

## CAPÍTULO 4

# Educação física: currículo, identidade e diferença<sup>1</sup>

Nos dias de hoje, notam-se intensas e significativas reformas curriculares em diferentes níveis de ensino e em diversos países. A razão central é a de que o currículo tem sido associado às formas de controle e regulação social. O currículo é a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade. Nesse sentido, a função social da escola é considerada de vital importância para o desenvolvimento econômico das nações, pois atua na formação de identidades que devem garantir a ligação rápida e prática entre sistemas educativos e a produtividade de mercado. Para Silva (2005), no currículo, entrecruzam-se práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que ele está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Nele, travam-se lutas decisivas por hegemonia, por definição e pelo domínio do processo de significação.

O termo “currículo” provém de *currere* que, em latim, refere-se a um percurso que deve ser realizado, um caminho, e de *curriculum*, a pista em que se corre. Por derivação, a escolarização é um caminho

<sup>1</sup> Este capítulo, de autoria de Mário Luiz Ferrari Nunes, é fruto de uma investigação realizada no âmbito do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP.

que os alunos percorrerão, com vistas à sua formação, e o currículo é seu conteúdo, o guia do seu desenvolvimento nesse período (Gimeno Sacristán e Pérez Gomez, 2000).

Por formar identidades sociais, a pergunta básica que se faz à relação da sociedade com a questão curricular é: o que se ensina?

Ensinar, derivado do latim *insignare*, denota a idéia de colocar sinais, indicar. Tacitamente, ensinar refere-se a transmitir algo ou até mesmo a doutrinar. Diante dessas referências, ensinar não se trata de uma atividade vazia, sem intenção ou neutra. Podem-se ensinar princípios, hábitos, valores, ofícios, atividades, gestos, e por meio de diversos meios, como lições, exemplos pessoais, fábulas, imagens, brincadeiras etc. Ensinar é, e sempre será, um ato político. Contudo, na prática e teorização pedagógica, o ato de ensinar centrou sua preocupação científica na atividade de ensinar, ou seja, em como ensinar. Nessa perspectiva, a didática necessária deve proporcionar um clima ideal para despertar o interesse do aluno para a aprendizagem. Esse enfoque proporcionou um afastamento da importância a respeito do que está se ensinando, e das intenções e dos efeitos subjacentes do que se ensina. As preocupações em relação ao bem-estar dos estudantes e sua relação com seus professores e o ambiente de ensino fizeram ocultar o sentido cultural da escolarização. Como sugere Bernstein (1984), as pedagogias tornaram-se suaves, invisíveis.

Dentro da perspectiva de que o currículo está encapsulado em um limite espaço-tempo, torna-se necessário selecionar uma parcela do capital cultural disponível na sociedade para ser partilhado pela coletividade presente nas escolas. O que isso representa? Quais suas conseqüências?

Essa parcela da cultura, presa dentro de um currículo, é mais do que uma seleção. Ela é organizada e apresentada de forma singular. Os critérios de seleção dos conteúdos culturais são justapostos da maneira que se entende como a mais apropriada para determinado grupo de alunos ou níveis de ensino. O formato do currículo é resultante da tecnicidade pedagógica de que tem sido objeto (Gimeno Sacristán, 2000). A formatação do currículo atua na distribuição dos

seus conteúdos, práticas e códigos. Os códigos são os elementos que atribuem um caráter pedagógico aos conteúdos e atuam sobre alunos e professores e, de algum modo, modelam e sustentam as práticas. Os códigos, para Bernstein (1998), por intervirem na seleção, organização e instrumentalização dos currículos, interferem nas mensagens explícitas ou implícitas que eles transmitem. Dessa forma, pode-se indagar: quais códigos serão aprendidos diante da valorização da cultura intelectual, em detrimento da cultura manual ou motora? Ou: quais códigos são internalizados perante o *status* de cada ciclo de ensino ou em relação à carga horária distribuída para cada área do conhecimento?

Mas, ao mesmo tempo que o currículo ensina certos códigos, a escolha e a validação de seus conteúdos fazem que a instituição escolar assimile lentamente a função socializadora da educação. Quais valores, atitudes e conhecimentos estão implicados nessas escolhas? Afinal, sem conteúdo não há ensino. Se o conteúdo do currículo é o importante, é cabível questionar quem está autorizado a participar das decisões sobre os conteúdos a serem ensinados no currículo? Esses conteúdos servem a quais interesses? O que é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades sociais? Quais identidades sociais o currículo forma? Essas perguntas amparam-se em Silva (2001), para quem o currículo mantém um vínculo estreito com o poder, pois quem participa da decisão sobre a escolha dos conteúdos detém o poder sobre o processo de ensino. Percebe-se, então, que essas questões têm a ver com política. Têm a ver com ética. Têm a ver com formação humana.

Pode-se afirmar que, no campo da teorização curricular, a seleção e a organização de experiências de aprendizagem visam produzir identidades específicas, isto é, certos homens e mulheres, certos professores e professoras. O currículo serve, em síntese, para a construção de homens e mulheres. Ele também serve para formar quem são os outros e quem eles não são. Ao abordar a importância do currículo na formação das identidades, cabe pensar, neste momento, quais identidades estão sendo constituídas, tanto nas escolas como nos

cursos de formação de professores. Cabe pensar quais conteúdos são empregados para construir identidades e quais identidades devem compor o contexto sócio-histórico.

O presente capítulo enfoca essa questão. Sem pretender esgotá-la, o debate será estendido e focado no campo curricular da educação física escolar, para que, assim, sejam oferecidos alguns subsídios que fundamentem reflexões sobre a prática pedagógica e os projetos sociais, aos quais a escola se dedica e às identidades que ajuda a construir.

