que se tornaram condutores dos jovens para que estes pudessem ter certas identidades: ordeira e pacífica, e por que não dizer, acomodadas. Tem-se então a identidade instrumentalizada para o comportamento moral, para o desempenho técnico e físico. Nesse contexto, o esporte e as competições escolares ganham força e nascem nas instituições educativas novas identidades: o “professor-técnico” e o “aluno-atleta”. Como consequência, estabeleceu-se na área o “currículo técnico-esportivo” (Neira e Nunes, 2006).

No período da década de 1970, a prática da Educação Física escolar iniciava-se com a educação do movimento para os alunos até a 4ª série do 1º grau, a iniciação esportiva para os alunos maiores de 10 anos, quando, então, se orientava para a massificação do esporte e a posterior seleção para a competição de alto nível (Política Nacional de Educação Física e Desportos, 1976, *apud* Betti, 1991).

No final dos anos 1970, surgem novos planos políticos educacionais e estes fizeram com que o binômio Educação Física e desporto estudantil passasse a ser interpretado como elemento do processo educativo. Nesta perspectiva, todos teriam o direito de participar das práticas esportivas escolares independente do talento de cada um (Betti, 1991). Amparado por decreto, surge o treinamento esportivo na escola que visava a participação dos alunos em campeonatos oficiais da Secretaria de Educação e a conseqüente seleção dos melhores para representar o município, o estado e o país nas diversas esferas competitivas. É a partir desse movimento que se consolidam as olimpíadas estudantis e as diversas formas de competição entre jovens, tanto no ensino básico, como no ensino superior, tanto no ensino público, como no privado.

Partindo do pressuposto de que currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, não podemos negar que o treinamento esportivo está implicado com formas de regular e governar os sujeitos da educação. Pelas suas características próximas ao âmbito do esporte profissional, o treinamento esportivo funciona como regime de verdade dos valores do esporte. O treinamento esportivo é um microtexto do currículo da Educação Física que contribui para a aquisição de certos conhecimentos validados pela sociedade e fomentar as identidades desejadas pelo Estado.

Ao analisarmos a história de vida dos sujeitos do currículo técnico-esportivo de Educação Física, consideramos que os rituais, os discursos e as práticas presentes neste modelo curricular conclamam os alunos, alunas, professores, professoras e comunidade, a assumirem certos modos de ser, validando aqueles que atuam em conformidade com o sistema simbólico divulgado, ou seja, a identidade e as normas esportivas, e afastam os resistentes às suas imposições (Nunes, 2006). Em uma perspectiva monocultural, o componente colocava ênfase nas estéticas e cânones dominantes, no caso o domínio explícito das técnicas esportivas, cabendo à educação dizer quem estava alinhado a esse perfil societário – a identidade, a norma – e quem estava afastado e desqualificado, personificando a diferença – o *Outro* cultural. Cabe ressaltar que os conteúdos do currículo técnico-esportivo são retirados de artefatos culturais que agregam e divulgam valores de origem euro-americana, burguesa, branca, heterossexual, cristã e masculina (*idem*).

Existe uma multiplicidade de fatores culturais e espaços que colaboram para a

construção e tentativas de fixação das identidades de gênero, raça e classe (e também para subvertê-las), dentre eles, a escola e a Educação Física.

Essas observações ganham força com as análises de Louro (1997), para quem o campo da Educação Física marca de forma explícita as identidades de gênero, pois as práticas discursivas presentes na área são construções sociais e históricas produzidas sobre características biológicas marcadas pela influência das ciências naturais na área. Por sua vez, a Educação Física contribui de forma enfática para a afirmação de uma identidade de homem, enquanto identidade dominante, ao priorizar em seu currículo atividades culturalmente determinadas como masculinas (Castellani Filho, 1988; Daolio 2003). Além disso, esse fato favorece a essencialização das atividades esportivas como tipicamente masculinas, sendo oferecido às meninas a participação naquelas em que o contato físico não existe, como é o caso do voleibol, o que não afetaria sua feminilidade (determinada). Louro (1997) reforça a discussão dizendo que, em relação à sociedade brasileira, um menino, para ser saudável, isto é, macho, tem que gostar obrigatoriamente de futebol. Souza e Altman (1999) afirmam que, durante muito tempo, o menino que praticasse voleibol arriscava-se a ser identificado como efeminado. Neste modelo curricular, as meninas, muitas vezes, ficam fadadas a sentirem-se incompetentes (Daolio, 2003) e assumir, nas aulas do componente e nas práticas esportivas, identidades fragilizadas e/ou submissas. O mesmo pode-se dizer em relação aos meninos que não assumem a posição de sujeito determinada. No tocante ao currículo técnico-esportivo isso fica evidente, pois, além da ênfase nos esportes, as aulas são realizadas mediante a separação entre meninos e meninas – mesmo quando realizadas em regime de co-educação - sob a alegação de um rendimento físico inferior por parte das meninas em função da sua condição biológica. Para Louro, a aula separada reforça práticas discursivas que afirmam um padrão de feminilidade e de masculinidade. Quando as aulas são realizadas em conjunto, a sensação que fica para os sujeitos da educação (física) é a de que as meninas atrapalham e os meninos são violentos e, por conseguinte, esse espaço/tempo não pode ser co-habitado (Nunes, 2006).

