

Resumo: Em detrimento a diversidade de manifestações culturais presente na sociedade atual predomina nas escolas propostas curriculares homogeneizantes e funcionalistas. No âmbito da Educação Física (EF) a coexistência de diferentes currículos e a falta de oportunidades para o coletivo de professores procederem à reflexão crítica sobre tal situação, tem influenciado uma prática pedagógica distanciada das culturas dos alunos e, portanto, colonizada pela produção cultural de grupos específicos. Considerando esta problemática, a partir de uma pesquisa bibliográfica, analisamos diferentes currículos na área de EF com o objetivo de refletir acerca de propostas que se apresentem (ou não) como alternativas para o questionamento às injustiças sociais tencionando identificar àquela que responde aos interesses dos grupos subalternizados. Após interpretação das propostas curriculares, identificamos que a de Neira e Nunes (2006, 2009), Neira (2011), currículo cultural de Educação Física, ancorado nos pressupostos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, tem potencialidade para diminuir as injustiças sociais por criar espaços e construir as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas.

Palavras-chave: justiça social; Educação Física; cultura corporal.

1.Introdução

A complexidade do panorama social e cultural deste início de século contrapõe-se a visões e práticas no cotidiano escolar que prioriza o comum e o homogêneo ao mesmo tempo em que ignora as diferenças. Em detrimento a diversidade de manifestações culturais presentes na sociedade predomina nas escolas propostas curriculares homogeneizantes e funcionalistas.

Nossa atuação profissional a frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME – SP) levou-nos a identificar, no âmbito da EF, a coexistência de diferentes currículos que, sem prescindir de devida reflexão coletiva tem influenciado uma prática pedagógica distanciada das culturas dos alunos e, portanto, colonizada pela produção cultural de grupos específicos.

A área de EF vem apresentando, ao longo de sua história, diferentes modelos de currículo. Compreendemos que cada proposta curricular tencionando formar certos tipos de sujeitos apresenta características específicas. Cada um destes currículos tende a percorrer um caminho que o difere dos demais uma vez que cada rota proposta estabelece pontos de partidas e chegadas diferentes. Desta forma o seguinte questionamento é, a nosso ver, relevante: Que EF colocar em ação tendo por princípio a justiça social?

A Educação Física Escolar colonizada pelas objetivações de currículos não críticos e as alternativas para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas

Maria Emília de Lima¹

Universidade de São Paulo,
Brasil

¹ Supervisora Escolar e professora da rede municipal de SP; doutoranda em educação e membro do GPEF da FE-USP. emiliadelima@yahoo.com.br

Neira e Nunes (2006) identificaram a prevalência dos currículos desenvolvimentista e psicomotor nas escolas. Rosa e Leta (2010) apontaram que a disciplina de EF, ainda hoje, convive com a tradicional valorização de aspectos biológicos e médicos e com a recente valorização de aspectos sócio-culturais, políticos e filosóficos. Paradoxalmente, quando praticamente a totalidade dos projetos políticos-pedagógicos das escolas municipais de São Paulo compromete-se com a formação democrática, participativa e crítica, causa-nos estranheza o fato de ainda permanecer, em boa parcela destas, o sentimento de exaltação a valores intrínsecos ao cientificismo, individualismo, autonomia, eficácia e competitividade presentes na concepção dos currículos de EF dessas mesmas unidades educacionais.

Diante do que foi exposto, a partir de uma pesquisa bibliográfica, analisamos os currículos na área de EF: desenvolvimentista, psicomotor, saudável (currículos não críticos), crítico-superador, crítico-emancipatório (currículos críticos) e cultural (currículo pós-crítico) com o objetivo de refletir acerca de propostas que se apresentem (ou não) como alternativas para o questionamento às injustiças sociais tencionando identificar àquela que responde aos interesses dos grupos subalternizados.

No que segue, apresentamos de forma resumida as características constituintes dos currículos de EF identificados como não críticos, críticos e pós-críticos seguida de nossas considerações provisórias.

