

As condições de emergência histórica na construção dos currículos da Educação Física: os discursos curriculares em questão

Historic emergency conditions in the making of Physical Education curricula: curricular discourses in focus

Franciele Roos da Silva Ilha

Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este trabalho destina-se a apresentar algumas perspectivas de currículo na especificidade da Educação Física, no que se refere às suas condições de emergência histórica na construção dos seus desenhos curriculares. Nestas condições de emergência é dado destaque aos discursos curriculares historicamente situados no campo educacional. Tais discursos são evidenciados por Silva (1999), ao apresentar as diferentes teorias curriculares - aqui analisadas como discursos curriculares: as teorias tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. Os discursos curriculares não críticos são contemplados pelo militarismo, o higienismo, o eugenismo, o pedagogicismo, o recreacionismo, o esportivismo na Educação Física, assim como pelo currículo psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista-interacionista. Os discursos críticos são conhecidos na Educação Física pela perspectiva crítico-superadora e crítico-emancipatória. Já os discursos pós-críticos podem ser sinalizados pela perspectiva cultural.

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Discursos Curriculares.

Abstract: This paper aims to present some Physical Education curriculum perspectives regarding its historical emergency conditions in the making of its curriculum designs. In these emergency conditions, emphasis is given to curriculum discourses historically situated in the educational field. Such discourses are made explicit by Silva (1999) as different curricular theories are presented - herein analyzed as curricular discourses: traditional as well as critical and post-critical curriculum theories. The non-critical curricular discourses are contemplated by militarism, hygienism, eugenism, pedagogicism, recreationism, sportivism in Physical Education, as well as by the psychomotricist, developmentalist, constructivist-interactionist curriculum. Critical discourses are known in Physical Education from the critical-overcoming and critical-emancipatory perspective. Post-critical discourses can be signaled from the cultural perspective.

Keywords: Curriculum; Physical Education; Curricular Discourses.

Considerações iniciais

Desde a inserção da Educação Física na escola, ocorreram muitas transformações em torno dos seus objetivos e nos direcionamentos dados ao trabalho docente, nas mudanças didáticas e curriculares. Essas mudanças, de acordo com Neira e Nunes (2009), se desencadearam pelo conjunto de fatores traduzidos pelas concepções sociais e didáticas que configuraram os diferentes desenhos curriculares, dentre eles, o currículo da Educação Física. Em outras palavras, o que é aceito em cada momento histórico como verdade curricular na Educação Física tem regulado suas práticas discursivas e as práticas curriculares na escola por meio dos processos de negociação de seus discursos.

Silva (1999), ao apresentar as diferentes teorias curriculares - aqui analisadas como discursos curriculares -, destaca duas grandes vertentes: as teorias tradicionais de currículo e as teorias críticas e pós-críticas de currículo. As primeiras concebem o currículo como algo neutro, estritamente científico e objetivo. Já o segundo grupo entende que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Elas implicam relações de poder e demonstram a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. Por isso, como afirma Silva (2006), o currículo é um dos pontos centrais dos atuais projetos de reforma social e educacional; ele ocupa um espaço estratégico nessas reformas, pois é um dos espaços em que ocorrem lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, e pelo domínio do processo de significação. Assim, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade.

Desse modo, o currículo pode representar um conjunto de experiências, que as crianças e os jovens devem ter para aprender capacidades, atitudes e formas de conhecimentos (BOBBITT, 2004) ou pode ser compreendido como um espaço de poder em que são travadas disputas em torno do conhecimento considerado realmente válido e autorizado de ser ensinado (SILVA, 2006).

Neste sentido, este artigo destina-se a apresentar algumas perspectivas de currículo na especificidade da Educação Física, no que se refere às suas condições de emergência histórica na construção dos seus desenhos curriculares. Nestas condições de emergência, é dado destaque aos discursos curriculares historicamente situados no campo educacional. Adota-se a perspectiva de discurso como prática que forma os objetos pelos quais fala, de Michel Foucault. Para ele, o discurso “não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que diz” (FOUCAULT, 2013, p.66), mas está imbricado em uma certa ordem

discursiva, em um campo de saber, em uma formação discursiva que tem todo um regime discursivo na definição do que pode ser dito, por quem e em que lugar.

