

Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física

Marcos Garcia Neira
Mário Luiz Ferrari Nunes

Resumo

Exercendo uma influência cada vez maior nas análises da escolarização, os Estudos Culturais questionam que sujeito o projeto educativo hegemônico está formando, tendo em vista a atual sociedade multicultural e democrática. A presente reflexão faz uma primeira aproximação desse campo teórico com o debate curricular da Educação Física. Discute as formas pelas quais a cultura, permeada pelas relações de poder, concretiza políticas de identidade e interfere na prática pedagógica do componente. Evitando qualquer resposta definitiva, são apresentadas algumas contribuições para que se possa repensar a pedagogia da cultura corporal.

Palavras-chave: Estudos Culturais – Educação Física - Currículo

Contributions of Cultural Studies to Physical Education curriculum

Abstract

With the increase of its influence in the school process analyzes, the Cultural Studies question what kind of individual the hegemonic educative project is forming, considering the current multicultural and democratic society. The present reflection brings closer this theoretical field with the Physical Education curriculum debate. Discusses in which ways the culture, interrelating with the relations of power, establishes the identity policies interfering in the pedagogical practices of the discipline. Avoiding any definite answer, some contributions are presented in order to enable a contemplation of the corporal culture pedagogy.

Key words: Cultural Studies – Physical Education – Curriculum

Os Estudos Culturais: origem, objetivos e campo de atuação

Da sua gênese no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra do segundo pós-guerra, à gradual incorporação do pensamento pós-estruturalista, da teorização feminista, da teoria *queer*, do pós-colonialismo e do multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, os Estudos Culturais (EC) tencionam intervir a favor da construção de significados e valores mais democráticos em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação de massa e pelas investidas de homogeneização cultural provenientes dos setores economicamente privilegiados.

Os EC surgem dos esforços de alguns intelectuais oriundos das classes populares britânicas para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura com relação à cultura popular e à cultura de massas. Em outras palavras, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura. Enfaticamente, seus representantes defendem que no seio da classe popular não há somente mau-gosto, passividade, submissão e assimilação, mas também resistência e produção.

Sob influências dos movimentos de certos grupos sociais que lutam pela valorização da sua leitura de mundo e se contrapõem às barreiras que impedem o acesso dos desprivilegiados a uma sociedade democrática, os EC defendem uma educação em que as pessoas comuns, os representantes do povo, possam ter seus conhecimentos validados e seus interesses contemplados. Os projeto dos EC é possibilitar aos grupos em desvantagem uma participação equitativa, mesmo em uma cultural aonde quem determina a moda, o bom gosto, os modos de comportamento, a moral, o conhecimento e a linguagem, encarna um pensamento elitista que estabelece distinção entre as pessoas. Uma distinção hierárquica entre cultura erudita e cultura popular, cultura alta e cultura baixa, cultura burguesa e cultura operária, sendo que, nesta hierarquia, o primeiro termo é visto como expressão máxima da produção ou do espírito humano, o que de melhor o homem já produziu. No segundo termo se encaixam a oposição e as produções menores, desqualificadas, irrelevantes e responsáveis pelos empecilhos ao desenvolvimento da espécie humana. Nesta lógica, a produção do primeiro termo deveria ser cultivada para afastar a barbárie dos grupos populares, cujo modo de ser se caracterizaria pelo mau-gosto, desordem e violência social, ignorância científica e política. Nesta visão, somente a harmonia e a beleza da cultura erudita, alta ou burguesa poderiam afastar o povo de sua pseudo-condição “sub-humana”. Em termos pragmáticos, o povo deveria ser aculturado ou afastado, marginalizado.