2. Currículos de Educação Física não críticos

Tani et al. (1988) defendem o currículo desenvolvimentista na área de EF, segundo o qual, todo o comportamento humano pode ser convenientemente classificado como sendo pertencente a um dos três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor. Dentro desta visão integrada e sistêmica e com a contribuição dos conhecimentos advindos de áreas científicas, o trabalho de EF com os movimentos ou habilidades motoras visa desenvolver a afetividade, a socialização, a cognição e as qualidades físicas envolvidas. Considerando o duplo aspecto do movimento: o externo (observável, caracterizado por um deslocamento do corpo) e o interno (que ocorre no sistema nervoso) os autores constatarem que em EF o comportamento observável é ainda demasiadamente enfatizado.

Os autores reconhecem que não apenas a maturação atua no processo de desenvolvimento, mas que as experiências motoras são válidas a ponto de justificar o que se costuma denominar de aprendizagem do movimento. Baseiam-se no modelo de Gallahue. Significa que, para conquistar as habilidades motoras do nível mais alto, deve-se considerar uma taxonomia para o desenvolvimento motor, adotando como referência a classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos durante seu ciclo de vida e um plano de atividades práticas definido a partir de um *continuum*, das habilidades motoras básicas (de locomoção, manipulação e equilíbrio) para os movimentos culturalmente determinados (esporte, dança etc.). Em relação à avaliação a proposta de Tani et al. (1988) foca na progressão do desenvolvimento das crianças.

Ao interpretarmos a proposta acima relatada, não reconhecemos condições de participação do aluno mediante o diálogo, respeito e valorização de seu patrimônio cultural corporal. Concordamos com Freire (1991) que manifestou discordância quanto à crença de que podemos e devemos padronizar os movimentos das crianças.

Não obstante, Freire (1991) defende em sua obra, uma proposta de currículo de EF na qual as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo e de brinquedo considerando o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores.

Nesta perspectiva psicomotora é necessário que a escola invista no sentido da criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe. Não é o caso da criança aprender esta ou aquela habilidade para saltar ou para escrever, mas que através dela, ela possa se desenvolver

plenamente. Freire (1991) destaca que a integração entre o faz de conta da criança e a atividade concreta de ensino da escola se faz necessário. Neste sentido a EF, sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, incorpora a ideia de que todo conhecimento adquirido serve de base para um próximo mais elaborado e busca desenvolver as habilidades motoras distinguindo quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. É preciso reconhecer que educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos melhores. Ser humano “é mais que movimentar-se, é estabelecer relações com o mundo de tal maneira que se passe do instintivo ao cultural, da necessidade à liberdade, do fazer ao compreender, do sensível à consciência” (Freire, 1991, p. 147).

Mediante tais afirmações, o autor considera necessário descaracterizar o valor utilitário da EF e compreender que em termos cognitivos, as coordenações motoras, bem como outros conteúdos (espaço, tempo, força, velocidade, resistência, ritmo etc.), atuam sempre na formação do conhecimento que alimenta a cognição, tanto quanto a afetividade e a socialização. Neste caso, o especialista em EF deverá ser um estudioso da ação corporal: compreender que ao brincar, a criança mobiliza os recursos que adquiriu; apreende a busca por outras aquisições de maior nível e vale-se da linguagem como importante fator de tomada de consciência. Para tanto, cabe ao professor de EF criar atividades com jogos que permita à criança tomar consciência de seu corpo e de suas ações. Quanto à avaliação do processo, “não basta medir para avaliar, pois isso não leva em conta os meios que o aluno utiliza para chegar aos resultados, meios esses que são os elementos mais indicativos do progresso de seu conhecimento” (Freire, 1991, p. 196).

Se as duas abordagens de EF registradas nos parágrafos anteriores, levam-nos às divergências entre elas, Bracht (1996) assegura que ambas permitem ver o movimento não como construção social e histórica, e sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro. Características, aliás, que marcam também, a concepção de ciência que sustenta as duas propostas. No mesmo sentido da análise do autor questionamos: qual a contribuição da escola para a formação dos alunos se ao desenvolver os jogos e brincadeiras não possibilitar uma discussão a respeito das condições de produção histórica e cultural da produção de tais manifestações?

Assim como as propostas anteriores, entendemos que o currículo saudável inserem-se no bojo dos currículos não-críticos. Trata-se do movimento de atualização do paradigma da aptidão física que revitalizou a ideia de promoção da saúde.