### As questões referentes às identidades

A recente explosão das discussões sobre a problemática da identidade na teoria social está associada a um profundo processo de transformação na sociedade que tem deslocado as estruturas e as referências, que anteriormente ancoravam o indivíduo no sistema social. O enfrentamento dessas mudanças vem sendo amplamente exposto nos meios de comunicação de massa e facilita, tanto por meio das mídias eletrônica – televisão, rádio, cinema e computadores – como pelas escritas – jornais e revistas –, uma exposição de modos e comportamentos permanentes, e oferece constantemente uma visão múltipla, plural e paralelamente fragmentada do homem. Essa divulgação, ao mesmo tempo que elimina a distância e o tempo e torna o mundo mais próximo, possibilita homogeneizá-lo e permite perceber quem somos, as contradições e desigualdades sociais em que vivemos e também como elas constroem a diferença. Desse modo, esses problemas sociais atuais levam à construção de um olhar mais crítico para a cultura escolar e, em específico, para o currículo da educação física e as possíveis implicações de suas metodologias e conteúdos na construção da identidade e na enunciação da diferença.

A identidade garante ao indivíduo a posse de características que o diferenciam dos outros, assim como significa também a possibilidade de ser reconhecido como membro de uma comunidade, devido a uma série de características comuns a todos os seus componentes, o que lhe permite integrar, de alguma maneira, determinado grupo social. A parti-

cipação da dinâmica social implica o compartilhamento de algumas características – nacionalidade, religião, etnia, sexo, idade, preferências musicais, partidárias, gosto pela atividade física etc. – para a manutenção de elos e vínculos que formam a base da solidariedade e da fidelidade dos diversos grupos culturais (Hall, 1999).

Em função da crescente complexidade das estruturas, funções, relações, enfim, das dinâmicas sociais, não surpreende que a questão da identidade e da diferença venha se constituindo em fator relevante para a compreensão dos acontecimentos e fenômenos sociais contemporâneos. Pois é por meio dessas relações que se produzem, contestam e afirmam as identidades sociais.

Permeadas pela globalização e pelo risco da padronização cultural, tanto a escola pública como a privada apresentam problemas gerados pelos novos rumos da sociedade homogeneizante, divulgada pela ideologia neoliberal. As questões referentes ao multiculturalismo, entre elas a produção da diferença e da identidade, têm sido constantemente debatidas na teoria educacional crítica. A discussão sobre a identidade e a diferença concentra aspectos reivindicatórios e questionamentos de certos grupos, como: quem pode acessar certos benefícios culturais e quem não pode? Quem pode determinar e quem tem de acatar? Quem pode perguntar e quem deve ficar em silêncio? Quem pode jogar, dançar ou lutar e assim representar a classe ou a escola em eventos escolares, e quem tem de ficar na condição de reserva ou apenas torcer e aplaudir? Todos esses aspectos relacionam-se com questões de poder.

A identidade, como conceito, oferece meios para a compreensão da interação formadora de subjetividades entre as práticas culturais e os sistemas simbólicos. As identidades são produzidas nas relações entre os sujeitos e na interação de diferentes culturas e momentos históricos. Essas relações não são tratadas em consenso, isto é, encontram-se envolvidas nas relações de poder, algumas mais visíveis que outras, e que impõem e validam certos significados culturais.

A determinação de um modo de ser e não de outro é uma luta por imposição de sentidos que, segundo Silva (2000), é “um dos pro-

cessos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (p. 83). As identidades são compreendidas pelas diferentes posições assumidas perante cada situação da vida.

Para Hall (1997, p. 26):

O que denominamos nossas identidades poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Hall (1998) afirma que a identidade é algo que está sempre em processo de formação entre o “eu” e a sociedade. Segundo o autor, a identidade é constituída pela forma com a qual o sujeito se imagina visto pelos demais, em especial, por quem julga importante e que, nessa condição, fazem a mediação entre ele e a cultura. Como sujeitos culturais, encontram-se inseridos nos discursos e, portanto, no processo de construção do mundo social. Aceitar a constituição e o reconhecimento da identidade a partir dos discursos dos outros significa assumir o próprio papel no processo de produção de outras identidades. Assim, a identidade é formada, afirmada e transformada constantemente em relação às formas de representações dos sistemas culturais em que os sujeitos estão inseridos desde o nascimento. Debater a produção da identidade e da diferença é questionar e lutar por certa visão de homem e de sociedade.

### As transformações do conceito de identidade

Apesar da expressiva discussão atual sobre a identidade, essa preocupação não é recente. Ela fundou suas raízes na formação da modernidade. As mudanças estruturais ocorridas no final da Idade Média,

entre elas a revolução científica e as reformas no campo religioso, suscitaram a substituição de uma concepção teocêntrica por um modelo que enfatiza o processo de subjetivação, ou seja, uma concepção antropocêntrica. Segundo Souza Santos (1995), o conceito que estabelece a centralização do sujeito possibilita duas tensões: a primeira, entre a relação da subjetividade coletiva e a individual, e a segunda, entre uma concepção concreta e contextual da subjetividade e outra mais abstrata. Essas tensões, para o autor, encontram-se na base das teorias políticas e sociais da modernidade.

O pensamento cartesiano influenciou as idéias iluministas de homem, que priorizavam a concepção de um sujeito abstrato, racional, consciente e responsável por suas ações. Entretanto, para Francis Bacon, filósofo inglês do século XVI, a razão deixada em total liberdade pode se tornar puro delírio e especulação. Em suas concepções, o conhecimento apenas pode ser validado a partir das experiências dos sentidos. São elas que libertam o homem dos erros e enganos aos quais se submete no dia-a-dia.

Essa concepção de homem foi denominada por Hall (1998) como o *sujeito do Iluminismo*, sendo este centrado, unificado, dono de uma essência, um núcleo interior que nasce e se desenvolve com o sujeito, sem se transformar ao longo da sua existência. Esse *sujeito do Iluminismo* tem uma identidade inalterável que o torna capaz do uso da razão para intervir na sociedade.