Com o advento dos EC, o conceito de cultura passou por uma reconceptualização, ampliando seu espectro de análise e incorporando os domínios do popular. Antes visto como algo a ser combatido e superado para a evolução da humanidade, o termo popular oscila entre variados significados. Do popular ao *pop*, passeamos por múltiplas interpretações que podem indicar tradição, folclore, pessoa famosa ou querida, atraso, ignorância, alienação, cafonice, gostos e práticas da maioria, parcela desprivilegiada da população ou, quanto a sua corruptela, sofisticado, minimalista, atual, pós-moderno, despojado, *cult* etc.. Nesta transição, o conceito “popular” abandonou seu caráter hierárquico, elitista e segregacionista alimentado por um grupo autodenominado superior que via a cultura como elemento de distinção social e queria realçar erudição, tradição literária, artística e padrões estéticos, para contemplar o gosto das

multidões, agregando outros sentidos. No debate cultural, os EC introduzem a cultura de massa, elemento típico da indústria cultural e da sociedade *techno*, bem como reconhecem e valorizam os artefatos de quaisquer outros grupos, como a cultura infantil, juvenil, a tecnocultura, a cultura gay, empresarial, escolar, negra, étnica, acadêmica etc.. Cultura perdeu sua condição maiúscula e singular e ganhou a pluralidade das culturas.

É fácil constatar que ao longo do século XX, vários movimentos tentaram fazer frente a um suposto declínio cultural provocado pelo avanço da cultura de massas e do seu aclamado nivelamento por baixo. Para tanto, foram incrementadas ações nas escolas e universidades e, mais recentemente, em vários espaços sociais, em defesa do estado cultivado de espírito em oposição à exterioridade materialista da civilização. As denominadas grandes obras literárias, artísticas e musicais, determinados idiomas estrangeiros, certas práticas corporais, entre outros produtos, foram amplamente divulgados tanto nas instituições de formação quanto nos parques e áreas de acesso dos “comuns”, sob o discurso de “levar a cultura ao povo”.

Os EC investem contra essas intenções de imposição hierárquica de gostos e sentidos. Apesar de atuarem em várias frentes, sua ênfase recai na importância da análise das produções culturais de uma sociedade e de seus diferentes textos e práticas, a fim de entender o comportamento e as idéias compartilhadas pelas pessoas que nela vivem. Por conta disso, os EC realçam o aspecto político do significado de cultura e se engajam nas propostas de democratização das relações de poder e transformações sociais. Para Giroux (1995, p. 86), “os Estudos Culturais estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder”.

Desde seu início, os EC não tiveram os mesmos propósitos teóricos ou perspectivas analíticas. A questão principal é a tentativa de reordenar as concepções de classe e cultura, centrando a discussão no simbólico e na vivência cotidiana, tentando associar essas concepções ao poder. Nos EC, as relações de classe ultrapassaram os limites das relações de produção e passam a constituir-se na cultura, na linguagem, no simbólico, no inconsciente.

Para Schwarz (2000), são dois os determinantes históricos para a emergência e o desenvolvimento dos EC. Primeiro, o fim do imperialismo britânico, que propiciou a migração de seus ex-colonos para sua “casa imaginada”, a Inglaterra, fomentando novas preocupações políticas na organização daquela sociedade. Como resultado, essa diáspora colocou frente a frente intelectuais de origem colonial e seus colegas britânicos. O olhar do colonizado produziu conceitos, ideias e críticas ao pensamento acadêmico colonialista. A própria ideia/identidade de Inglaterra e/ou inglês foi renarrativizada, provocando rupturas e novos contornos culturais. A construção de uma outra identidade pode ser observada na atual

composição dos times de futebol de várias nações colonialistas. Se, outrora, foi marcante a totalidade branca, nos últimos cinquenta anos assistimos a descendência colonizada marcar presença nos campos europeus, com corpos e nomes característicos de etnias africanas, asiáticas e caribenhas. Exponentes do cenário esportivo internacional como Zinedine Zidane (argelino, naturalizado francês), Linford Christie (jamaicano, naturalizado inglês), Naide Gomes (natural de São Tomé e Príncipe, ex-colônia portuguesa) ou Deco (brasileiro, naturalizado português), “nativos das colônias”, têm seus nomes atrelados aos países colonizadores. No caso dos próprios EC, dentre seus autores mais renomados, encontram-se Stuart Hall (jamaicano), Edward Said (palestino) e Gayatri Spivak (indiana). Sem dúvida, a Europa do século XXI apresenta uma configuração étnico-racial absolutamente distinta dos períodos anteriores.

