

Frankenstein e outros monstros: o currículo e os sujeitos da formação em Educação Física

Nunes, M.L.F. e Neira, M.G

Faculdade de Educação – FEUSP

Programa de pós-graduação em Educação

Eixo Temático – Currículo

Categoria – Pôster

Resumo

O atual debate a respeito da educação acena para a necessidade de abordarmos o currículo como forma de política cultural que incide na constituição de identidades. Em tempos de lutas por políticas públicas engajadas com a afirmação da diversidade cultural e com a superação da exclusão e desigualdade social, o processo de formação inicial de professores torna-se fundamental para que os futuros egressos garantam o reconhecimento e o direito à diferença àqueles com os quais lidarão em sala de aula nos anos vindouros, viabilizando novas formas de convivência e construção de sociedades democráticas. A presente pesquisa propõe-se a analisar como uma proposta curricular ancorada nos pressupostos dos Estudos Culturais posiciona seus sujeitos frente aos diversos discursos correntes no interior de um currículo que objetiva a formação para o ensino da Educação Física, composto majoritariamente por disciplinas técnico-instrumentais, bem como diante dos discursos e práticas sociais que dificultam a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, utilizaremos a bricolagem proposta por Kincheloe e Berry (2007). Trata-se de um método ativo de pesquisa que emprega variadas estratégias metodológicas à medida que novas demandas ocorrem no desenrolar do processo.

Palavras chave: Educação Física – Currículo – Identidade

Introdução

A promulgação da LDB 9394/1996 desencadeou vários efeitos no sistema de ensino brasileiro. Dentre eles, encontram-se em curso diversas reformas curriculares, visando adequar o ensino às pressões sociais. A questão fundamental é definir o que se ensina, para quem se ensina, quem se forma e quem não se deseja formar. Essas reformas incidem diretamente na formação dos professores.

Diversas análises têm questionado as propostas de formação de professores. Nessas análises é central a preocupação se tais propostas mantêm relações com a ideologia neoliberal e sua força homogeneizante, ou se possibilitam a construção da democracia e a conseqüente

transformação das condições de injustiça e opressão social em que vivemos. Frente a isso, ora os professores são acusados de desatualizados diante da avalanche de conhecimentos e tecnologias produzidos, ora eles são tidos como ineficientes diante das múltiplas características culturais da população que freqüenta a escola nestes tempos.

Assim como a formação docente, a Educação Física também se encontra sob suspeita. As profundas mudanças sociais em curso sinalizam mudanças na sua teorização curricular e pedagógica. Desde os anos 1980, iniciou-se um amplo debate na área acerca da sua função social. A discussão ganhou fôlego com a sua aproximação às análises críticas a respeito da função social da Educação. A Educação Física incorporou os fundamentos das Ciências Humanas, quebrando o paradigma então dominante das Ciências Naturais. De início, os cursos de formação inicial e contínua aproximaram dos fundamentos da Biologia discussões oriundas da Psicologia. De forma lenta, foram agregados os pressupostos da Sociologia, da Antropologia e da Teoria Crítica. Em ambos os momentos, essa introdução deu-se à revelia de estudos mais profundos dos processos políticos e ideológicos de cada campo teórico. O resultado foi a pulverização de idéias sobre as práticas pedagógicas e geraram, muitas vezes, um certo mal-estar entre os docentes (Nóvoa, 1995).

A discussão acalorou-se com as questões propiciadas pela LDB. A Educação Física deixou de ser atividade complementar ao ensino para inserir-se na proposta pedagógica da escola, enquanto componente curricular. Nisso, eclodiram dúvidas sobre os currículos dos cursos de formação inicial e seu campo de atuação. Diante de seu novo *status* na escola, entendia-se que a formação comprometida com a preparação para o exercício da cidadania diferenciava-se da formação para a atuação em outras esferas. Seu campo de ação ultrapassou os muros escolares e adentrou com maior intensidade o campo social das práticas corporais. Como resultado, cresceu o movimento pela diferenciação de sua formação.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 2002, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em 2004, consolidou-se um novo paradigma. Enquanto os universitários que atuarão na Educação Básica freqüentam um curso aligeirado e de cunho humanista, aos atuantes na esfera não formal (clubes, academias, spas etc.) é reservada uma formação mais longa, ancorada em disciplinas vinculadas à área da saúde. Fato que indica uma hierarquização de saberes e do valor profissional.

Essa situação só fez aumentar a confusão, pois nem sempre os currículos das instituições de Ensino Superior atendem ao proposto. Isto é, as Diretrizes são recontextualizadas no *locus* de sua efetivação. No contexto da prática, os docentes, responsáveis pela consolidação do currículo, traduzem os textos oficiais incorporando discursos de origens diversas. Para

Bernstein (1996), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de várias representações pedagógicas que englobam os contextos sociais nos quais se dão as relações de poder. Nessa recontextualização, inicialmente, há uma descontextualização, pois alguns textos são selecionados em detrimento de outros, bem como são trazidas para o debate questões e relações sociais de outros campos. Isso propicia um reposicionamento das opiniões diante do discurso oficial, estruturando a recontextualização. Abre-se espaço para a atuação ideológica e a hibridização de discursos.