Essa concepção abstrata de sujeito consolida-se com o liberalismo. Apesar da sua inviabilidade em ambientes cada vez mais complexos, em função do processo de urbanização crescente dos séculos XVII e XVIII, sua base filosófica se mantém. Nesse período, fica clara a influência do pensamento empirista de John Locke.

Para esse filósofo, a identidade é confrontada pelas leis divinas que sustentam a moralidade e a ação coercitiva das regras sociais e da censura pública. O *eu* centrado mantém seu núcleo interior, mas se torna um *eu social*, em virtude da sua relação com o ambiente social próximo. Com o desenvolvimento e o progresso, amplia-se a

noção do sujeito social. Assim, o pensamento a respeito da identidade debatido ao longo dos séculos XVIII e XIX sofre maior influência das idéias de Locke. A noção de individualidade e, portanto, de identidade desse sujeito moderno constitui os fundamentos das idéias iluministas, pois as formas de organização social eram entendidas como derivadas tanto das capacidades inatas do sujeito cartesiano como da valorização das experiências individuais.

No século XIX, algumas categorias de análise como sociedade e produção vão ganhar ênfase com o pensamento marxista, no qual qualquer idéia de essência universal humana é descartada e passam a imperar as análises culturais das relações sociais de produção, tanto na formação do sujeito como na sua relação com o Estado. Marx deslocou as idéias fundamentais do pensamento moderno: a de um sujeito autônomo, dono de uma essência universal e a do sujeito constituído pela sua experiência com o social (Hall, 1998). Para Marx, a ideologia presente na concepção de sujeito autônomo está atrelada às condições de ascensão social vigentes na lógica capitalista.

Souza Santos (1995) afirma que o pensamento marxista polariza a discussão entre os sujeitos individuais e a idéia de um supersujeito representado pela classe social em lugar das regras sociais. Nessa lógica, a identidade está subordinada ao poder dos grupos dominantes e ao Estado que os representa.

As identidades projetadas pelo Iluminismo sofrem contestações cada vez maiores, em função da complexidade crescente da organização social. Para Hall (1998), uma nova concepção de identidade – o *sujeito sociológico* – surge, acentuando a idéia de que não existe uma identidade essencial inalterável nem um indivíduo passivo que assimile os valores da sua cultura, como propunha Locke. Nessa concepção, o núcleo do sujeito se produz e se altera na medida em que ele estabelece um diálogo permanente com o mundo exterior e com outras identidades que o mundo social lhe oferece. Nessas análises, a identidade sutura o mundo interior com o exterior, ou seja, é ela quem liga o sujeito à estrutura e estabiliza, tanto a ele próprio como ao mundo cultural ao qual ele pertence.

Entretanto, a idéia de uma identidade coletiva não está de acordo com os princípios de mercado e da propriedade, características que priorizam e acentuam o individualismo. O estabelecimento dos pilares fundamentais do pensamento liberal propicia a necessidade de um sujeito que regule as diferentes identidades e seus interesses – o Estado. Um supersujeito que incorpore as diferentes identidades a uma identidade única, hipoteticamente compartilhada por todos – a identidade nacional.

Diversos fatores, entretanto, têm contribuído para deslocar esse conceito de identidade pessoal e nacional. Uma série de transformações decisivas e uma nova distribuição de forças e relações socioculturais mundiais têm proporcionado grandes deslocamentos de diversas populações pelo globo. Primeiro, o desmantelamento das colônias européias que, apesar de independentes, continuam a refletir em seu interior as condições anteriores de existência. Ou seja, nelas prevalecem os interesses e modelos de controle das grandes potências. Mais ainda, se, no período colonial, as relações de poder e exploração eram entre colonizador e colonizado, agora, essas relações ocorrem internamente entre forças sociais nativas, e entre elas e o sistema global. O resultado tem sido a pobreza extrema localizada em determinadas regiões do globo e os conflitos étnicos, culturais e religiosos.

Um segundo fator decisivo foi o fim da guerra fria, que ocasionou o declínio do comunismo de Estado como modelo de oposição ao capitalismo, e a iminente tentativa dos países ricos, liderada pelos Estados Unidos da América, de “atrair” os ex-Estados soviéticos para o “seu” projeto de construção de uma “nova ordem mundial”. Sem levar em conta as constituições políticas e culturais desses grupos, o que se obteve, além dos problemas sociais decorrentes de qualquer programa de desenvolvimento, foi o ressurgimento de antigos nacionalismos étnicos e religiosos que têm gerado tensões multiculturais.

O terceiro e decisivo fator é a atual globalização (o processo de exploração e conquista não é algo novo na história da humanidade). Apesar dos fatores anteriores terem suas condições particulares de existência, todas essas mudanças têm sido associadas às políticas que

tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal<sup>2</sup>. Nesses interesses, está inscrito um projeto mais amplo de globalização. Como tem sido constantemente enfatizado, a esse fenômeno pode ser atribuída a difusão por todo o planeta de corporações transnacionais que assumem papel de destaque na economia e no controle do capital e, como consequência, têm ocasionado o enfraquecimento dos Estados-nações. Essas mudanças, porém, não são apenas econômicas. Elas envolvem aspectos políticos, sociais e culturais. Para muitos, a globalização econômica está inextricavelmente articulada com a globalização cultural, sem que a primeira seja determinante da segunda. Mesmo sendo um sistema que opera em todos os continentes, seus efeitos são contraditórios e não produzem resultados iguais no mundo inteiro.

Diante dessas colocações, entende-se que todas as transformações decorrentes do processo da globalização não podem ser compreendidas sem a devida atenção ao contexto cultural em que ocorrem. Essa assertiva incita a um olhar mais crítico com o local, com o particular. A aula de educação física, como prática social, como pequeno espaço de construção cultural, está intimamente ligada à produção e aos efeitos da globalização. Nessa intrincada situação de intenso fluxo cultural, ao mesmo tempo em que a globalização revela e familiariza a diversidade cultural, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos culturais. Sem dúvida, entre seus efeitos homogeneizantes estão as formações subalternas e a obliteração da diferença (Hall, 2003). Na contemporaneidade, as identidades apresentam fatores contraditórios e fragmentados da experiência humana.