Mattos e Neira (2000) ao constatarem característica recreativa na maior parte das aulas de EF no Ensino Médio apresentaram proposta de ensino com a finalidade de contribuir para que os adolescentes adquiram uma bagagem de conhecimentos necessária à manutenção da saúde, à gerência de momentos de lazer e à aquisição de um vocabulário motor amplo e diversificado. Afirmam que a incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, levou a retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde em busca de uma melhor qualidade de vida. Propõem o desenvolvimento de competências em torno do autoconhecimento e autocuidado, assim como do desenvolvimento da consciência sanitária em sua dimensão coletiva.

Os autores ao referirem-se as competências da EF no Ensino Médio organizaram-nas em quatro blocos: 1- Conhecimentos do corpo, aptidão física e saúde. 2- Ginástica. 3-Esportses, jogos e lutas. 4-Ritmo e expressão através do movimento. Destacam que o aprendizado da EF é mais do que reprodução de movimentos e frequência às aulas e, portanto a avaliação deve incidir sobre a aquisição dos conhecimentos de ordem teórica, “o que não significa a prática de provas contendo questões que verifiquem a memorização de conceitos” (Mattos & Neira, 2000, p. 24). Quanto ao método de ensino proposto, a “descoberta” diz respeito a ensinar os alunos a resolverem seus próprios problemas de modo a manterem-se pouco dispostos a serem dirigidos dentro de determinados padrões.

Neira e Nunes (2006) em relação à proposta destinada aos jovens do Ensino Médio - o currículo saudável - destacam a falta de questionamento em relação às condições sociais que promovem o estresse ou outras doenças decorrentes do ritmo do trabalho ou das más condições de vida. Em concordância, reafirmamos que os currículos psicomotor, desenvolvimentista e da saúde não deixam claro a questão que se relaciona ao tipo de informação/conhecimento que está sendo transmitido, muito menos quem o produziu, logo não possibilita uma discussão sobre que conhecimento é válido para constituir o currículo e a que grupo este mesmo conhecimento favorece.

3. Currículos de Educação Física críticos

Temos evidenciado até aqui o caráter funcional dos currículos de EF. O fato é que estamos a chamar a atenção para as formas de selecionar e organizar os conhecimentos. Afinal o que conta como conhecimento? Quais são os valores e interesses envolvidos no processo seletivo desses conhecimentos? Dentre as propostas curriculares da EF, às quais tivemos acesso, consideramos que os currículos crítico-superador e crítico-emancipatório aproximam-se da postura crítica, pela discussão de critérios para decisão de conteúdos e pela valorização do patrimônio de conhecimento de cada localidade, estamos nos referindo a proposta de Soares, et al (1994) e de Kunz (2001), cujas características principais apresentamos a seguir.

Soares, et al (1994) apresentam elementos básicos para a configuração de uma teoria pedagógica da EF - crítico-superadora - materializada na sugestão de um programa de ensino. Expõem questões teórico-metodológicas da EF, tomando-a como área de estudo, campo de trabalho e especificamente como matéria escolar que vai tratar, pedagogicamente, temas da cultura corporal: os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Tratam metodologicamente o conhecimento (compreendido como provisório) de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista. De certa forma, propõem uma pedagogia emergente, afirmando que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

Esta perspectiva destaca características específicas: é diagnóstica (remete a leitura dos dados da realidade), judicativa (julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social) e teleológica (determina um alvo aonde se quer chegar). Remete a um currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

A metodologia é entendida como forma de ordenar a reflexão do aluno acerca da realidade social. Tem potencial para desenvolver a lógica dialética, com a qual o aluno realiza nova leitura da realidade após ter sido “provocado” a confrontar seu saber cotidiano com o conhecimento científico. Isto implica na busca por coerência entre a seleção e a organização de conteúdos. Para tanto, alguns princípios são considerados: a relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do estudante. Para bem observar a proposta se faz necessário também, preservar o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências. É importante que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades. A avaliação aqui é compreendida como elemento metodológico complexo que está relacionada ao projeto pedagógico da escola, ou seja, determinada pelo “processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume,

corporifica, modifica e reproduz e que é próprio do modo de produção da vida em uma sociedade capitalista” (Soares et al, 1994, p. 98).