O currículo da Educação Física e suas aproximações com as perspectivas curriculares não-críticas

A Educação Física no Brasil adentra os sistemas de ensino na segunda metade do século XIX, influenciada pela medicina e pela instituição militar (NEIRA; NUNES, 2009). Darido e Neto (2011) chamam tais perspectivas de higienismo e militarismo. O higienismo volta-se à promoção de hábitos de higiene, saúde e valorização do aprimoramento físico e moral por meio dos exercícios; e o militarismo preocupa-se com a formação de uma população apta ao combate preparando-se para a guerra.

Tais direcionamentos, como alertam Neira e Nunes (2009), objetivaram o controle social e o fortalecimento de um modelo de sociedade a partir da educação dos corpos. No entanto, é imprescindível salientar o caráter negociável das influências da medicina e da Instituição Militar, assim como de outras instituições, perspectivas e movimentos político-sociais na construção curricular da Educação Física, que serão apresentadas ao longo deste estudo. Em outras palavras, o caráter processual em que se fundem e negociam diferentes concepções e objetivos, neste caso de Educação Física, envolvem embates e resistências, resultando nunca em uma Educação Física, mas em algo ‘novo’.

Nesta direção, na transição do século XIX para o século XX, a Educação Física brasileira voltou seus interesses para a formação de pessoas aptas para suportar o trabalho pesado, diante das transformações sociais, urbanização, modernização e industrialização. Havia seleção dos perfeitos fisicamente e exclusão dos incapazes; era a fase de busca pela eugeniação do povo e caracterizou-se pela Educação Física eugênica (NEIRA; NUNES, 2009).

O objetivo primordial do componente era formar cidadãos conscientes dos seus deveres e obrigações para com a sociedade e o Estado legitimamente constituído, a fim de que respeitassem as autoridades de forma disciplinada e obediente, policiando-se contra o desleixo, a descompostura e a desordem (NEIRA; NUNES, 2009, p.67).

Entretanto, a partir de 1930, a discussão curricular na Educação Física ganhou novas facetas, diante do processo de consolidação da sociedade industrial e

da emergência de teorias psicológicas por meio do movimento Escola Nova. O discurso da Educação Física foi influenciado por tais teorias, e foi idealizada como um meio de educação para romper com a dualidade corpo/mente e promover a educação integral (NEIRA; NUNES, 2009). Esta concepção denominou-se Educação Física pedagógica e estipulou o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como mediador, desconsiderando problemas extraescolares e contexto sócio-político-econômico (BARBOSA, 2010).

Ainda no período de industrialização (1930-1956), a Educação Física teve influência do modelo tecnicista de ensino, servindo como processo de seleção e controle social, houve ênfase no planejamento didático, inclusive com a sistematização e divulgação de materiais prontos para o professor colocar em ação o currículo ideal. Os conteúdos da Educação Física na formação profissional constituíram o currículo de forma instrumental, e o esporte foi escolhido como conteúdo curricular prioritário (NEIRA; NUNES, 2009).

Darido e Neto (2011) explicam que, a partir dos anos de 1950, com o sucesso da seleção brasileira em três copas do mundo de futebol próximas, o esporte influenciou significativamente na escolha dos conteúdos da disciplina na escola, com ênfase para o futebol. Neste período teve destaque na área a seleção dos mais habilidosos, a preocupação com o rendimento e os fins justificando os meios. Nas palavras de Bracht (1999, p.75), “A pedagogia da Educação Física incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios, essa ‘nova’ técnica corporal, o esporte”.

Assim, em decorrência da verificação de problemas vinculados ao ensino tecnicista na Educação Física, questionamentos em torno de suas práticas fizeram da busca por alternativas uma questão central. Uma dessas alternativas impulsionou a Educação Física escolar para se voltar ao outro extremo em relação à ênfase técnica. As aulas caracterizaram-se por atividades livres, de modo que os alunos escolhiam o que fazer e o professor assumia o papel de espectador, atuando no alcance dos materiais e na marcação do tempo. Este modelo, iniciado próximo à década de 1970 e conhecido como a ação de ‘dar a bola’ ou recreacionismo, não foi defendido por professores e, possivelmente, tenha surgido por interpretações inadequadas e pelas condições de trabalho docente, ainda que seja bastante representativo nas escolas (DARIDO; NETO, 2011).