### A identidade nos tempos atuais

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais destes tempos abriram caminhos para novas e complexas tendências nas relações sociais. A identidade nacional torna-se menos relevante no

<sup>2</sup> A política neoliberal e suas influências sobre a educação e a educação física foram abordadas no Capítulo 2.

processo de identificação de grupo. Intensificaram-se mudanças nos padrões de consumo e nos processos de produção, que contribuíram para o surgimento de novas identidades. O fluxo migratório e o desenvolvimento tecnológico cada vez mais rápido aproximam as desigualdades e conectam as pessoas ao mundo todo em milésimos de segundo. As identidades hibridizam-se. A identidade governada exclusivamente pela divisão de classe ou pela nação torna-se obsoleta, pois dentro das classes e debaixo do manto da nacionalidade existe uma pluralidade de condições das quais podem emergir diversas identidades. A concepção de uma identidade essencial torna-se um mito. O que existe agora é um sujeito fragmentado, deslocado tanto do seu lugar na sociedade como de si mesmo. O sujeito pós-moderno é composto por múltiplas identidades – “algumas contraditórias ou não resolvidas” (Hall, 1998, p. 12). Esse sujeito ocupa variadas posições que se modificam ao longo de sua existência. Logo, o sujeito é fruto de uma produção histórica, cultural e discursiva em permanente processo de transformação e reconstrução. Se o sujeito é fragmentado, pode-se afirmar que os membros de um grupo cultural também o são. Isso significa dizer que não existe uma identidade mestra que possa abarcar todos os integrantes desse grupo. Com o apoio de Hall (1997 e 1998), é possível afirmar que diversos aspectos identitários articulam-se e deslocam-se no interior dos indivíduos e dos grupos. Diante disso, é impossível predizer o que é ser negro, mulher, brasileiro, professor, estudante. O processo de identificação de cada um é problemático e variável; assim sendo, é preciso saber a que negro, a que mulher, a qual professor e a qual estudante se faz referência. Homogeneizar as identidades significa transformá-las em essências, em algo que não se altera. É criar representações equivocadas a seu respeito.

Se a identidade é uma construção histórica e cultural, esse processo ocorre nas relações, isto é, a identidade é relacional. No sentido discutido anteriormente, as identidades definem-se nas relações com os outros. Elas se definem por meio das relações de poder (Hall, 1999).

O descentramento do sujeito anunciado por Hall (1998) impõe uma questão: se a identidade não é uma essência e também não se

define por uma referência cultural, como ela se constitui? Como se afirma ou reprime? Isso indica que, para o reconhecimento de certas características identitárias, é necessário conhecer outras. A identidade só pode ser compreendida em sua conexão imediata com a produção da diferença. Isso ocorre porque a identidade e a diferença somente podem ser concebidas dentro de um processo de diferenciação lingüístico que defina seus significados, ou seja, a identidade não é a referência, mas a diferença é o seu resultado. Elas são interdependentes e conseqüências de atos de criação lingüísticos (Silva, 2000). Elas têm de ser nomeadas e, portanto, estão sujeitas a algumas propriedades que caracterizam a linguagem.

Na teorização da linguagem, os elementos que constituem uma língua, os signos, não fazem sentido isoladamente. Não há nada neles que os remeta a seu aspecto material. Os signos são construções arbitrárias do mundo cultural e, como foi dito no Capítulo 1, só têm valor em uma cadeia infinita de outros signos que são diferentes dele. Com esses argumentos, compreende-se que a diferença não é derivada da identidade, mas é o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, das construções da cultura, por exemplo, a identidade. A identidade e a diferença surgem de um processo de diferenciação.

Ampliando a discussão, convém afirmar que o signo é constituído pelo significado – o *conceito dado* ao signo – e o significante – a *imagem que fazemos* dele. Por conta disso, é o sistema lingüístico que faz a mediação das representações sobre o mundo material. É por meio da representação que os homens e mulheres decodificam, interpretam e conseguem atribuir sentido e operar com as coisas do mundo.

A representação não é algo mentalista, mas é expressa em uma dimensão de significante. Ela é sempre uma marca visível, exterior – uma pintura, uma fotografia, um filme, um texto, um gesto etc. Isso significa dizer que a representação é, então, um sistema lingüístico e cultural intimamente ligado a relações de poder. É por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder, ou seja, a identidade e a diferença têm de ser representadas.

Como exemplo, o signo “jogar futebol” é representado pela execução de certas técnicas tidas como certas. Isso é uma construção arbitrária da cultura. Quando são identificados os sujeitos que não jogam da maneira concebida como correta, tanto eles como a prática do jogo são negados, além de lhes serem atribuídos aspectos pejorativos e depreciativos. Essa representação do signo “jogar futebol” é a diferença. Ela tem de ser negada.

Como fruto da linguagem, a identidade está freqüentemente diante de processos que tentam fixá-la, torná-la a norma. A afirmação da identidade em relação à diferença precisa ser marcada culturalmente. Fixar uma identidade é afirmar que ela é a norma. Normatizar é ser o parâmetro de avaliação de outras identidades. Para normatizar, é preciso atribuir para si mesmo os aspectos positivos, a fim de poder comparar, julgar e, assim, depreciar outras identidades. A identidade é o considerado normal; a diferença é o outro. Ele tem de ser marcado, definido. Em síntese, a identidade e a diferença necessitam de processos de inclusão e exclusão. Para saber quem somos “nós”, precisamos fechar as portas para “eles”. Definir a identidade é um ato político, é uma ação decorrente das relações de poder. A identidade é fruto de um processo de oposição, no caso, craque/grosso. Afirmar quem são os habilidosos nas práticas esportivas é determinar quem são os outros – os não habilidosos, os diferentes. Validar um conhecimento só é possível mediante a negação dos outros. Afirmar quais conteúdos são necessários para compor um currículo é um ato de negação com os conhecimentos que devem ficar fora do processo de escolarização.