A reorganização de todo o campo cultural a partir do impacto da expansão do capitalismo é, segundo Schwarz (2000), outro fator determinante para a eclosão dos EC. O acesso às novas formas culturais como TV e publicidade foi democratizado, disseminando variadas imagens e textos culturais que enfraqueceram o poder cultural das elites. Veja-se, por exemplo, o borramento das fronteiras entre alta e baixa cultura, antes claramente delimitadas pelo usufruto de artefatos culturais como a literatura de ficção científica, a música clássica, o balé clássico, o esporte amador, entre tantos, perante as produções da indústria cultural como os filmes de George Lucas, a ópera rock *Hair*, o balé contemporâneo e o esporte profissional. Estes artefatos da cultura de massa ajudaram a tornar opaca a linha que separava alta e baixa cultura, produzindo novos deslocamentos e hibridismos entre os grupos, novas imagens e sentidos, enfim, outras fronteiras.

As contribuições dos EC rompem com a idéia de que a produção do conhecimento é fruto da continuidade natural da história ou de embates acadêmicos e epistemológicos que buscam a melhor forma de explicar a realidade. Os EC desdobram a simplicidade desta explicação para a complexidade das relações sociais que atravessam a todos, em todas as direções e em permanente movimento, permeando todos os níveis da sociedade.

Como campo de pesquisas, os EC são compostos por três pontos interdependentes: um projeto político, uma inserção pós-moderna e uma perspectiva interdisciplinar. Além disso, esses pontos nunca se fecham, nunca se concretizam, pois são constantemente alimentados e ressignificados pelo diálogo que estabelecem com novos autores e novos pontos de vista.

Como projeto político, os EC escampam da imparcialidade. Sua proposta constituinte é tomar partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder em sua luta pela significação. Suas análises tencionam funcionar como forma de intervenção social. Seu

compromisso é examinar qualquer prática cultural a partir de sua constituição e do seu envolvimento com e no interior das relações de poder (NELSON, TREICHER E GROSSBERG, 1995). Os EC se recusam a desvincular a política do poder de definir as experiências que valem e, também, dos modos de ser, tidos como corretos que legitimam certas identidades. Por conta disso, suas análises visam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade democrática. Os analistas culturais defendem a primazia da ação política como forma de resistência às práticas que impedem a democracia e como forma de reconhecimento das diferenças culturais. Situam seus métodos de trabalho na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder, a fim de capacitar as pessoas para atuar coletivamente nos espaços públicos e melhorar suas condições de existência no seio de uma sociedade democrática.

Os EC têm início em meio ao debate pós-moderno, sobretudo na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno e a radicalização do papel da linguagem na definição da realidade. Diante da desconfiança que o pós-modernismo desferiu às certezas da razão, os EC negam qualquer conhecimento como verdade absoluta. A sua base teórica exige que a explicação do real não possa ser definida por uma única visão de realidade. Isso implica no questionamento da visão universal, propagada por um grupo específico, de homem, mundo e sociedade e no questionamento das práticas que insistem em afirmar essa condição.

Os EC recorrem a uma perspectiva interdisciplinar, pois as práticas culturais não seguem o fechamento das fronteiras do conhecimento acadêmico moderno, que insiste em determinar contornos disciplinares para as análises da realidade. A complexidade das ações sociais e a impossibilidade de definição da realidade impedem que qualquer disciplina apreenda essa multilogicidade. É o que faz com que o campo dos EC seja inter, pós ou, até mesmo, antidisciplinar, recusando-se a compartimentar qualquer forma de conhecimento. Os EC se aproveitam de qualquer campo teórico que for necessário para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular, inclusive o senso comum. Sua metodologia pode ser mais bem entendida como uma bricolagem, pois, nas concepções que permeiam o campo, uma investigação não pode ser realizada apenas sob foco de um referencial teórico, tendo em vista a eventual contaminação pela disciplina que fundamentou a investigação. (NELSON, TREICHER E GROSSBERG, 1995).

Esses três pontos têm suscitado diferentes posicionamentos nas Ciências Humanas. Para alguns, os EC são celebrados como um novo campo teórico capaz de pensar a sociedade em uma época cada vez mais instável para a sistematização de ideias: a era da cultura. Por

outro lado, existem aqueles que criticam seu projeto e denunciam suas intenções de demolir a tradição cultural da humanidade, trocando o estudo das grandes obras-primas pela análise dos fenômenos de massa. Enfim, assumindo todos os riscos pela ousadia, podemos resumir as preocupações dos EC em uma só questão: como a cultura, que na era da globalização, da mídia e da proliferação das imagens, circula e penetra em todos os cantos com incrível velocidade, forma e informa seus sujeitos?

