

AS PROPOSTAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Ivan Luis dos Santos – Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo – isantos@usp.br

Marcos Garcia Neira – Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo – mgneira@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Enquanto componente curricular, a Educação Física, ao longo de sua história, esteve comprometida com a transmissão de saberes através da disciplinarização dos corpos, pautando-se em ações pedagógicas orientadas por diferentes teorias. Concordando com Silva (2011), entendemos que toda teoria pedagógica é uma teoria de currículo, ou ainda, um discurso sobre currículo.

No bojo dessa discussão, Neira e Nunes (2006) apontam que a teorização curricular da Educação Física é fruto de um processo de lutas que culminou com a presença dos currículos ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista, saudável, crítico-superador, crítico-emancipatório e cultural. Analisando estes currículos da Educação Física à luz do momento histórico e das políticas educativas mais amplas nas quais foram concebidos, Neira e Nunes (2009) os alinharam em torno de três matizes distintas: teorias não-críticas – ginástico, esportivo, psicomotor, desenvolvimentista e saudável –; teorias críticas – crítico-superador e crítico-emancipatório –; teorias pós-críticas – cultural. Por fim, nesta mesma esteira de análise, Nunes e Rubio (2008) estabeleceram categorias identitárias a partir de cada um desses currículos.

Sendo assim, o objetivo desta pesquisa bibliográfica foi repercutir sobre as matizes curriculares da Educação Física, bem como sobre suas respectivas categorias identitárias, de modo a colocar os “pingos nos is³⁰” necessários para assunção de uma posição a favor do

³⁰ A adição do ponto sobre a letra “i” data do século XVI. Conta-nos a história que, quando os caracteres góticos foram adaptados, dois “is” juntos (ii) passaram a ser confundidos com a letra “u”. Para acabar com tal problema, inicialmente, acrescentou-se o acento gráfico til (~) sobre os “is” que, a partir do já referido século, transformou-se em pontos simples, mesmo que a contragosto de alguns copistas da época (DUARTE, 2003). Na Educação Física, diante dos vários currículos em circulação, não é incomum encontrarmos práticas pedagógicas que, ao não enxergarem diferenças entre o “u” e os “ii”, os trazem indistintamente, resultando em “textos-aula”

currículo cultural da Educação Física.

OS CURRÍCULOS NÃO-CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CASOS DIFERENTES DO MESMO

A vertente não-crítica da Educação Física aborda as práticas corporais sob a ótica das Ciências Naturais e tem como seus principais representantes os currículos desenvolvimentista (TANI *et al*, 1988), psicomotor (FREIRE, 2009) e saudável (MATTOS; NEIRA, 2000). Ao se fundamentar sobretudo em princípios biológicos, os objetivos das aulas consistem desde a fixação de técnicas corporais específicas até o alcance de padrões elevados de desenvolvimento dos domínios comportamentais, passando pela adoção de um estilo de vida fisicamente ativo.

Verificamos, dessa forma, que ao serem colocados em ação, os currículos não-críticos da Educação Física, de uma forma geral, abordam as práticas corporais de uma forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista. Além disso, afirmam a hegemonia de um modo de ser com base nas identidades que os grupos dominantes determinam como ideais para o funcionamento da sociedade. Nesses currículos, tal como evidenciaram os trabalhos de Neira e Nunes (2006; 2009) e Nunes e Rúbio (2008), ocorre a incorporação de artefatos culturais desprovidos de seus sentidos e lutas por significação.

Assim procedendo, os currículos não-críticos costumam reduzir os conteúdos aprendidos a elementos sem qualquer lastro cultural, isto é, baseiam-se na oferta de práticas motoras das quais os alunos participam, executam e repetem, mas nada aprendem sobre o percurso sócio-histórico das diversas manifestações da cultura corporal, nem tampouco sobre a vida dos seus praticantes e, muito menos, sobre as relações de poder que permeiam seu processo de produção e reprodução.

OS CURRÍCULOS CRÍTICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUANDO OS “IS” (ii) AINDA SÃO “U”

Em consequência das aproximações estabelecidas com as Ciências Humanas e, principalmente, com as discussões realizadas no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola, a Educação Física, desde meados da década de 1980, vem transitando junto ao

esquizofrênicos. Tais práticas deixam de considerar que cada currículo envereda para concepções de mundo, sujeito, escola e área bastante distintos.

debate da teorização curricular crítica. Na análise de Nunes e Rúbio (2008), para a vertente crítica da Educação Física, representada pelos currículos crítico superador (SOARES *et al*, 1992) e crítico emancipatório (KUNZ, 1998) é fundamental que o aluno compreenda as relações que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal e os problemas sócio-políticos que as envolvem, a fim de conscientizá-lo a participar da gestão do seu patrimônio cultural. O que se pretende, portanto, é que os sujeitos assumam identidades emancipadas das condições de opressão em que a sociedade está mergulhada.

A análise dos currículos não-críticos da Educação Física a partir da teorização crítica alertou que os conteúdos e métodos neles corporificados carregam marcas das relações sociais em que foram forjados, havendo, portanto, a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam, do que conta como conhecimento e quais os valores e interesses envolvidos no processo de seleção desses conhecimentos.