O mecanismo biológico de tentativa de fixar a identidade é cultural. Ele também é uma construção discursiva, mas com sérias conseqüências. A identidade de raça também sofre esse essencialismo. O “negro” é, antes de tudo, uma representação que carrega consigo aspectos negativos atribuídos pela identidade branca. Hall (2003) chama a atenção para a construção dessa representação. A cultura negra é híbrida. Ela é resultado de uma complexa relação entre as origens africanas e suas dispersões e interações com outras culturas. No entanto, fixa-se sua identidade em cima de seu corpo, de seu estilo e de sua música, e como possuidor de uma sexualidade selvagem e insaciável. Para o autor, essas descrições são produtos entre posições dominantes e dominadas. É por meio do que ele denominou “telas de representação” da cultura negra que o significante “negro” é arrancado do contexto histórico, político e cultural que o constituiu e colocado na categoria biológica que define seu modo de ser. É aqui que o currículo técnico-esportivo atravessa as identidades de classe e raça. O discurso presente no esporte afirma-o como uma das poucas possibilidades lícitas de ascensão social. Para o negro, marcado pela eficácia de seu corpo, a aprendizagem do

esporte torna-se uma oportunidade de mudar de classe social (Nunes, 2006).

Por uma nova identidade da Educação Física

Com a (re)democratização² do país, iniciada no governo Figueiredo, os anos 1980 marcaram o início da crise de identidade da área. Diversas críticas ao modelo vigente foram elaboradas e surgiram novas abordagens, ampliando o debate acerca das novas tendências da Educação Física que buscava a construção de um referencial teórico próprio para a área.

Vários aspectos contribuíram para isso. Com o surgimento das Ciências do Esporte, algumas críticas foram feitas, pois se alegava falta de conhecimento científico para fundamentar a prática pedagógica. A perspectiva do desenvolvimento humano também ganha força com a divulgação das pesquisas em Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora. Outro fator decisivo foi o estabelecimento de relação da área com as Ciências Humanas. Esta relação ganha corpo com a aproximação das análises críticas a respeito da função social da educação e, particularmente, da Educação Física, agora, escolar. A Educação Física insere-se e absorve as discussões pedagógicas em busca de transformações da sociedade.

Ao questionar-se seu papel e sua dimensão política, a Educação Física não teria mais a função de criar e selecionar talentos esportivos nem tampouco lhe caberia a missão de desenvolver a aptidão física com vistas à promoção da saúde. Seus objetivos e conteúdos tornar-se-iam mais amplos, visando articular as múltiplas dimensões do ser humano. Instaurava-se na área uma “crise de identidade”.

Segundo Hall (1998), a crise de identidade ocorre quando as estruturas que fornecem referências sólidas aos indivíduos, sustentando-os no mundo social de forma estável, sofrem mudanças, criando uma sensação de deslocamento dos sujeitos “tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (p.9).

Para o autor, essa crise está situada na ruptura dos pensamentos da modernidade, nas modificações aceleradas das instituições (entre elas, a escola) e das tecnologias, das mudanças nas “tradições”, da necessidade de integração dos diferentes grupos culturais à nova ordem mundial, enfim, transformações da vida social cotidiana que interferem profundamente nas atividades e nos aspectos mais pessoais da existência humana. Essas transformações sociais levam o sujeito a mudar a idéia que tem de si mesmo como sujeito integrado ou pertencente a um grupo cultural específico.

Mediante uma análise do percurso da Educação Física no Brasil, podemos compreender a “crise de identidade” em que ela se encontra. Bracht (2003) sugere que a “crise” da Educação Física pode estar atrelada à mudança do universo simbólico que a constituiu. Neste caso, seu embasamento sobre o conceito de corpo (funcionamento) e atividade física estava vinculado ao conhecimento científico. A ciência biológica legitimava o universo simbólico da Educação Física, garantindo-lhe sua “tradição”. Para o autor, a hegemonia das ciências naturais está sendo questionada. Primeiro devido ao vínculo da área com outras referências que lhe conferem legitimidade. Em segundo, porque

as próprias ciências naturais têm perdido sua autoridade suprema.

Seu papel pedagógico também sofre revés. Suas práticas eram entendidas como elemento formador do homem integral. A ginástica e o esporte eram conteúdos necessários para a construção de certas “identidades” na educação do corpo (imagem de retidão do corpo dócil) e para a incorporação de valores e comportamentos sociais da sociedade em desenvolvimento (competitividade, desempenho e superação do corpo máquina). Mas essas atividades, principalmente o esporte, ocupam, atualmente, espaços diversos fora da escola e apresentam significados distintos, em que, muitas vezes, se aproximam do pedagógico, ou seja, continuam sujeitando os corpos a aprendizagem de certos comportamentos e valores (corpo consumidor), porém não os que se identificam com a atual função social da escola (corpo cidadão) e as demandas que dela urgem, principalmente favorecer a equidade e a convivência entre múltiplas culturas que nela se encontram, ou melhor, se colidem.

Como a nova e vigente concepção de escola indica que ela deverá oportunizar um ambiente formador de conhecimento e favorecer o convívio e a ética social, as práticas anteriores da Educação Física perderam sua legitimidade. Por conseguinte, é possível que tenha ocorrido um esgotamento de seu papel social (Bracht, 2003), uma vez que os paradigmas que as sustentavam não atendem às novas ordens sociais, principalmente às pedagógicas. A respeito dos novos campos de atuação da Educação Física, Bracht (2003) assevera que os vários significados e sentidos dessas práticas fundamentam-se em um universo simbólico com características diferenciadas das anteriores. Este fato dificulta reunir estas atividades sob a luz de um único conceito e na mesma instituição (Educação Física). Por conseqüência, a formação do profissional de Educação Física não consegue contemplar uma área de atuação, pois esta está cada vez mais ampla e polissêmica. O professor de Educação Física atua em vários campos, cada qual com sentidos diversos (escolas, academias, clubes, hotéis, terceira idade etc.) e currículos diferentes.