Os Estudos Culturais e o conceito de cultura

Diante de seus críticos e de sua composição histórica, os EC trazem para o debate dois conceitos centrais: cultura e identidade. O conceito de cultura é extremamente complexo e polissêmico. Para contextualizarmos esse termo, cabe lembrar que na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, o pensamento antropocêntrico tomou o lugar das ideias teocêntricas. Isso ocorreu em meio à luta por poder. À época, o poder decisório estava nas mãos de poucos, os herdeiros dos reinos e territórios determinados pelos desígnios de Deus e dos homens que compunham a Instituição que O representava, a Igreja. Resumidamente, a modernidade caracterizou-se como uma nova ordem social e como um projeto no qual todos os fenômenos naturais e ações humanas poderiam ser explicados por um sujeito dotado de uma essência, a razão.

Na contemporaneidade, as análises deslocaram o homem, com sua consciência e sua subjetividade, do centro das decisões e explicações a respeito do real. A crise da modernidade (e do sujeito da modernidade) e o pós-modernismo abriram as portas para que a linguagem fosse vista como possibilidade explicativa dos fenômenos naturais e das ações dos humanos. Uma vez que a linguagem é um veículo de comunicação dos significados construídos culturalmente, estava preparado o terreno para a centralidade da cultura.

Assumindo essa perspectiva, Hall (1997) explica que o conceito de cultura decorre de dois movimentos: primeiro, uma aproximação com a visão antropológica, como toda e qualquer prática social produzida pelo homem; e, segundo, um contra-movimento dessa definição, questionando seu aspecto universal. O autor propõe um olhar histórico e o diálogo com outros saberes para a sua compreensão, incorporando conceitos como formação social, poder, regulação, dominação, subordinação, resistência e luta. O termo cultura passa a ser compreendido como forma de vida (línguas, instituições, estruturas de poder) e prática social (textos, cânones, arquitetura, mercadorias etc.).

Os EC enfatizam a vida cotidiana das pessoas comuns, compreendendo suas produções e sentidos. O ponto central é a análise dos textos¹ e das representações construídos para interpretar as práticas culturais vividas pelos diversos grupos. Nessa lógica, os EC rompem com a clássica divisão entre “alta cultura”, representada por aqueles que têm cultura e são considerados cultos e a “baixa cultura”, aqueles que não possuem cultura e, por conta disso, precisam ser educados conforme os padrões estabelecidos pelos representantes da denominada “alta cultura”. Nos EC a cultura é vista como um território contestado por poder, um campo de luta pela definição dos significados e a teoria, como campo de intervenção política.

Para Hall (1997), as sociedades capitalistas promovem a desigualdade entre etnias, gêneros, gerações, classes e sexualidades diversas, sendo a cultura o campo central em que essas distinções hierárquicas de poder e possibilidades são definidas. É nesse campo contestado que se dá a luta pela significação, espaço em que os grupos subjugados procuram fazer frente às imposições dos significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Por assim dizer, os textos culturais são o próprio local em que os significados são travados, negociados, partilhados, divulgados e fixados. Nessa direção é que Hall e pensadores como Garcia Canclini, Frederic Jameson, David Harvey, Homi Bhabha e outros afirmam que a cultura não pode ser mais compreendida apenas como acumulação ou transmissão de saberes, nem tampouco como produção estética, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser compreendida e analisada a partir de seu vasto alcance na constituição de todos os aspectos da vida das pessoas, enfim, a cultura está no centro.