No entanto, se por um lado as teorias críticas propuseram uma reconceptualização do ensino da Educação Física, por outro, mantiveram uma certa noção realista de currículo, pela qual o conhecimento – “o verdadeiro conhecimento” – é visto comopositor ao poder e, portanto, “elemento-chave” na luta contra a dominação ideológica exercida pela classe dominante. Para Neira e Nunes (2009, p. 168), “o que está em jogo nas teorias críticas é a vontade de poder e o controle da epistemologia moderna, cujo acesso foi negado às classes dominadas por meio dos currículos não-críticos”.

Embora as teorias críticas tenham inserido na pauta curricular da Educação Física a discussão sobre a função social do conhecimento, suas investidas não permitiram romper com os condicionantes do pensamento moderno, cujos princípios, objetivos e métodos se voltam à formação de sujeitos universalizados, a partir de práticas culturais, predominantemente brancas, euroamericanas, heterossexuais, cristãs e masculinas. Ao apresentar uma genealogia comum³¹ às teorias não-críticas, as teorias críticas – sem que queiramos minimizar as suas contribuições para o currículo Educação Física –, ainda não fornecem “os pingos” para diferenciarmos os “dois is” (ii) da letra “u”. Ou seja, as mesmas pretensões totalizantes do conhecimento presente em

³¹ Conforme Neira e Nunes (2009), as pedagogias não-críticas e as pedagogias críticas consistem em projetos da modernidade, pois são dependentes do universalismo, essencialismo e fundacionalismo do pensamento moderno.

ambas, inibem a radicalidade curricular necessária para diferenciá-las, frente aos desafios que a escola vem assumindo na sociedade contemporânea.

O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ALTERNATIVA ÀS PROPOSTAS CURRICULARES TOTALIZANTES: QUANDO OS “DOIS IS” (ii) NÃO SÃO MAIS “U”

Atentos ao atual panorama social e educacional brasileiro, entendemos que o currículo cultural da Educação Física emerge como alternativa às propostas curriculares totalizantes apresentadas até então. Aventado inicialmente por Neira e Nunes (2006) e fundamentado nas teorias pós-críticas da educação, em especial os Estudos Culturais e o multiculturalismo crítico, o currículo cultural compromete-se com a desconstrução dos discursos que legitimam a atual configuração social por meio de uma crítica radical às estratégias de dominação presentes na sociedade, considerando as desigualdades de origem dos alunos que chegam à escola.

Na teorização curricular pós-crítica da Educação Física – representada pelo currículo cultural –, as práticas corporais são compreendidas como artefatos culturais, formas de expressão e comunicação que manifestam o patrimônio cultural de um grupo e permitem a interação com outros. Além disso, tem-se que estas práticas corporais são produzidas em meio a relações de poder de diferentes matizes – classe, etnia, gênero, sexualidade, religião etc – e socializam modos de entender o mundo, sentidos e significados. Nesta perspectiva de currículo, o corpo é visto como um suporte textual e a gestualidade como uma linguagem com a qual os diferentes grupos culturais expressam suas representações e construções (NEIRA; NUNES, 2009).

Assim sendo, no currículo cultural da Educação Física as aulas passam a ter como objetivo contribuir para a leitura dos signos presentes nas práticas corporais, bem como na produção de novas manifestações corporais. Não se trabalha apenas a ação motora, mas amplia-se o estudo para os significados que os diferentes grupos dão às práticas. Ou seja, por meio desta proposta os sujeitos da educação vão, constantemente, ampliando seu repertório cultural ao dialogarem com alguns códigos de comunicação de outras culturas.

Não se trata, evidentemente, de um diálogo tolerante, como simples contato ou convívio, mas como troca de experiência marginal que contesta os sistemas que definem as experiências aceitáveis. Ao recorrer à política da diferença, por meio do reconhecimento da cultura dos grupos quase sempre silenciados, o currículo cultural da Educação Física engaja-se na luta pela

transformação social, prestigiando princípios e procedimentos didáticos mais democráticos. Nesta perspectiva, a tematização das práticas corporais não busca promover a exaltação da diferença, mas problematizá-la, vê-la como uma questão de produção, atentando para os mecanismos envolvidos nessa produção. Trata-se de um questionamento aos próprios sistemas de diferença em seus significados, reconhecendo que estes podem ser considerados igualmente estranhos ou absurdos sob diferentes pontos de vista, sob as diferentes óticas culturais. Portanto, uma proposta curricular que permite a captura dos “pingos”, faz diferenciar os “dois is” (ii) da letra “u”, tencionando a construção de um projeto coletivo, ou seja, a formação de identidades solidárias e sensíveis à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

DUARTE, M. **O guia dos curiosos**: língua portuguesa. São Paulo: Editora Panda, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência, construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade

de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul.-dez. 2008.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L. C.; BRACHT, V.; ESCOBAR, M. O; VARJAL, E.; TAFFAREL, C. N. Z. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.