Os currículos globalizante e saudável e a identidade competente

Apesar do debate intenso na área e da existência de novas propostas, ainda é comum nas práticas da Educação Física a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas do componente. Seu caráter técnico e funcionalista, denunciado por Bracht (1986), permanece. Após quase três décadas de discussão em torno de uma Educação Física *revolucionária* (Medina, 1983), ainda encontramos um grande grupo de professores que se identificam com uma visão biologicista de Educação Física, ou seja, aqueles que defendem os objetivos para melhoria da aptidão física dos indivíduos. É forte, também, a presença de professores que podem ser identificados como “biopsicologizantes”, os quais, mesmo reconhecendo o valor da aptidão física, apóiam sua prática no desenvolvimento intelectual e no equilíbrio emocional. Isto é, a Educação Física escolar teria outras dimensões: motora, cognitiva e afetivo-social.

Essas idéias ganharam força a partir do final dos anos 1970, graças à retomada das teorias científicas do comportamento. Neste período, surge no Brasil o método

psicocinético. A chamada psicomotricidade mostrava-se mais atenta aos processos cognitivos, afetivos e motores, preocupando-se com o desenvolvimento da criança. A denominada “educação pelo movimento” visa contribuir para o desenvolvimento da criança e que dela depende sua personalidade e o sucesso escolar, logo, pessoal. Ou seja, a Educação Física, nesta concepção, visava a prevenção das dificuldades escolares e a conseqüente garantia de desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio.

No final dos anos 1980, fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos, outra abordagem de caráter tecnicista ganha força: a desenvolvimentista. Esta objetivava garantir o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social do educando. Tais objetivos seriam alcançados a partir da aprendizagem de habilidades motoras respeitando as características do comportamento motor dos alunos. Os conteúdos devem seguir uma ordem de habilidades, das mais simples (fundamentais) para as mais complexas (específicas). Nesta abordagem, tenciona-se oferecer variadas oportunidades de movimento aos alunos a fim de ampliar seu repertório motor, permitindo-lhes melhor trânsito social. Para seus defensores, o movimento é o principal meio e fim da Educação Física.

Ambas, por conta de seus pressupostos e fins, podem ser classificadas como “currículo globalizante” (Neira e Nunes, 2006).

No entanto, apesar da introdução de outros elementos nas aulas - brincadeiras, jogos pré-desportivos, educativos e os cooperativos, entendemos que estas duas abordagens proporcionaram práticas que embasaram as aulas costumeiramente já desenvolvidas nas escolas e que, principalmente, apoiavam-se na execução dos fundamentos dos esportes ou em atividades que visavam preparar as crianças para sua execução. O resultado visível dessas propostas é que quase nada foi alterado na área, pois a utilização das práticas motoras como meio ou como fim permaneceram e, assim, o “currículo técnico-esportivo” justificou sua permanência (com nova roupagem), pois esses objetivos (globalizantes) poderiam ser alcançados por meio da prática esportiva ou por sua forma institucionalizada (apresentações, competições etc.).

Mais recentemente surge o “currículo saudável” (Neira e Nunes, 2006), cujos objetivos pautam-se no cuidado individual com a saúde e favorecer um estilo de vida ativo para combater as mazelas da sociedade capitalista – o sedentarismo, a obesidade, as doenças cardíaco-respiratórias etc..

Diante da nova configuração social, a escola sofre pressão da sociedade, especificamente das empresas, para formar sujeitos competentes para atuar frente às instabilidades e as novas leis do mercado de trabalho. Mais do que o cidadão desodorizado e obediente do início do século, do batalhador que não arrefece diante dos problemas do desenvolvimento, os novos tempos necessitam de identidades capazes de resolver problemas com autonomia e trabalhar em grupo para a superação dos obstáculos em busca da qualidade total do empreendimento. Nesse sentido, esses modelos curriculares configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI – a identidade competente.

Assim, podemos sugerir que, apesar do discurso da inclusão e do respeito às

diferenças, esses currículos podem ser classificados como (neo)tecnicistas. Se atentarmos aos seus pressupostos, veremos que eles tencionam formar identidades iguais. Ou seja, ao preparar (ou adequar) os educandos para atuar na sociedade, eles, de um modo ou de outro, a reproduzem. O currículo globalizante, ao enfatizar os aspectos do desenvolvimento psicológico ou motor esconde as condições que colaboram para que os alunos cheguem à escola com *déficit* de partida para a aprendizagem. Por outro lado, o currículo saudável não questiona e nem atua em direção contrária às condições sociais que promovem o estresse ou outras doenças decorrentes do ritmo do trabalho ou das más condições de vida, mas habilita suas identidades a assumir certas posições de sujeito para conviver com elas e reforçar/reproduzir essas situações. Mais ainda, quando se referem à inclusão, ou a qualidade de vida, esses currículos promovem atividades para que todos – respeitando-se os ritmos e as diferentes fases de aprendizagem e de desenvolvimento em que se encontram – atinjam o mesmo patamar – funções perceptivas, fase de aplicação das habilidades motoras e níveis de saúde. Ou seja, diante do princípio da igualdade (sem querermos entrar na discussão do que seria igualdade), os currículos globalizante e saudável, ao enfatizarem este princípio, na prática, afirmam a hegemonia de um modo de ser, entendido como universal (e necessário). Em suma, tencionam unificar as pessoas de acordo com as identidades que os grupos dominantes determinaram como ideais para o funcionamento da sociedade.