A centralidade da cultura tem uma dimensão substantiva, lugar em que se organizam as relações na sociedade em qualquer momento histórico; e, uma dimensão epistemológica, denominada de virada cultural. A virada cultural se refere ao poder que engendra os discursos que operam no circuito cultural e que informam e transformam nossa compreensão do mundo. Significa que as notícias divulgadas nas mídias, as imagens dos *out-doors*, os conceitos apresentados nos livros didáticos, as músicas de um grupo de pagode, a coreografia de uma dança, a comemoração no pódio de chegada, a arquitetura de uma casa, o design de um automóvel ou as aulas de Educação Física não são apenas artefatos culturais. São também artefatos produtivos que inventam sentidos, produzem identidades e representações que circulam e operam nas arenas contestadas da cultura, negociando os significados que

¹ Silva (2000) explica que em termos gerais, um texto é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido. Nas análises pós-estruturalistas formuladas por Derrida, não há nada fora dos textos. Um texto é uma gama diversificada de artefatos lingüísticos como, um livro didático, um filme, a sala de aula, uma manifestação da cultura como, a música, a dança, uma propaganda etc.

determinam as hierarquias: quem pode e quem não pode, quem é quem e como se deve ser. Por essa razão, na ótica de Hall (1997), a luta por poder deixa de ser física e passa a ser cada vez mais simbólica e discursiva. A luta por poder faz deste campo contestado, uma arena política.

Hall (1997) afirma que a cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa. Cultura é toda e qualquer prática de significação. Cada atividade social cria e precisa de um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. A cultura, assim entendida, constitui-se em uma relação social permeada pela luta para definição de significados. Podemos dizer que a escola, a rua, o clube, o ambiente de trabalho, o hospital, a família, o futebol profissional, de rua ou de várzea etc. constituem-se em textos, em campos culturais com significados próprios negociados em um constante, transitório e indefinido jogo de poder e em luta por poder. Por aceitarem essa definição, Neira e Nunes (2006) vão postular que a cultura corporal assume a dimensão de um território de conflito expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano. Não fosse assim, todas as práticas corporais (produtos a cultura) seriam igualmente representadas, legitimadas e validadas no currículo escolar (lugar de confronto de culturas).

Logo se vê que a cultura está localizada sobre fronteiras aonde se tocam e entrecruzam outras significações. É na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados. A luta das culturas é pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade. A cultura é o campo de luta pelo poder de definir a realidade. Dessa forma, é lícito dizer que a realidade não é algo natural, é uma construção da ação dos humanos. É fruto dos significados construídos nas relações sociais, nas relações de poder.

Hall (1997) esclarece que a cultura é um sistema simbólico que atribui significados às coisas. Isso ocorre mediante sistemas classificatórios que ajudam a estabilizar a cultura na medida em que se criam fronteiras simbólicas para excluir as coisas que estão fora do lugar e da ordem e, assim, criar homogeneidade cultural. Implica em esquecer eventuais inconsistências internas, contradições e conflitos que marcaram a validação dos significados. É o que nos deixa com a impressão de que as coisas são naturais e não podem ser alteradas. Qualquer fato que nos incomode, a chamada cultura de fronteiras, representa uma perturbação que precisa ser eliminada sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e, assim, o próprio processo de classificação e, logo, de significação. É por isso que temos a tendência em rejeitar qualquer proposta de modificação das coisas estabelecidas no jogo cultural, como

certas formas de educar os filhos, cuidar da saúde, relação conjugal, trabalho, jogar, dançar, aulas de Educação Física, métodos de ensino, escola etc..

O jogo do poder cultural para definir significados e marcar fronteiras fica mais claro quando analisamos alguns artefatos da cultura corporal como o carnaval, o esporte, a capoeira, o vôlei, o surf, o circo etc. Na arena de lutas pela imposição de significados, alguns desses artefatos culturais são mantidos por muito tempo à margem da sociedade. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira, logo, esclarece Hall (2003), trata-se de um elemento perturbador ou desestabilizador da cultura. Ou seja, embora socialmente periférica, a cultura da fronteira torna-se simbolicamente central. Como exemplo, analisemos o caso da capoeira. Após anos de luta e marginalizações, hoje, é tratada como símbolo nacional e sua prática penetrou em ambientes como a escola, clubes, academias da elite etc. Isto não ocorreu por acaso, e sim, por meio de lutas pela significação. Como artefato cultural, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação, ela propiciou uma ação política da cultura negra. Esse movimento é permanente no jogo do poder cultural e caracteriza a maior parte das práticas da cultura corporal e de seus representantes.