Diante dessas práticas de Educação Física, ora voltadas ao esportivismo ora ligadas ao recreacionismo, surgem a partir da década de 1980 novas perspectivas educacionais e da própria área que influenciaram os campos curricular e didático do componente. Desde esse período, este campo de saber e de práticas pedagógicas abrangem um conjunto de perspectivas, concepções, abordagens, metodologias, teorias para o seu ensino, que fornecem aos professores e acadêmicos uma variedade

de referenciais que podem subsidiar a elaboração de planos curriculares e de ensino, em suas práticas docentes. De acordo com Reis (2014), essas perspectivas são as principais produtoras do discurso na especificidade da Educação Física escolar, as quais disputam espaço e influência nas práticas docentes da disciplina.

A educação psicomotora foi uma dessas formas de se contrapor à pedagogia tecnicista com a fundamentação na psicologia cognitivista ligada aos métodos de ensino, caracterizando o currículo da Educação Física como globalizante (NEIRA; NUNES, 2009), o qual se voltou para o desenvolvimento da criança nos domínios cognitivos, afetivos e psicomotores, em busca novamente da formação supostamente integral (NEIRA; NUNES, 2009).

O autor que mais influenciou o pensamento psicomotricista no país foi, sem dúvida, o francês Jean Le Bouch, através da publicação de seus livros, da sua presença no Brasil e de seus seguidores, presentes em várias partes do mundo. Para a construção das suas ideias, Le Bouch se inspirou em autores que já tinham reconhecimento, senão na Educação Física, em outros campos de estudos. Entre eles, podem ser citados os trabalhos de J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H. Wallon e Winnicott. Para Le Bouch (1986, p.23), “a corrente educativa em psicomotricidade tem nascido das insuficiências na educação física que não teve condições de corresponder às necessidades de uma educação real do corpo”. Inclusive, uma das marcas da psicomotricidade no espaço da Educação Física foi o aumento da popularidade do termo ‘psico’ no discurso da maioria dos professores (DARIDO, 2003).

Outra concepção curricular foi a desenvolvimentista que enfatizou o desenvolvimento motor e, em consequência deste, promoveria o desenvolvimento dos demais domínios (NEIRA; NUNES, 2009). Esta perspectiva tem como principais expoentes no Brasil os trabalhos de Go Tani e a obra mais representativa deste modelo é a *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. Ela estabelece uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida às crianças de quatro aos quatorze anos de idade. O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano sua fundamentação. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora e, em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para as aulas de Educação Física (TANI et al., 1988).

Por fim, a última proposta a compor o quadro inicial das abordagens de Educação Física aqui selecionadas é a construtivista-interacionista. Esta abordagem tem, como principal referência, o professor João Batista Freire, com a obra *Educação de corpo inteiro*, publicada em 1989. Ela segue orientações teóricas de Piaget e

Vygotsky, os quais, segundo Freire (1997), consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento com o mundo.

No tocante a essas propostas curriculares e de ensino para a Educação Física, Caparroz (2007), ao estudá-la como componente curricular, faz críticas em relação à proposição dessas abordagens, no sentido de que a produção que envolve essas teorias apresenta diferentes formas de como a Educação Física deve ser e, em nenhum momento, problematiza a disciplina nas peculiaridades do contexto escolar, e menos ainda da educação pública. Em outros termos, pode-se dizer que discursos com indicações de como fazer uma Educação Física diferente, da que vinha sendo praticada, foram se disseminando no campo, mas a repercussão que esses discursos poderiam vir a ter no âmbito das práticas não foi visibilizada.

Atualmente, tem-se mais clareza de que, entre esses discursos e as práticas de Educação Física na escola, existe um espaço de negociação de sentidos, com aceites, recusas, resistências, mas dificilmente ocasionará uma proposta de Educação Física puramente psicomotora ou desenvolvimentista, por exemplo. Não obstante, são tentativas de promover mudanças na Educação Física escolar, mesmo considerando que essas novas perspectivas (as apresentadas até aqui) se caracterizam como não-críticas. O militarismo, o higienismo, o eugenismo, o pedagogicismo, o recreacionismo e o esportivismo também podem ser denominadas como não-críticas, não eximindo a diferença entre essas e as novas perspectivas de Educação Física. Inclusive, porque as primeiras remetem a práticas concretizadas e as segundas remetem a proposições de como deveriam ser as práticas curriculares na Educação Física.