A legitimação do conhecimento está conectada com a forma de (re)apresentar a realidade e com as formas de conhecer o mundo. É aqui que o poder se associa com a representação. Assim, pode-se compreender a escolha e a manutenção de alguns conteúdos no currículo da educação física, no transcorrer da sua história na escolarização básica. No seu início, sua representação baseava-se nos conteúdos ginásticos e, a partir da Segunda Guerra Mundial, por algumas modalidades esportivas, como: o basquete, o voleibol, o handebol e

o futebol. Convém recordar que essas manifestações estão associadas à cultura euro-americana, branca, liberal, masculina, heterossexual e cristã. Mais recentemente, o currículo do componente foi assolado por explicações e conceitos advindos da área da saúde, em busca de um estilo de vida mais saudável e coerente com o modelo *fitness*. Ou seja, como documento de identidade, o currículo da educação física tem privilegiado certas identidades. A educação física, como se observa, vem se constituindo em uma forma de representação dos grupos culturais dominantes.

Em oposição a tal assolamento, verifica-se a luta dos grupos sem poder contra as estéticas dominantes, formas canônicas de conhecimento, códigos oficiais, formas determinadas como corretas de se movimentar, jogar, dançar etc. Por meio dessas práticas, as formas dominantes de representação são contestadas pelos que não se vêem representados culturalmente. Essa luta em torno do poder de representar caracteriza-se como “política de identidade”. Não se trata de uma luta apenas para ser incluído na representação, mas de processos de revolta contra uma representação universal hegemônica de sentidos e cultura.

A representação adquire força política à medida que é entendida como cópia do real. Ela funciona como forma de efetivar uma realidade. No entanto, a representação esconde os mecanismos e artifícios pelos quais ganha ares de verdade, de essência. A realidade, não obstante, tem de ser representada de alguma forma. Isso quer dizer que a representação nunca é idêntica à realidade. Ela é resultado de uma construção. Assim, podemos afirmar que a representação de certas formas de jogar ou dançar não é realista, é uma ilusão. Por outro lado, são verdadeiros a realidade e os efeitos que produz. Isso quer dizer que, quem não se apresenta da forma – representação – fixada culturalmente por certo grupo cultural, tende a ficar à margem da prática. A representação tem o poder de naturalizar o mundo.

Ao naturalizar as identidades, a representação oculta as condições da sua produção, paralisa e congela o significado, imobilizando o processo de significação. Para Foucault (1992), a representação

não pode ser vista como coincidência com o real, mas como efeito do discurso e sua estreita conexão com o poder. É por conta do discurso que os grupos dominantes atribuem características negativas às representações dos grupos desprovidos de poder. Esse processo afasta os dominantes de entrarem em contato com a diferença, para apenas tratá-la como exótica, desviante ou marginal.

São esses pensamentos que proporcionam a reflexão sobre certas práticas culturais que chegam à escola e, volta e meia, compõem esporadicamente o currículo do componente, como: a quadrilha caipira, a capoeira, outras danças regionais ou étnicas, brincadeiras femininas etc. Geralmente, o que se vê é um repertório de atividades que em nada contribuem para transformar as representações que os grupos dominantes fazem dessas formas culturais. Apesar da presença dessas manifestações na escola estarem sob o manto da inclusão e do respeito à diversidade cultural, há que atentar para o fato de que esses poucos espaços de atuação e divulgação cultural foram sobre-determinados pelos grupos dominantes e têm funcionado como “telas de representação” (Hall, 2003) dessas culturas. Ou seja, diante das pressões de certas políticas de identidade, são elaboradas algumas ações pedagógicas que tornam as manifestações dos grupos subjugados em fetiche, para o olhar superior e deturpador dos grupos hegemônicos. Como exemplo, basta verificar como a festa junina tem sido trabalhada na escola e como os habitantes da zona rural têm sido representados nessa comemoração.

Silva (2001) adverte que a representação está intimamente associada ao olhar. É claro o olhar dominador do homem tornando a mulher seu objeto de prazer ou o olhar controlador das figuras patriarcais que inibem e controlam impulsos e sentimentos ou o olhar depreciativo dos que jogam conforme a representação dominante de jogar em relação aos diferentes. O olhar está em conexão permanente com o poder. O olhar seleciona as coisas visíveis do seu objeto e o que ele traz de volta é a representação. Esse retorno não é fruto de um lapso momentâneo do olhar, mas uma seleção do que o etnocentrismo cultural nos ensinou a olhar. O visível não pressupõe tudo

que está no objeto. Porém é na representação que o que o campo da visão nos retornou pode ser enunciado. As coisas que podem ser vistas dependem do significado, dependem da linguagem, em suma, dependem dos códigos culturais que conseguimos interpretar. É na representação que o visível torna-se dizível. Ao olhar para a catira, o maculelê, o balanço caixão, o *funk*, o jogo de baralho, diz-se o que se vê na representação. Para aqueles que ajudaram a compor o currículo da educação física ao longo de sua trajetória histórica, sem dúvida, a ausência dessas práticas corporais indica que suas representações estão carregadas de valores negativos.

Diante desse estofado teórico, torna-se importante a análise das implicações do currículo na formação das identidades sociais. O currículo e as coisas que ele divulga tendem a naturalizar as identidades sociais, tornando-as essências. As identidades essencializadas inviabilizam qualquer possibilidade de transformação social e democratização das relações de poder. O currículo da educação física, como campo cultural de luta pela significação, tem proporcionado excelentes condições para os grupos dominantes manifestarem sua hegemonia sobre lugares e pessoas representados como inferiores. Se a identidade é uma construção social, é fundamental compreender os processos históricos nos quais foram definidos a norma e o outro. Se o currículo é um documento de identidade (Silva, 2005), a preocupação docente se centraliza em formar o aluno para analisar essas dinâmicas sociais e atuar nas transformações sociais. O primeiro passo, sem dúvida, é proporcionar aos docentes uma reflexão da relação do currículo com a sociedade.