Basta que se verifique o modo como as práticas corporais pertencentes a grupos não hegemônicos são incorporadas e aproveitadas pelos setores dominantes. É comum o apagamento da história das lutas e origens de várias manifestações culturais em troca da validação de outros significados por meio da ciência moderna. O que temos notado é a constante alusão dos benefícios à saúde ou ao desenvolvimento motor que a capoeira, algumas brincadeiras ou danças propiciam, bem como a comprovação da ciência ocidental em relação aos fundamentos da *yoga* ou a valorização da prática do *tai-chi* para melhorar a concentração nas atividades laborais. Para piorar o quadro, muitas vezes os próprios representantes das práticas culturais não percebem as intenções subjacentes às investidas dos grupos em evidência e reproduzem inocentemente seus discursos.

Outro exemplo desse fenômeno é a conhecida tentativa empreendida por alguns de fazer convergir várias tendências da Educação Física escolar em uma única proposta. Haja vista a repetição discursiva sobre o “uso do que há de melhor em cada proposta existente”. Ora, se atentarmos para o que foi discutido, esse argumento não resiste quando se questiona quem tem o poder de selecionar e classificar o que é bom ou mau em cada vertente. Vemos aqui uma tentativa de incorporação das práticas transgressoras e de oposição aos ditames conservadores do pensamento neoliberal, mediante o enfraquecimento dos significados anunciados pelas tendências críticas do componente. Se “misturarmos” objetivos e atividades desenvolvimentistas, psicomotoras, da saúde e críticas, não é difícil prever quem sairá

fortalecido e quem sairá derrotado. Os defensores dessa pasteurização afirmam que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, defendem um humano que comungue com seus interesses.

Segundo Hall (2003), nesses casos, o que ocorre é uma tentativa do poder para sobrepor, regular e cercear as energias transgressivas e resistentes dos grupos subjugados. Uma tentativa de contenção ao hibridismo social que ameaça a cultura dominante. Porém, apesar dos ditames do poder, o autor enfatiza que o campo cultural jamais sucumbe à estabilização, o que implica uma ação (reação) frequente, voltada para a construção de fronteiras em outros lugares, outras vezes.

Os Estudos Culturais e o conceito de identidade

As mudanças culturais atuais têm ocasionado alterações nos modos de ser dos sujeitos, pois as estruturas sociais que os ancoravam estão em permanente mudança. Na visão de Hall (1997), a cultura, logo, a linguagem, assumiu função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A partir daí, a cultura adquiriu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado. Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Por essa razão, os EC vão centrar suas análises em qualquer artefato cultural, do cinema ao esporte e do *shopping center* ao *buffet* infantil, ou seja, tudo que implique em processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação.

Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais para os EC. O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e as imobilizam. O que importa saber é como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.

Como explicar o que é ser brasileiro? Por meio da imagem do paulistano que trabalha nos grandes centros empresariais ou do jangadeiro cearense que enfrenta o sol escaldante diariamente; da mulher sedutora das propagandas de cerveja ou daquela que carrega latas

d'água e trouxas de roupa; dos garotos que fazem malabarismos nos faróis dos grandes centros ou dos que aprendem línguas estrangeiras desde a primeira infância? Também vale dizer: povo religioso, acolhedor, batalhador, fã do futebol, que convive com o diferente etc.. Não importa a imagem escolhida, o que importa são seus efeitos. As escolhas aqui realizadas ou outras possíveis indicam o significado da imposição de identidades a certos grupos culturais por meio de práticas discursivas que constroem representações. Em alguns momentos, podemos nos identificar com uma delas ou rejeitá-la. Entretanto, nunca nos sentiremos plenamente representados. Porém, seus efeitos serão sentidos nos momentos em que nos posicionarmos diante de uma dessas identidades, assumindo ou resistindo às posições com as quais nos interpelam.

Em se tratando da Educação Física, o que importa saber é como o currículo, como suas práticas, enquanto sistemas simbólicos, instam seus sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideais para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam modificar-se, marginalizados.

Ao analisar a história de vida de pessoas submetidas ao currículo esportivo, Nunes (2006) considerou que os rituais, discursos e práticas presentes neste modelo curricular instigam seus sujeitos a assumirem certos modos de ser, validando aqueles que atuam em conformidade com o sistema simbólico (esporte) divulgado – a identidade, a norma – e afastando aqueles que resistiram às suas imposições – os diferentes.