Kunz (2001) denuncia que as “possibilidades de conhecer o mundo se restringem a um mundo já totalmente “colonizado” pelas objetivações culturais da assim chamada evolução científico-tecnológica do mundo moderno” (p.111). Todavia, propõe que o ensino escolar esteja alicerçado numa concepção crítica, pois “pelo questionamento crítico que se chega a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade e que formam as falsas convicções, os falsos interesses e desejos” (Kunz, 2001, p.122). Insiste que o professor deve usar do seu poder do esclarecimento, ou seja, levar os alunos a descrever situações e problemas, expressar e encenar movimentos de forma comunicativa e criativa. Para o autor o ensino que se orienta nos pressupostos apresentados da pedagogia crítico-emancipatória se explicita na prática pela didática comunicativa e privilegia “três atributos máximos da capacidade heurística humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir” (p.75).

Diante do exposto, em relação aos currículos críticos em EF, a partir de seus proponentes, foi possível constatar a necessidade de compreender as 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. Entretanto, Bracht (1996), ao proceder sua análise destaca que ao caráter técnico do currículo acrescentou-se o caráter sociopolítico. Para Neira (2011), o que se explicita nos currículos críticos é a veiculação dos significados dos grupos culturais que historicamente desfrutaram de vantagens sociais, em detrimento daqueles oriundos dos setores minoritários. Por sua vez, para Nunes e Rúbio (2008), “ao ser apagado o processo de significação, a diversidade cultural entra na escola avalizada pelos saberes do racionalismo científico” (p. 67).

Pensar a escola como espaço aberto ao diálogo implica, a nosso ver, colocar em curso diferentes significados. Uma vez postos em circulação, estes sentidos/significados dados as coisas do mundo podem refletir-se num confronto de diferentes posições. Dado o compromisso com a justiça social, consideramos importante questionar as forças que atuam sobre tais circunstâncias, problematizando as diferentes culturas. Contudo, tal questionamento não se concretizou nas propostas acima.

4. Currículos da Educação Física pós-críticos

Neira (2011) reconhece que “uma escola não poderá cumprir sua função social a contento, enquanto a EF continuar construindo muros ao seu redor” (p.12). Contrapondo-se aos currículos “biologicamente fundados”, o autor defende um currículo da EF capaz de contribuir com a construção de uma sociedade mais democrática e justa. Fundamentando-se nos pressupostos teóricos dos Estudos Culturais passa a olhar as manifestações corporais como território de disputas e, apresenta o currículo cultural da EF que entre outros aspectos, vai tematizar as práticas corporais, questionando os marcadores sociais nelas presentes: condição de classe, etnia, gênero, religião, entre outros.

Para Neira e Nunes (2006, 2009), Neira (2011) um currículo cultural de EF engajado na luta contra a desigualdade social, concebe a escola como espaço que transmite a herança cultural e reconstrói a cultura, sem fazer distinção entre os conhecimentos oriundos dos diferentes grupos. Mais que isso, a escola aqui é pensada de modo que os alunos sintam-se desafiados a refletir sobre a própria cultura corporal, o patrimônio disponível socialmente e os discursos veiculados pelas mídias.

Com tal propósito, este currículo fortalece os setores excluídos da população para que se tornem aptos a participar de um processo democrático concretizado nos procedimentos participativos de: planejamento, seleção dos temas de estudo, avaliação, produção e replanejamento. Por sua vez, a prática pedagógica articula-se ao contexto de vida comunitária; proporciona condições para a vivência

das formas como a cultura corporal é representada no cenário social bem como oferece possibilidades de interpretação, análise e produção acerca do patrimônio cultural corporal.

Para os autores, cabe ao educador mediar o processo de ensino e aprendizagem adotando uma postura investigativa no decorrer da ação didática, possibilitando o reconhecimento dos discursos que atravessam as raízes culturais das manifestações corporais: lutas, esportes, ginásticas, danças e brincadeiras. Para cumprir tal propósito, devem manter-se atentos aos seguintes princípios: justiça curricular; descolonização do currículo; daltonismo cultural; ancoragem social dos conhecimentos.