O entendimento de que tais perspectivas são não-críticas¹ embasa-se nos argumentos de Silva (2011), ao explicitar que o currículo denominado tradicional prioriza objetivos, métodos e resultados bem especificados e medidos. A preocupação destina-se a questões estritamente relacionadas ao quê ensinar. Enfatizavam o seu papel no processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. A fábrica serve de modelo institucional dessa concepção de currículo, fazendo com que o mesmo se torne um processo similar ao industrial e administrativo. Bobbitt e Tyler são os principais autores desta vertente que compreende o currículo como o conjunto de matérias escolares exteriores aos alunos e professores (currículo como fato - currículo pré-ativo - currículo escrito). A respeito desta perspectiva, Barbosa (2010) assinala que ela não estabelece conhecimentos escolares que permitam ao professor trabalhar no sentido de problematizar criticamente a sociedade e seus desdobramentos.

Diante disso, percebe-se que as perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e construtivista contrapõem-se às primeiras apresentadas (militarismo, higienismo,

eugenismo, pedagogicismo, esportivismo e recreacionismo); no entanto, não podem ser caracterizadas como teorias curriculares críticas, a seguir discutidas.

As propostas consideradas críticas na Educação Física receberam influência do movimento curricular mais amplo, tendo em vista que, com o desenvolvimento dos estudos e investigações no campo, inicia-se um processo de politização no currículo, com a denúncia do seu caráter reprodutor de desigualdades, ideológico e de dominação de classe.

A segunda metade do século XX constitui-se um período no qual tem início uma série de análises acerca do currículo e as propostas curriculares. Neste momento, vários autores realizam uma série de denúncias em relação ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, além de demonstrar o interesse destes em construir uma escola e um currículo interligados aos interesses dos grupos oprimidos. Para tal, buscaram apoio em teorias sociais, desenvolvidas em especial na Europa para embasar suas reflexões e propostas.

Assim, novos referenciais passaram a servir a diversos teóricos preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias da reprodução, a fenomenologia, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, entre outras.

Inicia-se, com estas teorias, um período de reconceitualização do campo. Novas tendências foram surgindo a partir dos anos setenta, contrapondo-se ao que vinha sendo desenvolvido nos estudos curriculares até então, colaborando para a análise e compreensão de outras questões.

Esses novos referenciais curriculares referem-se às teorias críticas e pós-críticas que, apesar de suas diferenças, têm em comum a negação da perspectiva curricular até então dominante, seu caráter técnico, aparentemente apolítico e pouco teórico. O currículo não é mais tratado como um elemento neutro, técnico e científico; são as teorias críticas que adentram o discurso curricular.

O discurso crítico entra no debate curricular da Educação Física

O movimento de politização no campo do currículo admite elementos importantes até então desconsiderados na teorização curricular. O poder foi um deles. Considerar o currículo imerso nos jogos de poder propiciou compreender a

trama na qual ele está envolvido e, principalmente, questioná-lo pelo uso de novas lentes, perseguindo outros caminhos, constituindo-se em uma ruptura importante no campo. Uma luta por significado no campo curricular teve início, uma guerra pelo que vem a ser o currículo, o que ele produz, que relações ele promove. A partir deste momento, reconhecer as relações intrínsecas entre currículo e poder tornaram-se inevitáveis, pois o currículo resulta de uma seleção e esta implica em operações de poder.

Diferentes vertentes da teoria crítica concorrem com seus enunciados em busca de capturar diferentes sujeitos pedagógicos para que estes se identifiquem com seus discursos, o assumam como seus e sigam suas regras. Nesta direção, Garcia (2002), em uma perspectiva foucaultiana, mostra como o discurso das pedagogias críticas promovem modos de subjetivação na tentativa de transformar os indivíduos em sujeitos de certo tipo. Enunciados como os que afirmam que a tarefa da escola e o papel da educação são o esclarecimento das consciências, a emancipação dos sujeitos, a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo são exemplos dados pela autora que objetivam muito mais do que sinalizar características formativas e pedagógicas. E é justamente esse mais, como instiga Foucault (2013), que a autora faz aparecer em seu trabalho, ao sinalizar que esses discursos trazem todo um aparato de prescrições a serem seguidas para se alcançar tais metas.