Os espaços de formação inicial da Educação Física sofrem influências de vários campos disciplinares. Em geral, há especialistas da área da Saúde, do Esporte, da Psicologia e do Marketing, raros são os professores que, mesmo atuando em cursos de Licenciatura, possuem formação na área da Educação. Na prática, estabelece-se pouca ou nenhuma relação com as questões da educação. Se isso não bastasse, é visível nos cursos que deveriam formar licenciados a presença de maior carga de disciplinas técnico-instrumentais e biológicas em detrimento das pedagógicas. O que se percebe é que a constituição do currículo é fruto de variados vetores de força a respeito do que vem a ser Educação Física, dos campos de sua atuação e da visão de homem e sociedade por parte dos sujeitos que o elaboraram e que nele atuam. O resultado é um currículo Frankenstein (Neira, 2008), ou seja, um monstro organizado por conhecimentos distintos, interesses diversos e não fruto do debate acerca das necessidades para a atuação docente e das implicações ideológicas e políticas de qualquer currículo.

É importante realçar que as questões abordadas no início do texto trazem à tona a mão invisível do ideário neoliberal. As Diretrizes citadas afirmam que o importante não é o conhecimento do professor sobre o seu trabalho, mas saber transformá-lo em prática. Os discursos nelas presentes giram em torno da eficiência, das competências, da produtividade. Discursos sintonizados com a teoria da eficiência social do início do século XX que tanto influenciou a educação. Estes conceitos, agora transpostos do modelo pós-fordista para a educação superior, incidem nas ações pedagógicas pautadas no ensino de técnicas para atuação direta no mercado de trabalho, bem ao gosto do raciocínio custo-benefício. Competência consolida-se como um saber fazer necessário ao capital. É interessante notar que as diretrizes apresentam o discurso de competências associado ao discurso de cidadão crítico, semeando o Frankenstein. Para Lopes (2002), a incorporação deste conceito à elaboração das propostas de reformas curriculares visa, por um lado, a apropriação de uma temática valorizada no discurso pedagógico a fim de legitimar sua efetivação e, de outro, minimizar a potencialidade do discurso crítico, pois a idéia de criticidade é obscurecida pela ênfase no discurso das competências. Creemos que estas idéias valorizam o pragmatismo na formação inicial desvinculado-a das relações de saber-poder. O monstro só faz crescer.

As discussões acerca dos currículos, dos efeitos das Diretrizes e dos processos de recontextualização presentes na formação inicial avançam por trilhas tortuosas. Concordamos com Goodson (1999) que a manutenção de disciplinas tradicionais no currículo garante padrões de estabilidade aos docentes. No caso da Educação Física isso é evidente diante da presença dominante na maioria dos currículos de disciplinas como Basquete, Atletismo, Ginástica, Anatomia, Nutrição, entre outras. O fenômeno é evidenciado, também, na relutância docente quando se fala em mudanças. Ao futuro professor resta toda a culpa pela ineficiência. Coadunamos com Ludke (2002), para quem a flexibilização enfatizada nas leis e diretrizes citadas abre portas para a produção de formulações teóricas que subsidiem a construção, por parte dos professores, de práticas que fomentem uma democracia radical.

Por acreditarmos no potencial da formação em Licenciatura como base para a construção de práticas pedagógicas compromissadas com sociedades democráticas, elaboramos um projeto de pesquisa de intervenção nesse contexto, tendo como objeto de estudo uma proposta curricular que dialogue com as questões emergentes da escolarização básica. Para tal, acompanharemos uma turma de 40 alunos ao longo de sua vivência em quatro disciplinas que discutem a Educação Física na escola ofertadas no transcorrer de um ano. Nesse processo, aproximaremos os discentes do campo teórico dos Estudos Culturais e de alguns aportes teóricos que sustentam suas análises sobre a Educação. O objetivo central dessa pesquisa é inferir as posições de sujeito que os alunos assumem diante dos diversos discursos correntes no currículo Frankenstein. Investigaremos como eles se posicionam diante dos discursos e práticas presentes em esferas sociais que marcam a diferença com vistas à formulação de estratégias de resistência.

Currículo e Identidade

Diante do exposto, enfatizamos que o currículo não pode ser considerado um instrumento meramente técnico, neutro e desvinculado da construção social. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir o controle e a regulação social. Como componente pedagógico, ele define os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências que os estudantes deverão ter etc.. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação é entendido como forma de política cultural que contribui para produzir determinadas representações e identidades.