Com base na justiça curricular, é possível compreender a importância de uma distribuição equilibrada das diversas manifestações da cultura corporal a partir do seu grupo social de origem. Os professores ao empreenderem a descolonização do currículo, têm consciência de que um currículo que nega os conhecimentos dos grupos economicamente menos favorecidos, concomitantemente coloca em circulação a impressão que a contínua condição desprivilegiada desses sujeitos na sociedade lhes é merecida (Neira, 2011). Por sua vez, para evitar o daltonismo cultural e suas consequências, recorre-se a uma variedade de atividades de ensino, a fim de reconhecer as leituras e interpretações dos alunos acerca da manifestação objeto de estudo. Finalmente, adotar a ancoragem social dos conhecimentos é engajar-se no estudo, investigação e análise da manifestação corporal em pauta; na seleção de materiais didáticos adequados e na preparação de atividades específicas, compreendendo, acima de tudo que as manifestações corporais foram produzidas em um contexto sócio-histórico específico e sofreram inúmeras transformações em decorrência de suas íntimas inter-relações com a sociedade mais ampla.

No que nos apresenta Neira (2011), em termos de orientações didáticas, não são pré-definidas etapas de trabalho, não existe uma única ordem de ocorrência, nem prevalência de uma ação sobre a outra, nem tão pouco se garante o sucesso de todos os alunos no final do percurso. Trata-se, como bem disse o autor, da construção da “alvenaria” que contribuirá para a elaboração do currículo de EF. O autor faz referência às ações pedagógicas de: tematizar, mapear, ressignificar, aprofundar e ampliar, registrar e avaliar, produzir.

No currículo cultural da EF as atividades de ensino focalizam temas, e não conteúdos. Na abordagem de um determinado tema, os professores e seus alunos acessam diferentes discursos e produzem novos sentidos. Enquanto os docentes organizam as atividades de ensino e interpelam os estudantes, estes, com seus posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados, alterando, replanejando e enriquecendo as aulas (Neira, 2011, p.105).

Para selecionar, organizar e dimensionar o tema de estudo que será desenvolvido, o professor recolhe informações a partir do mapeamento. Segundo Neira (2011) à medida que estamos a mapear podemos, ao mesmo tempo, dar sequência a problematização de modo que, esta “fomentará análises cada vez mais profundas e o acesso a outros olhares/saberes, possibilitando a construção de sínteses pessoais e coletivas” (p. 116).

A avaliação no currículo cultural se caracteriza pelo registro das ações didáticas desenvolvidas, seguido da reflexão sobre os mesmos, resultando no replanejamento e devolutivas para educandos. Também se concretiza nos materiais produzidos pelos alunos durante as aulas ou a partir delas.

5. Considerações Parciais

Ao analisarmos os currículos de EF: não críticos, críticos e pós-críticos, compreendemos que a proposta de Neira e Nunes em relação ao currículo cultural de EF, ancorado nos pressupostos dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo Crítico, se articula ao projeto pedagógico da escola e ao contexto de vida comunitária, proporcionando condições para a vivência das formas como a cultura

corporal é representada no cenário social bem como oferecendo possibilidades de interpretação, análise e produção acerca do patrimônio cultural corporal evitando assim a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante. Consideramos, portanto que o currículo cultural, diferentemente dos demais, tem potencialidade para diminuir as injustiças sociais, posto que cria espaços e constrói as condições para que as vozes e as gestualidades subjugadas possam ser reconhecidas pelos estudantes.

Referências Bibliográficas

- Bracht, V. (1996). “Educação Física no 1º. grau: conhecimento e especificidade” in *Rev. paul. Educ. Física*. São Paulo, supl. 2, pp. 23-28.
- Freire, J. (1991 [2ª edição]). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Editora Scipione.
- Kunz, E. (2001 [4ª edição]). *Transformação didático pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed Unijuí.
- Matos, M. & Neira, M. (2000). *Educação Física na adolescência, construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte Editora.
- Neira, M. (2011). *Educação Física*. São Paulo: Ed Blucher.
- _____. & Nunes, M. (2006). *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte.
- _____. & _____. (2009). *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Ed. Phorte.
- Nunes, M. & Rubio, K. (2008). “O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos” in *Currículo sem Fronteiras*, nº 2, v. 8, pp.55-77.
- Rosa, S. & Leta, J. (2010). “Tendências atuais da pesquisa Brasileira em Educação Física. Parte 1: uma análise a partir de periódicos nacionais” in *Rev. Brasileira de Educação Física e Esporte*, nº 1, Vol.24. São Paulo.
- Soares, C. L. et al. (1994 [2ª edição]). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez Editora.
- Tani, G. et al. (1988). *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.