### Os primeiros debates sobre currículo e identidade

As lutas sindicais, no início do século passado, dirigidas contra as políticas trabalhistas e produtivistas, planejadas sob os ideais de Frederick Winslow Taylor (taylorismo), coincidiram com as lutas de movimentos ideológicos de pedagogos progressistas, como John Dewey e William H. Kilpatrick, que ansiavam por maior democratização da

sociedade e por uma reestruturação tanto da função social da escola como da prática educativa (Torres Santomé, 1998).

Os pressupostos tayloristas acentuavam a divisão social e técnica do trabalho, separando o manual do intelectual. Seus princípios de organização proporcionaram uma nova revolução na indústria no início do século XX. As mudanças decorrentes ampliaram o sistema de produção, que possibilitou maior acúmulo e concentração de capital e de meios de produção. Entre seus métodos, encontrava-se o barateamento da mão-de-obra e, concomitantemente, a desapropriação dos conhecimentos dos trabalhadores. O trabalho era realizado em linhas de produção decompostas em operações automáticas de fácil manuseio. Esses procedimentos foram acompanhados de centralização das decisões, afastando qualquer possibilidade de participação do operariado, tanto na gestão como nos planejamentos decisórios e no controle empresarial. Nessa lógica, as pessoas devem ser preparadas para ocupar seu lugar em um dos dois grupos: os que pensam e decidem e os que obedecem e executam.

Na onda do desenvolvimento, Henry Ford criou a organização e a distribuição de tarefas em uma esteira transportadora, efetivando a linha de montagem na indústria automobilística (decorre daí o nome fordismo para esse sistema de trabalho). Suas conseqüências contribuíram ainda mais para a desqualificação e desvalorização da classe trabalhadora e a mecanização homogeneizante do trabalho. Com as esteiras, o operário não precisava sair do lugar de ação, pois elas aproximavam as peças a serem montadas, obtendo-se, assim, uma grande redução do tempo para a realização das tarefas. Essa lógica favoreceu a divisão social e técnica do trabalho, pois entender todos os passos da produção e o que a motivou era função de pouquíssimos especialistas. O desenvolvimento cada vez maior de novas tecnologias reduziu gradativamente a ação trabalhadora às atividades mais simples e rotineiras.

Com a organização das formas de trabalho preestabelecida por um grupo reduzido de especialistas, a desapropriação crescente do conhecimento da classe operária e a sua crescente substituição pela

tecnologia, os trabalhadores foram definitivamente afastados da democratização dos processos de produção. Sem a necessidade de uma formação especializada, qualquer pessoa podia ocupar um posto de trabalho. Qualquer operário qualificado como improdutivo ou “incômodo” podia ser demitido, pois outro ocuparia seu lugar sem nenhum dano ao processo de produção. Desse modo, os interesses do capital ancoraram-se na desqualificação do trabalhador. Assim, os modelos taylorista e fordista incrementaram o sistema piramidal e hierárquico da autoridade, no qual, no topo, encontram-se os que detêm o poder e o prestígio, advindos conhecimento necessário e validado socialmente pelo grupo que o criou, em um sistema de retro-alimentação. Nos demais estratos, à medida que se aproximam da base da pirâmide, aumenta o contingente dos desprovidos de iniciativas para apresentar quaisquer propostas passíveis de aprovação. Essas estratégias de organização do trabalho destinavam-se, também, a privar a classe operária da sua capacidade de decisão tanto sobre o ambiente de trabalho como do processo e da sua produção final.

Quando a escola foi paulatinamente chamada a contribuir com a idéia da sociedade produtivista, o processo de atomização gerado na esfera trabalhista foi também reproduzido no âmbito escolar. A taylorização no processo de escolarização impede que os professores e os alunos possam atuar em direção a uma reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, a educação parece atender apenas às tarefas que conduzam ao aprendizado da obediência e da submissão, tanto ao sistema como aos que estão em patamares hierárquicos superiores. Os meios utilizados baseavam-se, por exemplo, no isolamento das disciplinas escolares, descontextualizando-as e distanciando-as da possibilidade de proporcionarem aos alunos uma reflexão crítica da realidade e do seu mundo experiencial. À medida que os alunos avançavam na escolarização, cada vez mais eram criados obstáculos que impediam a compreensão dos significados dos processos de ensino e aprendizagem, repetindo a fragmentação e a distorção do trabalho produtivo, ou seja, poucas pessoas necessita-

vam compreender a educação no seu todo e nas suas intenções. Como na indústria, alguns poucos especialistas eram responsáveis pelo processo e elaboravam as diretrizes curriculares, os livros e os manuais didáticos. Em sua maioria, estudantes e docentes, inclusive, cumpriam as orientações sem, no entanto, compreendê-las, e nem sequer o que as motivava. Para Torres Santomé (1998), a taylorização do ensino promoveu alterações na finalidade da escolarização e da educação. Naquele contexto, os docentes preocupavam-se mais com a obediência, enquanto os discentes elaboravam estratégias para sobreviver aos ditames educacionais: memorizavam, caprichavam nas aparências dos exercícios, mantinham-se em filas etc. O pedagogo espanhol afirma que o importante eram as notas escolares, que funcionavam tal e qual o salário do operariado. Nessa lógica operacional, o produto e o processo foram perdendo sua importância. O que valia era a premiação pelo rendimento. Os objetivos idealizados pelos especialistas da educação – a aprendizagem para a prática cotidiana – ficavam distantes da realidade escolar. Como se sabe, essa escola contribuiu enormemente para formar determinadas identidades sociais.