O referido estudo convida a analisar mais criteriosamente os discursos comumente emitidos para justificar a presença dos esportes no currículo escolar. Ora, se as posições de sujeito são assumidas conforme os sistemas simbólicos dos quais participamos, precisamos rever com urgência os aludidos benefícios do ensino esportivo. Como incorporar, na escola, os valores atribuídos ao esporte se o sistema simbólico (cultura) opera de forma diferenciada? Se o processo de identificação é cambiante, em cada contexto somos interpelados por um sistema simbólico específico. Isto quer dizer que o comportamento esperado em um culto religioso, o cumprimento de compromissos profissionais, o atendimento às regras do trânsito ou o respeito aos assentos reservados no transporte público, independem dos códigos ressaltados no esporte. Asseveramos, portanto, que os discursos que exaltam eventuais componentes educacionais da prática esportiva, tencionam validar certos modos de ser e afirmar certas identidades. Atuar de forma contrária implicará em ser considerado diferente.

Os EC desvelam que as relações sociais assimétricas de poder estabelecem o jeito certo de ser e afirmam as experiências que valem, configurando tanto a identidade, com seu

inverso, a diferença. É assim que muitos, devido à longa imersão na cultura escolar, não aprenderam inglês nem tampouco as técnicas de alguns esportes, mas, no decorrer dessa experiência vão aprendendo a valorizar os conhecimentos do idioma estrangeiro, as habilidades esportivas e a admirar, os que se comunicam em inglês e os bons esportistas. É neste jogo que os grupos que detém o poder simbólico de definir o que é válido afirmam para si a condição de identidade, de normal, de padrão a ser seguido e representam o *Outro* como o diferente, alguém a ser corrigido ou deixado à margem das decisões sociais. Falar inglês e praticar os esportes valorizados pela escola é o correto, o resto é o resto.

Considerações para o currículo da Educação Física

Os EC alertam que a possibilidade da transformação social passa, necessariamente, pelas políticas de identidade, pela prática de possibilitar ao *Outro*, ao diferente, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura e divulgá-la. Ao lado de outras, o currículo pode constituir-se como arena política para semear a transformação. Afinal, no dizer de Silva (2000), assim como a cultura, o currículo é um campo de luta em torno da significação e da identidade. Na direção do silenciamento das identidades dos grupos culturais desprivilegiados, Chaim (2007), ao investigar o cotidiano de jovens de comunidades da periferia paulistana, constatou por um lado, a abundância de práticas corporais no universo juvenil e, por outro, sua total ausência no currículo da Educação Física. Tal “negligência”, afirma o autor, contribuiu para o desinteresse e conflitos envolvendo professores e alunos.

Nas análises dos EC, o conhecimento e o currículo são campos culturais sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis. O currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros.

Na ótica cultural se destacam as estreitas conexões entre a característica construída do currículo, a produção de identidades culturais e a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas. É importante frisar que, para os EC, o conhecimento não é uma revelação ou reflexo da natureza ou da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Todas as formas de conhecimento são, portanto, resultado de aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que viabilizaram sua construção como tal.

Uma concepção de currículo inspirada nos EC equipara, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder. Em outras palavras, a cultura escolar e a cultura paralela à escola estão permeadas por uma economia do afeto que busca produzir um certo tipo de subjetividade e identidade (Silva, 2007).

Finalmente, num mundo social e cultural cada vez mais complexo onde a característica mais saliente é a incerteza e a instabilidade; num mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; num mundo no qual as questões de diferença e da identidade se tornam centrais, é de se esperar que as contribuições dos EC possam encontrar um espaço importante nas perspectivas sobre o currículo ou, ao menos, na contestação dos currículos inspirados nas pedagogias acrílicas. Queiram ou não, para o bem ou para o mal, a sociedade do século XXI vive sob um certo esgotamento das metanarrativas iluministas (teorias) e das formas de vida moderna em seu plano existencial.