No tocante às teorias críticas e ao impacto no currículo da Educação Física, Neira e Nunes (2009) apontam que os conceitos ou aspectos de hegemonia e resistência levantados pela teoria crítica contribuíram para que emergisse um discurso contrário ao desenvolvimento do esporte no currículo da Educação Física escolar nos mesmos moldes do esporte de rendimento, propondo que se construísse o esporte da escola. Os autores consideram que a obra crítica de maior influência entre os professores no campo da Educação Física foi do Coletivo de Autores (1992), intitulada 'Metodologia do ensino de Educação Física', a qual assume a vertente da pedagogia crítico-social dos conteúdos de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Guiomar Namó de Mello.

Para o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física na escola é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais, entendidas como uma área de conhecimento denominada cultura corporal. Estas formas são os conteúdos da Educação Física, ou seja, jogos, esportes, capoeira, ginásticas e danças, considerados conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do seu desenvolvimento sócio-histórico e de suas significações.

As abordagens a partir da referência do lazer, crítico-emancipatória e concepções de aulas abertas também podem ser encaradas neste domínio das teorias críticas da Educação Física. A primeira indica para a prática pedagógica da Educação

Física o enfoque no lazer, a valorização das potencialidades educativas do mesmo, assim como as transformações na ordem social (CORRÊA; MORO, 2004). A abordagem crítico-emancipatória tem como principal autor Kunz (1998) e sua obra intitulada *Transformação didática do esporte*. Esta obra sugere que o trabalho pedagógico siga o desenvolvimento de três competências: objetiva, social e comunicativa. O que significa que o aluno assimile conhecimentos e informações sobre a cultura corporal de movimento, entenda as relações socioculturais, e saiba entender a comunicação do outro e se comunicar, tanto pelo se movimentar como pela linguagem verbal. A importância social da Educação Física Escolar, principalmente na formação de competências para a adaptação ou resistência às relações que fazem parte do senso comum da sociedade, é enfatizada.

Por fim, a concepção aberta de ensino da Educação Física tem nos trabalhos de Hildebrandt e Langing (1986) seu principal aporte teórico. Nessa proposta, conforme o autor, o ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar os conteúdos esportivos como possibilidade educativa e formativa, dentro e fora da escola, além de promover condições dos alunos de criarem, no presente ou no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto.

Face ao desenvolvimento do currículo, como um campo profícuo para o debate e a problematização da temática curricular, emerge outro conjunto de teorias, chamadas pós-críticas.

O discurso curricular pós-crítico e sua influência nas perspectivas da Educação Física

As teorias pós-críticas são criadas diante de questionamentos dos pressupostos das teorias críticas e da impossibilidade do debate de certos aspectos neste quadro teórico. Desta forma, a perspectiva pós-crítica descarta alguns aspectos da teoria crítica, problematiza outros e viabiliza um novo olhar para as questões educacionais e curriculares. Neira e Nunes (2009) explicam que elas agregam os pressupostos da teoria crítica, questionam seus limites e ampliam suas análises pelo diálogo realizado com outros construtos teóricos, ultrapassando fronteiras.

Com a ajuda de Silva (2011), é possível entender as principais diferenças entre o discurso curricular crítico e pós-crítico, as quais podem ser assim sintetizadas: as primeiras realizam suas análises com base na economia política do poder (análise

materialista - no sentido marxista), enquanto as últimas as fazem em formas textuais e discursivas (análise textualista). As pressuposições das teorias críticas são fundadas na determinação econômica e a base teórico-conceitual no marxismo e no conceito de ideologia. Nas teorias pós-críticas, o alicerce está na perspectiva discursiva e a base teórico-conceitual apresenta fundamentação no pós-modernismo, pós-estruturalismo e no conceito de discurso.

Em uma perspectiva pós-crítica, Vieira (2009) delinea o currículo como um conjunto de conhecimentos e práticas (discursos) a serem privilegiados no processo educativo. No intuito de abarcar a complexidade do termo e dos significados possíveis, explica:

O currículo é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos, uma relação social-afinal, coisa, objeto, documento, artefato etc., são coisas sociais, produzidas nas/pelas relações sociais. Produzimos as coisas, mas, ao mesmo tempo, somos por elas produzidos. Isso pode ser visto como um jogo, uma espécie de jogo social: produzimos coisas que nos produzem. Nós produzimos o currículo que nos produz. O currículo, portanto, mais do que ensaiar, produz identidades sociais. O currículo nos produz ao produzirmos o currículo (VIEIRA, 2009, p.2).