Para Kliebard (apud Moreira e Silva, 2005), duas grandes tendências no campo do currículo surgiram, paralelamente, ao momento histórico descrito. Um currículo centrado nos interesses do aluno, fundamentado nos pensamentos de Dewey e Kilpatrick, e outro, na construção de identidades desejáveis para o sistema, apoiado nas idéias de Bobbitt.

Desde o final do século XIX, Dewey alertava para a sobrecarga do trabalho compartimentado em matérias e lições fragmentadas, sem conexões umas com as outras, além do excessivo rigor da aprendizagem pautada na repetição e na autoridade. Os conteúdos que formavam o currículo da época eram distantes da cultura experiencial dos jovens, fato que impedia qualquer nexos da realidade e sua reflexão crítica. Para Moreira e Silva (2005), as duas propostas curriculares, apesar de se constituírem em diferentes respostas às transformações históricas do período, buscavam adaptar tanto a escola e o

currículo como as identidades à ordem capitalista vigente. Essas duas tendências dominaram a teoria curricular dos anos 1920 aos anos 1960. As idéias de Dewey seriam conhecidas no Brasil como inseridas no movimento escolanovista ou Escola Nova. Por sua vez, as propostas de Bobbitt semearam a denominada tendência tecnicista (Moreira e Silva, 2005).

A influência do escolanovismo de Dewey (1971) fez-se sentir também no discurso da educação física. É importante ressaltar que o movimento da Escola Nova foi o primeiro a atribuir uma participação importante e sistematizada à educação física. Suas metas visavam a uma educação integral do aluno, adequando suas práticas às fases do crescimento do ser humano (Betti, 1991), além de ter como objetivo a garantia de melhores condições de higiene e saúde aos escolares. Com as reformas educacionais promovidas pelo governo brasileiro no início do século XX, e definitivamente introduzida no currículo brasileiro, a educação física tencionava a formação de uma geração capaz de suportar o trabalho, sem o risco de padecer diante de alguma enfermidade, uma “identidade trabalhadora” (Nunes, 2006). O currículo, pautado nos ideais da Escola Nova, passa a produzir novas sensibilidades e novos ritmos na sociedade, inclusive novas maneiras de intervir no controle disciplinar. Nesse modelo curricular, o ensino é centrado no aluno. Cabe ao professor conduzi-lo à obtenção de resultados com um mínimo de esforço e tempo. O que resulta em eficiência passa a ser o objetivo da disciplina. Desse modo, disciplinar não é mais prevenir, é moldar.

O modelo tecnicista de ensino ganha forças no Brasil com as idéias de desenvolvimento propagadas no período posterior à Segunda Guerra Mundial. As idéias de Bobbit foram reajustadas com o pensamento curricular de Tyler (1974). Para esse autor, os objetivos educacionais deviam ser claros e previamente definidos, inclusive os comportamentos e atitudes decorrentes do processo.

Nesse período, ocorre uma renovação no pensamento educacional, em que não é mais o professor quem detém a iniciativa nem é o elemento principal do processo (escola tradicional), tampouco é o alu-

no o centro da questão (escola nova), mas os objetivos e a “organização racional dos meios” que direcionariam o processo, colocando os atores anteriores na posição de meros executantes de um projeto educacional mecanizado e concebido por especialistas capacitados e imparciais (Saviani, 1986).

Esse modelo de escolarização estava em consonância com o fordismo e as suas idéias de produção em massa e neutralização das forças populares. O “currículo tecnicista” estava em acordo com as novas necessidades sociais. Apesar do processo de neutralidade, o currículo tecnicista também objetivava formar “identidades criativas e com iniciativa” para a construção de um ideal de nação. Para tal, requeria-se à escola a realização de atividades com essas finalidades. Pela sua peculiaridade de atividade física regrada por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados –, o esporte tornou-se o melhor meio de preparar o homem para um sistema de hierarquização, no qual os melhores – aqueles que alcançam o topo da pirâmide – deviam comandar as camadas subseqüentes, subalternas, ou seja, os que não conseguiam acompanhar o rendimento dos melhores. A escola, nessa época, funcionou como processo de seleção social.

Desde o final da Segunda Guerra Mundial e do início da guerra fria, o mundo viveu grandes mudanças sociais que culminaram com a crise internacional do petróleo nos anos 1970 e o fim dos conflitos entre o capitalismo e o socialismo, no início dos anos 1990. Novas formas de relação cultural e econômica entre os países começaram a florescer, assim como novos mercados e potências supranacionais. O Estado perdeu a autonomia para gerir o mercado financeiro e os modelos tayloristas e fordista começaram a não dar conta das necessidades dos novos tempos. O processo de globalização das economias transformou as regras da competitividade, produção e comercialização de mercadorias. Nos novos tempos, os mercados – em função da incorporação de novas culturas e da divulgação e aproximação gerada pelas diversas mídias – tornam-se cada vez mais

heterogêneos e fragmentados. O novo mercado exige maior competitividade das empresas em busca de maior eficiência na produção. Para isso, torna-se necessário o aumento da produtividade, a redução dos custos operacionais, a melhora na qualidade e flexibilização da produção, proporcionando, assim, novos modelos gestores. Isso gerou a desconcentração e a descentralização da produção para atender às demandas e necessidades de consumidores de localidades particulares.

Diversas transformações ocorreram no mundo empresarial. Se, anteriormente, a estabilidade no trabalho associava-se à idéia de possuir um posto específico, agora, evidencia-se, no melhor dos casos, a estabilidade dentro da empresa. As conquistas trabalhistas de outrora vão sendo substituídas por contratos incertos e precários, em razão da insegurança provocada pelas regras da competitividade. Surge o conceito de flexibilidade trabalhista. Entre as novas fórmulas gestoras, encontra-se a oferta de maior participação da classe trabalhadora na programação e avaliação dos resultados de sua atuação e atividade profissional. Isso obriga os empresários a sustentarem e incentivarem programas de formação permanente. O operário desses tempos “tem de possuir habilidades e competências” para solucionar rapidamente os problemas decorrentes do processo produtivo. Não há mais espaço para o funcionário especialista e para o trabalho isolado. O que importa, e é necessário, é o trabalho em equipe e flexível, ou seja, ser capaz de atuar em múltiplas funções. Os anos 1980 ficam marcados pelo forte investimento em ideologias eficientistas, privatizadoras, neoconservadoras e neoliberais, facultando prioritariamente ao mercado a responsabilidade para gerenciar os preços.