Uma das conseqüências do enfoque cultural para a teorização curricular consistiu na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. Como vimos, sob a ótica dos EC, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. Ao abordar todo e qualquer conhecimento como produto do processo cultural orientado por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos EC efetua uma espécie de equivalência entre as diferentes formas culturais. De certo modo, podemos dizer que os EC em educação ressignificam o fazer pedagógico, tornando central na cena pedagógica questões como, culturas, identidade, discurso, representação e poder. O estudo de Neira (2008), por exemplo, mostrou como o processo de identificação influencia o fazer escolar. Experimentando uma prática pedagógica orientada a partir da cultura dos alunos, percebeu o reconhecimento dos envolvidos no processo, tanto com relação à escola, enquanto espaço de convivência, ensino e aprendizagem, quanto das identidades culturais dos grupos em questão.

Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos EC sugerem que os conhecimentos advindos da comunidade são tão dignos de figurar no currículo escolar quanto aqueles originados nos setores privilegiados. Este enfoque permite colocar em xeque a presença de conteúdos da Educação Física que se afastem completamente

das práticas sociais dos alunos. Afinal, a trajetória curricular do componente quando não conferiu exclusividade aos conteúdos nascituros na cultura dominante, tratou de prestigiar atividades e práticas corporais próprias da cultura escolar, inventadas com o objetivo primordial de transmitir determinados conhecimentos. É o caso, por exemplo, dos jogos pré-desportivos, das seqüências pedagógicas, dos contestes etc., presentes, ainda hoje, nos currículos esportivo, globalizante e desenvolvimentista.

Os EC estimulam-nos a refletir a respeito do projeto educativo. Seu caráter pós-disciplinar leva a crer que a prática pedagógica da Educação Física não pode seguir influenciada tão somente pela Psicologia, pois, as análises sociais contribuirão para alinhar o currículo à contemporaneidade. Ao planejarmos ações didáticas visando garantir a aprendizagem de todos, inserindo-os em estágios universais de desenvolvimento, corremos o risco de reforçar as diferenças. Como dissemos, os alunos estão no mundo que os formam e informam. O professor pode discursar sobre a importância da participação de todos, do respeito aos tempos de aprendizagem de cada um e garantir que todos peguem na bola, dancem ou brinquem. Porém, se for desconsiderado o caráter competitivo, materialista e imagético da sociedade pós-moderna, ou seja, da cultura que afirma que os melhores são os eficientes, sem dúvida, o significado pedagógico das atividades propostas estará comprometido. Ao jogar “o jogo dos dez passes” como preparativo para o handebol, por exemplo, os estudantes não jogaram handebol, nem tampouco, analisaram sua história, forma, intenção política, representantes culturais, condição dos praticantes, condição de produção, formas de opressão etc. Experiências formativas como essa, concretizam, com certa excelência, as relações de saber-poder e as identidades projetadas pelas pedagogias tecnicistas nas quais se inspiraram.

A análise cultural revelará que atividades como essa carecem de sentido numa escola compromissada com a democratização do patrimônio cultural. Tal pedagogia insípida serve, no máximo, como meio para o desenvolvimento de comportamentos e identidades que a cultura acadêmica julga necessários a um bom desempenho social e desconsidera a história e as vozes de quem (também) constitui a sociedade.

Referências bibliográficas

CHAIM, C. I. *Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para construção de um currículo de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2007.

- GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: p.15-43, jul./dez. 1997.
- _____. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.
- NEIRA, M. G. A Cultura Corporal Popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. *Pensar a prática*, Goiânia, v. 11, n. 1, jan./mar., pp. 81-90, 2008.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.
- NUNES, M. L. F. *Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2006.
- NELSON, C. TREICHLER, P.A. e GROSSBERG, L. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T.T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SCHWARZ, B. Onde estão os cultural studies? *Revista de Comunicação e Linguagens*, Universidade Nova de Lisboa, nº 28, out., 2000
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Marcos Garcia Neira

Licenciado em Educação Física e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação com Pós-Doutorado em Educação Física e Currículo. Professor da Faculdade de Educação da USP.

E-mail: mgneira@usp.br

Mário Luiz Ferrari Nunes

Licenciado em Educação Física. Mestre em Educação. Atualmente realiza pesquisa em nível de Doutorado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Professor do Centro Universitário Ítalo Brasileiro

E-mail: mlusa@uol.com.br