Silva (1999) adverte que a escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia um tema em detrimento de outro, ou seja, na inter-relação saberes, identidade e poder, promovem-se os conhecimentos e os valores tidos como adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Pode-se afirmar que no campo da teorização curricular, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem visam a produzir identidades específicas, isto é, certos homens e

certas mulheres, certos professores e certas professoras. O currículo torna a formação inicial docente um dos espaços sociais mais importantes pela construção da representação de professor, como ele deve ser, como ele não pode ser, quais discursos proferir, quais discursos silenciar etc.. Se existe uma preocupação quanto às identidades projetadas pelos currículos, ela é decorrente destes tempos em que a presença da diversidade configura novas formas de comunicação entre 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 que conduzem ou influenciam seus atos. As identidades se efetivam a partir do que se realiza e das narrativas a respeito do que se faz. Por assim dizer, compreende-se a identidade como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e marcam, ao mesmo tempo, aquilo que eles não são.

Entretanto, esse pertencimento não é uma essência ou garantido para sempre. O sentimento de pertença é transitório. De acordo com o Hall (2000), as identidades são pontos de apego temporário às posições de sujeito as quais as práticas discursivas nos interpelam. Elas se transformam à medida que o sujeito percorre caminhos diversos, age e toma decisões diante de uma variedade de idéias e representações com as quais convive. Tanto a nossa identidade quanto a dos outros – a diferença – são construídas na e por meio da representação. É na estreita ligação entre identidade e representação que localizamos o jogo do poder cultural. O poder está inscrito na representação, e é por meio dele que os diversos grupos sociais criam e impõem sua identidade e a dos outros. Por meio da representação, travam-se lutas pela validação e negação de significados (Silva, 2000).

Em meio à diversidade cultural, é na relação entre representação, identidade e poder, que ganha ênfase a chamada política da diferença. Neste movimento, os grupos sociais definem-se por meio de múltiplas dimensões (classe, raça, etnia, gênero, idade, profissão, religião, gostos e preferências diversas etc.), afirmando sua identidade e representação. Nas relações entre esses grupos definem-se quais são as representações e identidades normais, válidas, hegemônicas. Por sua vez, os grupos desprovidos do poder de definir resistem à hegemonia das identidades dominantes. Eles lutam pelo direito de se fazer representar ou controlar a construção e divulgação de sua representação.

Com base no campo dos Estudos Culturais, e com uma frequência cada vez maior, emergem nas pesquisas educacionais temas como: as questões de gênero, raça, sexualidades policiadas, etnias, meio ambiente, micro-relações, pós-colonialismo, entre outros. A pedagogia aqui pensada articula-se como ação social que se corporifica no currículo, visando à tomada de posição dos sujeitos na luta por justiça social. Em virtude de seu compromisso em examinar

práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior das relações de poder, os Estudos Culturais contribuem para as análises dos efeitos do currículo sobre as identidades por ele interpeladas. Sua recusa em desvincular a política do poder do processo de escolarização faz com que reforcem a idéia de que a pedagogia não pode ignorar as questões que definem os significados e metas da formação docente.

Ao projetar as identidades “adequadas” ao projeto social, as políticas educacionais organizam currículos que estabelecem quais posições os sujeitos da educação deverão assumir enquanto cidadãos (Silva, 1995). Por outro lado, diante das possibilidades de recontextualizar as leis e diretrizes estabelecidas, e com base nas argumentações de Giroux (1995), para quem as faculdades de educação não podem reduzir seus esforços ao ensino de competências e habilidades ou técnicas, mas, sim, definir-se como prática cultural responsável politicamente pelas histórias que produz, supomos que outras propostas curriculares, outras narrativas identitárias, outras linguagens, outras formas de significar a Educação Física possam permitir aos futuros egressos a possibilidade de construção de uma agenda crítica preocupada com a cultura e sua conexão com o poder, reconheçam-se enquanto produtores de conhecimento, validem suas vozes, rejeitem o elitismo profissional e entendam a necessidade da construção de um projeto político para a docência nas escolas.

Referencial

- Bernstein, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996
- Goodson, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1999
- 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
- _____. Quem precisa de identidade? In: Silva, T.T. (org.) **Identidade e diferença**: as perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000
- Kincheloe, J.L. Berry, K. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007
- Lopes, A.C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: Lopes, A.C. e Macedo, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002
- Ludke, M. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: Moreira, A.F.B., Pacheco, J.A e Garcia, R.L. (orgs.) **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004
- Giroux, H. praticando Estudos Culturais na Faculdade de Educação. In: Silva, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995
- Neira, M.G. Formação para a docência: o lugar da Educação Física na educação básica. In: Schneider, O., Grunennvaldt, J.T., Kuhn, R., Ribeiro, S.D.D. (orgs.) **Educação Física, Esportes e Sociedade**: Temas Emergentes – v.2 Aracajú: UFS, 2008
- Nóvoa, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995
- Silva, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: Silva, T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T.T. (org.) **Identidade e diferença**: as perspectivas dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000