O que vimos foi a continuidade da afirmação da condição branca enfatizada por McLaren (2000), presente nos currículos ginásticos e técnico-esportivo, reforçada com o discurso eficientista das competências. Como coloca este educador, a condição branca funciona por meio de práticas sociais de assimilação e homogeneização cultural. Em relação aos conteúdos, Neira e Nunes (2006, 2007a e 2007b) destacam a incorporação de artefatos culturais nestes modelos curriculares desprovidos de seus sentidos e lutas por significação. Como exemplo, é comum a alusão dos benefícios que a capoeira, o *hip hop*, as danças folclóricas, as lutas orientais etc. propiciam para a saúde e o desenvolvimento motor e cognitivo. Ao ser apagado o processo de significação, a diversidade cultural entra na escola avalizada pelos saberes do racionalismo científico, pela condição branca.

A identidade do professor de Educação Física

Como a identidade está ligada à estrutura sociocultural, ou seja, é discursiva e lingüisticamente construída, o professor de Educação Física também se encontra em processo de transformação. O profissional está se tornando composto de várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 1998, p.12). Como a Educação Física não consegue definir seu papel na escola, o professor assume diferentes identidades em diferentes momentos. Fator que, muitas vezes, ocasiona práticas diferenciadas no mesmo espaço. Neste sentido, ressaltamos que as observações de Daolio (1995) favorecem a compreensão do problema. O autor relata a freqüente insatisfação por parte dos professores de Educação Física, que atuam na escola, quanto às suas aulas, à desmotivação dos alunos, às condições de trabalho e, principalmente, à confusão e à indefinição da

função social da Educação Física escolar.

A formação da pessoa e do professor é um processo inseparável, mas não é um processo unidimensional. A formação da pessoa influencia a formação do professor e vice-versa, ou seja, um processo não exclui o outro. Observando a história da Educação Física, e da formação de seus professores, Betti (1991) aponta a influência do fenômeno da esportivização da área, ocorrido entre os anos de 1969 e 1979, como fator fundamental para a homogeneização esportiva do currículo escolar. Além disso, indica-se que muitos professores e professoras apresentam especialização em modalidades esportivas e têm seu histórico de vida atrelado à passagem por equipes competitivas de clubes, escolas e faculdades. Mais ainda, vários profissionais autovalorizam-se por seus feitos esportivos (Daolio, 1995). Parece que faz parte da identidade do professor de Educação Física a formação de equipes e seu treinamento para as competições escolares. Atualmente, diante dos discursos da preparação para o trabalho competente e da promoção da saúde, nasce outra identidade de professor de Educação Física: além de descobrir talentos, ele tem que garantir a eficiência para os demais em outros campos sociais. Mediante as análises de Hall (2003), podemos afirmar que estes currículos validam certos modos de ser e negam outros, afirmando a identidade de professor de Educação Física e enunciando sua diferença. O currículo também incide na constituição da identidade de quem o aplica.

Essa situação dificulta a prática docente e, para Ghiraldelli Jr. (1988), as tendências pedagógicas vividas no país estão mais ou menos incorporadas e vivas nas cabeças dos professores atuais. Mais ainda, no momento atual, com incrível velocidade, surgem novas críticas à educação e, por conseguinte, transformações metodológicas decorrentes. Sem conhecer os pressupostos que embasam as novas tendências, e sequer ter tempo para as experimentar e adaptar a sua realidade prática, o professor vê-se, constantemente, diante da negação de seu trabalho, da própria função da escola e da Educação Física. O resultado tem sido o trabalho docente cada vez mais inseguro. Diante das novas abordagens, da formação superior, dos cursos de extensão e pós-graduação, da formação contínua, dos diversos campos de atuação e das heranças conceituais vividas em períodos anteriores, parece que a atuação do professor encontra-se em níveis distantes de ser resolvida. Para aumentar esse problema, podemos dizer que a identidade da Educação Física confunde-se com ginástica, esporte, recreação, lazer, psicomotricidade, agente promotor da saúde, fator preventivo, preparação física etc. (Neira e Nunes, 2006).

Por outro lado, as sociedades atuais manifestam grandes ambigüidades em relação à escola e aos professores. Os pais, por exemplo, que exigem da escola que trabalhe e desenvolva os valores, a tolerância e o diálogo, são os mesmos que exigem os resultados e as performances. Para muitos pais, o princípio democrático não teria, na escola, razão de ser, importando, sim, a exigência do esforço, a valorização do mérito e a seleção dos melhores. O professor, por sua vez, muitas vezes repete os valores da sociedade praticando atitudes opostas: discursa a respeito de uma teoria democrática, mas exerce uma atividade autoritária, impositiva, ancorada nos saberes denominados universais. O professor faz o que tem que fazer para sobreviver em sua profissão.