Sendo assim, o currículo é produto de operações de poder, ao mesmo tempo em que exerce o poder. “O poder produz saber [...] poder e saber estão diretamente implicados” (FOUCAULT, 2011, p.30).

O currículo é feito, inventado, produzido na sociedade; é uma seleção política; é discutível, não é estático. O currículo se pretende fixo, eterno, acabado. Ele usa do discurso científico para construir regimes de verdade acerca do que é conhecimento, bem como do discurso da cultura dominante. O currículo tenta legitimar uma forma única e estável definitivamente, mas nunca tem êxito, ele desliza, se (des)faz/(re)faz, se (re)constrói. Como prática social, prática discursiva, discurso, relação social, o currículo significa e é ressignificado e essa significação envolve lutas e disputas pelo melhor significado (VIEIRA, 2009).

Conforme anuncia Vieira (2009), o currículo envolve lutas, disputas. O jogo curricular, longe de ser uma brincadeira lúdica, que pressupõe regime colaborativo, é uma batalha pela imposição de significados, com regime competitivo e excludente. Entretanto, a exclusão é sempre provisória, pois há convívio das diferentes perspectivas de currículo no campo curricular, sejam elas semelhantes, distintas ou antagônicas. Não há uma unidade no discurso curricular em relação às suas teorias, o que se pode dizer é que elas vão se (re)significando nas práticas discursivas e curriculares, em constantes processos de negociação, permeados por conflitos e resistências.

Acerca das perspectivas teóricas pós-estruturalistas, Neira e Nunes (2009) esclarecem que elas rejeitam qualquer sistematização feita a priori,

Abrem mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Buscam, acima de tudo, implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação e procuram fazer aparecer outras formas de significação, construídas coletivamente nas fronteiras do conhecimento para produzir novas práticas, novos conhecimentos, outros modos de ser. (NEIRA; NUNES, 2009, p.140)

Porém, há possibilidade de se construir bases que indiquem uma ação pós-estruturalista influenciadoras sobre o currículo e a pedagogia e é neste sentido, que Neira e Nunes (2009) propõem uma perspectiva curricular pós-crítica para a Educação Física por meio da pedagogia cultural, com o intuito de que os educadores sejam mais parecidos com artistas do que com professores, mais culturais e menos escolares. Como eixos-estruturantes para este currículo, os autores apresentam:

As diversas formas de linguagem, como práticas de significação, que comunicam e tornam inteligíveis as culturas nas quais se produziram e reproduziram as manifestações corporais; a investigação do contexto social de produção e das relações de poder que definiram os significados das práticas corporais, além do seu caráter de produção e criação (NEIRA; NUNES, 2009, p.232).

Desta forma, uma possibilidade de se construir um currículo pós-crítico para a Educação Física pode ser a fundamentação na perspectiva culturalⁱⁱ.

Em suma, as diferentes teorias sobre currículo tratam de conceitos-chave que as caracterizam e as afastam umas das outras. As teorias tradicionais, por exemplo, enfocam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência, os objetivos. A teorização crítica se preocupa principalmente com a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, as classes sociais, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação e a libertação, o currículo oculto, a resistência. E as teorias pós-críticas tratam da identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, T.T., 2011).

Estes conceitos auxiliam na identificação das teorizações; são os principais, não os únicos. Não significa que, em práticas curriculares fundadas em teorias críticas ou pós-críticas, não haja preocupação com questões de ensino-aprendizagem. A diferença está na ênfase dada e na forma como são abordados e problematizados os diferentes conceitos/aspectos. No entanto, cabe assinalar que, no caso do currículo

tradicional, os conceitos realmente ficam limitados aos pontuados ou a outros relativos aos mesmos tipos de preocupações.

Desta forma, é inegável não perceber que as teorias críticas, e principalmente as pós-críticas, são imprescindíveis para o estudo do currículo, para reflexões teóricas e para pesquisas empíricas. As teorias críticas, por iniciarem a problematização curricular e a discussão com as relações/operações de poder, bem como o entendimento do currículo como construção social. As pós-críticas, por se apropriarem da discussão crítica, repensando alguns aspectos, como o caráter determinista da reprodução de classes sociais através do currículo, e por introduzirem outros elementos importantes a serem considerados na sociedade contemporânea, como as questões culturais e a produtividade dos discursos.