Quanto à instituição, a escola, mesmo diante das mudanças da sociedade, reproduz a si

mesma atrelando-se a conteúdos e práticas passadas. Contraditoriamente, a escola pede uma atualização constante de seu docente, porém mantém as velhas ordens sociais, desconsiderando que os saberes do professor ou de qualquer indivíduo dependem da rede ou redes de conhecimento às quais pertence. Nesse sentido, a escola e o professor atuam conforme a cultura social determina. Ambos proporcionam a construção acrítica de identidades, pois ficam entre o ser e o dever ser, ou melhor, o que é desejável ser. Esta prática afirma um sentimento de perda do *status quo* até então inabalável. A divisão de classe, gênero, raça que ocorre em todos os segmentos sociais parece ser reforçada na escola, pois a sociedade não pressiona por mudanças nesse sentido. Na sociedade neoliberal as preocupações fundamentais estão vinculadas à vida econômica e a escola (apesar de lhe ser atribuída função destacada), nesse sentido, cumpre bem a função de creche ou até de depósito, além de selecionar, hierarquizar e classificar os indivíduos por motivos de competitividade para a manutenção dos interesses de mercado (Pérez Gómez, 2001).

Como afirmam Molina Neto e Molina (2003), a construção da identidade do professor de Educação Física depende de seu fazer pedagógico enquanto resposta às demandas de diversos segmentos sociais. Neste sentido, retomamos que este fazer pedagógico está articulado com seus conhecimentos. Isto é, se ancoramos nossas idéias no conceito de identidade fragmentada, líquida e transitória, não podemos deixar de considerar que existem diversos mecanismos sociais que regulam a prática pedagógica e contribuem para que ocorram alguns direcionamentos comuns entre os professores da área. Entre eles, encontramos, por exemplo: sua formação, inicial ou contínua; os livros de divulgação científica que, em sua maioria, são divulgados por editoras que adotam determinadas linhas ideológicas e adotam certo modo de edição que legitimam os conhecimentos a eles vinculados; a organização social das escolas; as mídias e a força absolutizante da identidade, a norma do que venha a ser professor de Educação Física etc..

Em uma visão crítica, Crisório (2003) retoma a questão da “crise de identidade” da Educação Física atribuindo maior carga de alienação dos professores aos saberes científicos do que à diversidade de campos de atuação em que a Educação Física se insere. Para nós, entretanto, entendemos que os discursos produzidos e produtores das relações de saber-poder presentes na área orientam a prática pedagógica. É uma área que tem sido valorizada, ao longo da sua trajetória histórica, pelo seu aspecto prático. Assim sendo, defendemos que existe um conjunto de dispositivos que põe regularmente em ação práticas discursivas e não-discursivas que produzem sujeitos e modos de pensar.

Pensar o currículo e seus enunciados como produto e produtor de discursos, implica em reconhecer que quando os professores fazem suas ações afirmam as verdades enunciadas pelo currículo. Os professores, especialistas legitimados pela sociedade, ao falarem no e do interior dos discursos pedagógicos produzem efeitos específicos de verdade. Ao colocar estes discursos em funcionamento, eles não examinam como esses discursos foram construídos e as relações de poder que os engendram e os sustentam. Desse modo, não conseguem reconhecer a consequência produzida pela sua própria ação. Seria, para nós, muitas vezes, uma cumplicidade ingênua.

Sendo assim, podemos transpor estas afirmações para as aulas em que se aplicam os

processos pedagógicos de ensino-aprendizagem das habilidades motoras ou do gesto técnico esportivo. Nestes exercícios, os alunos repetem movimentos mecânicos em série, não compreendem seus objetivos e conseqüências, limitando-se a executá-los de forma sistemática, por conseguinte, não conseguem utilizá-los no contexto do jogo, muito menos relaciona-los a construção de seus significados culturais. Podemos afirmar o mesmo em relação às aulas em que os professores adaptam o jogo para que todos atuem de forma igual, evidenciando, sem perceber, certas relações saber-poder e fixando os significados da eficiência e da superação. Por outro lado, o professor desconhecedor das formas de poder e linguagem que validaram esses saberes, ou seja, produto e produtor dessa condição, acredita que, além de proporcionar bem-estar aos participantes, esta fórmula garante o aprendizado de todos e apaga as diferenças.

Se levarmos em conta que os processos pedagógicos são executados igualmente por todos os alunos, não levando em consideração sua(s) cultura(s), muito menos suas características pessoais, estas experiências vividas validam um modo de ser e fazer, reforçando uma ideologia. Nestas circunstâncias, a validação dos mais aptos, as identidades, sustenta e afirma sua condição técnica, enquanto os menos habilidosos, os diferentes, mantêm-se afastados de qualquer possibilidade de validarem-se enquanto sujeitos. Mesmo com boas intenções, estes professores, por meio das narrativas do currículo e pelos seus regimes de enunciação e visibilidade, tendem a reproduzir os valores hegemônicos.

O currículo crítico e a identidade emancipada

Fruto das relações da área com as Ciências Humanas e da inserção da Educação Física na discussão pedagógica, outras vertentes surgem em seu currículo. Influenciada pelo pensamento de autores de tendências marxistas (Medina, 1983; Castellani Filho, 1988; Soares *et alli*, 1992), a Educação Física viu-se diante das teorias críticas do currículo. Apoiadas nas idéias de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet e de autores nacionais como Freire, Saviani e Libâneo, surgem, na área, abordagens críticas de ensino (crítico-superadora e crítico-emancipatória). Guardadas as devidas epistemes, nelas o conceito de currículo passa de uma lista de procedimentos e recomendações a respeito do “como fazer” para que os alunos atinjam metas pré-estabelecidas para torná-los a identidade idealizada, para um momento de reflexão crítica a respeito das conseqüências dos conteúdos selecionados no currículo. Ao caráter técnico do currículo acrescenta-se o caráter sócio-político.

Essa perspectiva visa denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantém a estrutura social de forma injusta e que reforça as relações de dominação de um grupo sobre outro. A pedagogia crítica defende uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora. Propaga que a relação educação-sociedade é influenciada dialeticamente, isto é, a escola é influenciada pela sociedade e esta também pode ser influenciada pela escola. Nesta perspectiva, a tarefa dos educadores críticos não é a transformação social via

escolarização, mas oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam dentro de uma sociedade marcada por relações de poder.

Por meio da tematização e seleção das práticas da cultura corporal (danças, esportes, lutas, ginásticas), adequadas às possibilidades cognoscentes dos alunos e da relevância social dos conteúdos, o currículo crítico refuta a idéia de que exista um conhecimento dominante e inquestionável a ser trabalhado na escola, cabendo aos especialistas adequar e hierarquizar o melhor percurso para desenvolvê-lo e atingí-lo. Ao contrário, na perspectiva crítica a escolha dos conteúdos também deve ser submetida a um constante questionamento para o seu redirecionamento. Abre-se espaço para a participação do aluno no processo educativo e, não obstante, sua participação política.

Para os autores críticos da Educação Física é necessária a compreensão das relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem a fim de conscientizar a população a participar da gestão do seu patrimônio cultural. A concepção de uma pedagogia crítica pressupõe que o ser humano é o sujeito construtor de sua própria existência, devendo, portanto, atuar frente às possibilidades históricas de transformação das suas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade, combatendo as relações de exploração e opressão que compõe sua geografia social.

As teorias críticas antevêm um modelo ideal de currículo, de método, de educação que possa evitar a injustiça social. Por meio do conhecimento das condições sociais da sua elaboração e da valorização dos membros envolvidos, sua própria cultura, o currículo crítico visa dar a cultura dominada condições para emancipar-se da dominação e alienação imposta pela ideologia hegemônica. Na teorização crítica, o educando ao aproximar-se dos domínios da cultura dominante apropria-se desse *locus* social de forma igualitária. Na pedagogia crítica, os sujeitos deverão assumir identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

O currículo pós-crítico e a identidade solidária

Se para a teoria crítica o currículo é um percurso em que a ideologia dominante transmite seu poder às classes desfavorecidas, para a teoria pós-crítica o poder não está polarizado na relação entre classes econômicas distintas. Embasadas nas idéias do pós-estruturalismo, a teoria pós-crítica toma o conceito de saber-poder de Foucault e advoga que o poder não é algo que se toma. O poder não está em um vazio, ou em algum lugar em que se possa ser apropriado ou alcançado. O poder está descentrado. Ele está esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social. O poder refere-se às formas de regular a conduta dos outros. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Isso é poder. O poder está além das relações de classe, ele está nas relações entre todas as identidades – etnia, gênero, raça, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, habilidades motoras e perceptivas, estéticas corporais etc..

Nessa direção, entende-se que o poder sempre existirá. O que se discute são as

formas de democratizá-lo. Diante disso, a teoria pós-crítica supera a idéia de emancipação das teorias críticas, pois isso nunca será possível. Afinal, pensamos e agimos em conformidade com a complexidade do contexto sócio-histórico em que vivemos e em meio a luta pela significação em que participamos.

A teoria pós-crítica pauta-se no conceito de diferença de Derrida e incorpora o multiculturalismo, visto que este movimento argumenta em favor da inclusão de todas as vozes, de todas as culturas no currículo. Ao abraçar todas as tradições culturais, por conseguinte, suas formas de ser, pensar, agir, jogar, dançar etc., o currículo pós-crítico abre espaço para a permeabilidade, o contato e o diálogo entre as culturas. Nele, não se discute ou atribui-se valoração. No currículo pós-crítico todas as práticas culturais são válidas. Diante disso, podemos tomar as questões da pedagogia crítica e indagar: quem definiu que devemos aprender xadrez, basquete e voleibol ou outra modalidade esportiva? Quem afirmou que é necessário desenvolver as habilidades motoras fundamentais ou seguir certos modelos estéticos? E ampliar com o pensamento pós-crítico questionando o processo de construção da identidade e da diferença. Assim, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados presentes nas manifestações da cultura corporal?

Hall (2003) define que o multiculturalismo é resultante da contestação dos grupos dominados em relação ao modo como eles são representados pelos grupos dominantes. O multiculturalismo é uma reivindicação, é uma luta pelo poder de definir quem eles são. Para o autor, os grupos representados pelos dominantes são a diferença, enquanto, quem tem o poder de definir, é a identidade, é a norma. Hall adverte que a diferença não é uma questão econômica, mas uma questão cultural que é gerada e mantida por meio de práticas discursivas. Nas concepções pós-estruturalistas, a diferença é marcada pela representação, isto é, pela marca visível em que a realidade ou seu objeto real é tornado presente para o social. Diante disso, podemos entender que a cultura diferente é representada pela identidade dominante que confere para si os atributos válidos e, para marcar a diferença, estabelece o negativo para o *Outro* cultural. Não realizar certas habilidades motoras, não praticar certas atividades físicas como, dançar, jogar, correr etc. de determinados modos, não ter certos corpos, é a diferença. A Educação Física, por meio de seus procedimentos que visam a construção da identidade universal – o corpo perfeito por meio da ginástica, o gesto técnico esportivo, o topo dos estádios de desenvolvimento ou níveis desejáveis de saúde, consolida-se como prática discursiva que define a identidade e estabelece a diferença.