Considerações finais

Educação Física é um campo de saber, uma prática social marcada pelos discursos militar, higienista, esportivo, biológico; a sua valorização e o seu status como campo de conhecimento e como disciplina do currículo escolar mostram-se enredados por esses e por outros discursos construídos na trama histórica. As condições que possibilitaram a emergência na construção curricular da Educação Física são atreladas às questões políticas, econômicas e sociais, as quais compõem o contexto histórico.

Os discursos curriculares não críticos são contemplados pelo militarismo, o higienismo, o eugenismo, o pedagogicismo, o recreacionismo, o esportivismo na Educação Física, assim como pelo currículo psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista-interacionista. Os discursos críticos são conhecidos na Educação Física pela perspectiva crítico-superadora e crítico-emancipatória. Já os discursos pós-críticos podem ser sinalizados pela perspectiva cultural.

Currículos, como construções sócias que são, sofrem as influências dos conhecimentos que ensinam e das culturas da sociedade na qual estão inseridos. Em seus estudos, Silva (2006), relata que a cultura e currículo são, antes de tudo, relações sociais e o currículo como relação social pode ser percebido por intermédio de suas marcas, advindas de disputas por domínio cultural, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, desprezados. Assim, o currículo se constitui por meio de relações sociais, que necessariamente são relações

de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos.

Por fim, cabe destacar que o termo currículo apresenta múltiplas definições, visto que ele pode ser entendido com base em diferentes concepções, perspectivas, teorias e discursos. Os vários conceitos e perspectivas atuais que embasam a compreensão de currículo, não invalidaram os anteriores. Eles convivem harmonicamente ou não no campo, podendo ser observada uma tensão de disputa de significados para o termo no âmbito educacional. Isso acontece com os discursos curriculares da Educação Física.

Referências

- BARBOSA, C.L. de. A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOBBITT, John Franklin. O método científico na construção do currículo. In: _____. **O currículo**. Porto: Didáctica Editora. 2004. p. 73-81.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, p.69-88, 1999.
- CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física como componente curricular**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- CORRÊA, I. L.; MORO, R. **Educação física escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- DAOLIO, J. Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: Piccolo, V.L.N. (Org.). **Educação física escolar: ser... ou não ter?** 3.ed., Campinas, SP: Unicamp, p.49-57, 1995.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.1-24.
- FOUCAULT, M. A **Arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed., Campinas, SP: Scipione, 1997.
- GARCIA, M.M.A. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

LE BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NEIRA, M.G; NUNES, M.L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA; M.G.; NUNES, M.L. linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**. Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia. v.3, n.3, p.01-16, set./dez., 2007.

REIS, M.C. dos. **A produção da Educação Física pela unidocência**: narrativas de professoras. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, T.T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

VIEIRA, J.S. Currículo (Rastros, Histórias, Blasfêmias, Dissoluções, Deslizamentos, Pistas). **Debates em Educação**. Maceió, v. 1, n. 2 Jul./Dez. 2009.

Notas:

ⁱ Essa perspectiva também pode ser chamada de tradicional, entretanto, no intuito de evitar confusões entre a perspectiva curricular tradicional ou não crítica e a abordagem tecnicista da Educação Física optou-se por denominá-las de não críticas. Tendo em vista que pesquisadores da área da Educação Física, como Darido e Neto (2011), entendem a perspectiva esportivista, mecanicista, tecnicista e tradicional como sinônimos.

ⁱⁱ A compreensão do corpo como um constructo cultural (NEIRA; NUNES, 2007) teve início com os estudos de Daólio (1995), em sua abordagem denominada plural. Este enfoque, também chamado de abordagem cultural, não prevê a exclusão do caráter biológico na Educação Física, mas a sua discussão vinculada ao surgimento da cultura ao longo da evolução dos primatas até culminar com o aparecimento do "Homo sapiens". No entanto, as bases teóricas de Daólio se assentam em pressuposto antropológicos, não abrangendo uma discussão pós-estruturalista ou pós-crítica.

Sobre a autora:

Franciele Roos da Silva Ilha é Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialista em Educação Física Escolar e em Gestão Educacional (UFSM); Mestre em Educação (UFSM) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora Associada do Grupo de Pesquisa em Educação Física (GEPEF/UFSM).

Recebido em 08/09/2019
Aceito para publicação em 29/10/2019