Neira e Nunes (2007a) apresentam uma proposta pautada na perspectiva pós-crítica na qual o conceito de cultura, divulgado pela Antropologia como modos de vida, é definido como práticas culturais. Ancorados nos Estudos Culturais, os autores abraçam a idéia de que cultura é um campo de luta pelo poder de definir os significados culturais. Nesse campo os diversos grupos produzem a identidade e a diferença. A luta pela significação cultural envolve formas de regulação e dominação, de resistência e luta. Mediante este referencial teórico, os autores propõem uma pedagogia da cultura corporal que promova a interação dos diversos grupos culturais por meio de suas práticas da cultura corporal

independentemente de valores, normas ou certos padrões sociais. Desse modo, tenciona-se fazer “falar” a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, da comunidade e de outras esferas sociais, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de raça, gênero, etnia, religião, sexismo, classe, idade, consumo etc. que se expressam por meio das manifestações da cultura corporal. A Educação Física, pautada nos pressupostos da teorização pós-crítica, traz para dentro da cultura escolar, por meio de uma política da diferença, as diversas formas de expressão corporal, visando um trabalho pedagógico que possa permitir um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que as envolve, o modo como são representadas por outros grupos sociais e as práticas discursivas que marcam fronteiras. Nessa direção, ao entrar em contato com outras identidades culturais, uma identidade cultural pode ser desestabilizada, reconhecida e até mesmo contestada em seus princípios básicos, expondo-se a crítica e favorecendo a auto-crítica. Por promover a construção e reconstrução dos conhecimentos, o educando poderá reconhecer que os significados são produzidos na e por meio das relações de poder. Assim, poderá compreender sua sociedade, assumir posições de sujeito temporárias e atuar concretamente como cidadão solidário.

Afirmam os autores, que em tempos de convivência e conflitos entre múltiplas culturas, a função social da escola tem que ser revista. Elucidam que a escola para todos não pode aceitar imposições universalizantes, pois, ao incorrer no erro de assimilar o *Outro*, promove novas formas de conflito e poder. Nesse sentido, as práticas e métodos têm que ser repensadas a luz das demandas sociais em seu sentido político e cultural mais amplo.

Por conta do seu caráter de fluidez e inquietude, Neira e Nunes defendem que na perspectiva pós-crítica do currículo a indeterminação e a incerteza das questões do conhecimento se adequam a plasticidade da cultura, logo, da linguagem presente na infinita gestualidade das manifestações da cultura corporal. Por ser aberto, estar em permanente invenção e aceitar diferentes traçados (em vez de um único percurso em linha reta), o currículo pós-crítico incorpora conceitos e inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Faz diálogo constante com outras áreas e possibilita novas formas de pensar aquilo que era dominante ou dominado, permite novas formas de ver aquilo que estava oculto ou estereotipado.

O currículo pós-crítico, por validar todos os conhecimentos culturais, aproxima as diferenças para que se promova o diálogo a fim de hibridizar novas formas de convivência, sem, no entanto, negar a cultura de cada grupo. Não se trata, no caso, do diálogo tolerante, como simples contato ou convívio, mas como troca de experiência marginal que contesta os sistemas que definem as experiências aceitáveis e que construa novos significados. Nos rastros (no sentido derridiano) da pedagogia pós-crítica, a convivência entre múltiplas culturas pode ser construída frente às demandas dos grupos em questão, e não por meio da imposição da identidade, do saber dominante. Para os autores essa é a possibilidade da transformação social.

Considerações Finais

A questão da identidade tornou-se central para compreender o modo pelo qual percebemos a contemporaneidade. Desde a perspectiva da criação do Estado moderno e a constituição da identidade nacional, à expressão de múltiplas identidades fornecidas pelas diversas formas de mídia, essa discussão desencadeia a idéia de que se é verdade que temos algum sentimento de pertencimento, este não é pré-determinado, sólido ou irrevogável (Hall, 2000). Em outras palavras, a identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras.

Ao analisarmos as tendências pedagógicas presentes na escola desde o surgimento da burguesia como classe dominante da sociedade até os dias de hoje, percebemos que, de um jeito ou de outro, elas visam à recomposição da hegemonia burguesa diante de possíveis ameaças de perda do *status quo* para, assim, reproduzir e garantir as relações de produção capitalista ou de dominação cultural. No Brasil, o que vimos foi a transição da constituição do Estado-Nação brasileiro, nos primeiros anos da República, para os ideais nacionalistas de desenvolvimento, até chegarmos a atual inserção do país no mundo global com seus conflitos entre os pressupostos homogeneizantes do neoliberalismo e a afirmação do direito à diferença. Como vimos, esses objetivos corporificam-se no currículo que projeta/constrói e enuncia identidades e diferenças.

A Educação Física, por sua vez, durante esses anos, somou conceitos e propostas, visto que os projetos políticos que objetivavam um ideal de sociedade e de identidades foram similares ao longo dos períodos mencionados. Por outro lado, sua fundamentação positivista permitiu-lhe, com os mesmos princípios e objetivos, intervir nos corpos/identidades para a afirmação da cultura universal. Inicialmente, por meio do controle via racionalização e, posteriormente, por controle via estimulação psicológica (Bracht, 1999). Neste quadro sócio-histórico, a Educação Física consolidou-se enquanto prática social e, por meio dos métodos ginásticos, dos esportes e das novas práticas motoras, objetivou: melhorar a aptidão física, a disciplina e a moral da população em geral; favorecer a organização do esporte de massa como base para a formação de atletas de elite, iniciada no currículo do componente, sistematizada no treinamento esportivo e institucionalizada nas diversas organizações comunitárias e, recentemente, garantir a eficiência social de todos seus sujeitos.

No atual momento histórico, vivemos em uma sociedade em rede. Nesta, a periferia – composta por quem ficou fora da pirâmide social, ou seja, não pertence às identidades dominantes – toca o centro (os dominantes culturais) e vice-versa a todo instante. Em tempos de diáspora forçada e de contato instantâneo entre as culturas, a tentativa de imposição de um grupo sobre o outro tem levado a conflitos sociais permanentes e impensáveis em outros tempos. Isso se reflete na crescente tensão entre a cultura veiculada pela escola e o patrimônio cultural apresentado pelos seus *novos* freqüentadores. Esse quadro apresenta diversos desafios à educação, de forma ampla, e às práticas pedagógicas em especial.

Diante disso, nos dias atuais, verificamos nas práticas da Educação Física uma tensão

permanente pela significação. Isto é, uma variedade de práticas pedagógicas, pautadas em campos teóricos diferentes, tentando valer determinados significados. Também é recorrente a defesa da tese de que é possível miscigenar as tendências pedagógicas sem, no entanto, atentar para suas formas de relação saber-poder. Para nós, estes movimentos, mais do que discursos adocicados e uma “pedagogia do faz-de-conta”, são tentativas de incorporação e silenciamento efetuadas pela agenda neoliberal - com seu constante apelo universalizante, etnocêntrico e sedutor, contra uma educação que torne quem aprende ciente dessas relações de poder e do modo como as instituições sociais modelam representações que atuam sobre e por meio dos corpos de quem é sujeito da educação. Uma educação que questione o porquê não só de seu aprisionamento em silêncio a uma cultura hegemônica, como, também, de sua cumplicidade. Nesse sentido, cabe enfatizar que apesar de o campo cultural nunca poder ser estabilizado, isso não impede a ação freqüente de construir fronteiras em outros lugares, outras vezes. Para Hall (2003), essa é uma tentativa do poder sobrepor, regular e cercear as energias transgressivas e resistentes dos grupos subjugados. Uma tentativa de contenção ao hibridismo social, étnico, de gênero, das sexualidades policiadas, dos locais de moradia, das culturas juvenis etc. que ameaça a cultura dominante que se denominou universal.

É nesse movimento que as propostas curriculares são colocadas em ação. Diante desta luta pela significação, existe uma recontextualização do currículo do momento em que ele é pensado nas esferas do Estado, passando pelo contexto de sua produção até chegar ao contexto de sua prática.

Nessa direção, ficam algumas questões: qual currículo, a escola e a Educação Física, enquanto componente curricular, poderiam elaborar para enfrentar as demandas sociais mais urgentes: a democratização das relações de poder estabelecidas na convivência entre múltiplas culturas, a equidade social e a garantia de acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Seria um currículo que prepara a identidade para inserção na sociedade e, portanto, reproduzi-la? Ou seria aquele que a critica e cria possibilidades de transformá-la? Ficamos estupefatos como estamos ou caminhamos em direção ao novo, ao desconhecido, ao utópico?

Diante da história do currículo da Educação Física, projetada por poucos, convidamos os professores a fazer o exercício da investigação sobre o campo em que as lutas culturais e políticas da educação são fomentadas, e sobre o modo como os discursos se estabelecem. Convidamos os professores a questionarem o discurso que enfatiza o ceticismo dominante em relação à escolarização e as suas propostas de salvação. Convidamos os professores a duvidarem das imposições dos especialistas e se transformarem em curriculistas. Convidamos os professores a refletirem estas questões e a inventarem e escreverem outros tempos e lugares para o currículo.

Notas

¹ À época, o Método Austríaco disputava com o MDG o espaço pedagógico da EF.

² O prefixo “re” é colocado entre parênteses por não concordarmos com a idéia de que o Brasil já vivera um período democrático.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, V. **A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista**. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 7(2): 62-68, 1986.
- _____. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. *Caderno Cedes*, ano XIX, nº48: 69-88, Agosto de 1999.
- _____. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988.
- CRISÓRIO, R. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e Campinas: Autores associados, 2003.
- DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. *A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em “antas”*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- GHIRALDELLI JR., P. *Educação Física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola, 1988.
- GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L., FELIPE, J. e GOELLNER, S.V. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.
- _____. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998
- _____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.) **Identidade e diferença: as perspectivas dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- McLAREN, P. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MEDINA, J.P.S. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física . Campinas: Papyrus, 1983.
- MOLINA NETO, V. & MOLINA, R.M.K. Identidade e perspectivas da Educação Física na América do Sul: formação profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V. & CRISÓRIO, R. **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: PROSUL e

- Campinas: Autores associados, 2003.
- NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M.G. *Ensino de Educação Física*. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.
- _____. *Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo*. *Caligrama* (ECA/USP online), v.3, p.6, 2007b.
- NUNES, M.L.F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 2006.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A Cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES C. L. *et alli Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Imagens da educação no corpo*. São Paulo: Editores Associados, 2002.
- SOUSA, E. S. & ALTMAN, H. **Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar**. *Cadernos Cedex*, ano XIX, n.48, p.52-68, 1999.

Endereço para Correspondência:

Mário Luiz Ferrari Nunes, Professor do Centro Universitário Ítalo-Brasileiro, doutorando da FEUSP, Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail - mlusa@uol.com.br

Kátia Rúbio, Professora Associada da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail - katrubio@usp.br

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização dos autores.