A nova gestão empresarial – o toyotismo – apresenta algumas características relevantes para essa análise:

- produção enxuta, isto é, equipamentos, pessoal e funções estritamente necessários e que atendam a demandas imediatas. Por conseguinte, são desnecessários grandes espaços, mate-

riais estocados, grandes maquinários e, logicamente, grande quantidade de mão-de-obra;

- qualidade total, ou seja, deve-se detectar falhas no processo, defeitos na produção e na comercialização quanto antes, eliminando possibilidades de perdas com o conseqüente aumento nos custos;
- investimento por parte do empresariado na formação contínua dos seus funcionários. Isso significa dizer que, diante das inovações permanentes e da instabilidade do mercado, os funcionários devem ser multifuncionais, atualizados e saber atuar em equipe.

Esse novo modelo permitiu maior aproveitamento do conhecimento e da experiência dos trabalhadores. Os gestores perceberam que, diante das mudanças rápidas da tecnologia, muitos problemas e imprevistos surgiam. Sendo assim, os trabalhadores mais experientes podiam resolver os problemas, sem perdas para a empresa. Isso propiciou a necessidade de contar com a colaboração de todos e, para garantir o comprometimento com os interesses da empresa, estimulou-se a competitividade por meio de premiações, participação nos lucros e outras formas de incentivos econômicos.

Ao contrário do modelo fordista, a flexibilidade e a polivalência do proletariado permitem que uma mesma pessoa possa se responsabilizar por várias tarefas. Em relação à remuneração, incentiva-se o tempo de serviço na empresa, a formação permanente e a produtividade. Reforça-se a idéia de que, sem a cooperação e o compromisso da classe trabalhadora, torna-se impossível melhorar a qualidade e a produtividade (Torres Santomé, 1998).

Se, de um lado, no modelo toyotista valoriza-se a experiência do trabalhador, de outro, gera-se uma necessidade, às vezes inconsciente, de auto-exploração em busca de sucesso pessoal, manutenção do emprego e até mesmo de consumo. Outra característica marcante desse modelo gestor é a ocultação das hierarquias de poder. Nos modelos descentralizados, o poder é real, porém difuso. Mediante a par-

ticipação coletiva na discussão sobre os meios e as formas de atingir certas metas, camuflam-se os objetivos empresariais. O que se produz, o porquê, quando e onde ficam limitados a determinados círculos de decisão.

Igualmente aos modelos taylorista e fordista, a escolarização incorpora rapidamente os modelos de organização e administração toyotista. Se antes comparavam-se as escolas às fábricas, agora, afirma-se que tanto a escola pública como a privada são empreendimentos. As análises do mundo econômico passaram também a recair sobre a instituição escolar com a justificativa de que ela é a principal responsável pelo fornecimento de mão-de-obra qualificada para o mercado. Cada modelo ou princípio de produção e distribuição do capital necessita de pessoas com capacidades, habilidades, competências e valores para a sua manutenção e equilíbrio. Para isso, a escola tem de garantir a formação de pessoas conforme a filosofia econômica da produção e do consumo.

Desde esse instante, o sistema educacional passa a sofrer severas críticas do mundo empresarial em relação aos conhecimentos dos alunos e, principalmente, quanto à qualificação do corpo docente, pois, justificam os empresários, os professores não estão acompanhando os novos tempos.

Conseqüentemente, os governos vêm promovendo discursos pedagógicos fundamentados em conceitos da esfera econômica, como: descentralização, autonomia para a construção de projetos político-pedagógicos, flexibilidade dos programas escolares, atualização docente etc. Do mesmo modo que a gestão toyotista defende a participação e a valorização da figura do trabalhador, na educação constata-se a importância atribuída às classes docente e discente e o constante incentivo aos programas de formação contínua. Percebe-se também que, se no modelo empresarial ocultam-se as verdadeiras intenções, na educação, a participação dos professores e até de toda a comunidade finca-se nas dimensões metodológicas. Daí a ênfase em cursos prontos para a utilização, com discursos renovadores e de uso imediato para o dia seguinte. A confusão entre educação e em-

preendimento expande-se dos critérios de classificação às estratégias de marketing<sup>3</sup>. Entre tantas observações da influência do mundo dos negócios no mundo da escolarização e da educação, destaca-se a concorrência de algumas escolas à avaliação ISO mil.

Como é de esperar, algumas propostas curriculares na área da educação física coadunam com os ideais toyotistas – os currículos globalizante (psicomotricidade), desenvolvimentista e da promoção da saúde. Neles, nota-se a ênfase em aspectos centrados nos pressupostos de formação humana que o mercado assume como ideal. Nos dois primeiros, enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades perceptivas e/ou motoras, que favoreçam a formação do indivíduo para a autonomia, mas que saiba atuar coletivamente com os interesses do grupo. No último, a preocupação centraliza-se no cidadão autogestor da sua saúde: um cidadão saudável e apto para enfrentar e vencer os riscos do sedentarismo estressante e cotidiano do mundo capitalista.

Apesar de todo seu aspecto sedutor, esse quadro, ao longo dos anos, não, imperou com tranqüilidade. McLaren (1992) mostra como a escola, mesmo atuando no policiamento de fronteiras culturais, raramente está subjugada pelo processo hegemônico. Dewey, Freinet, Montessori e outros pedagogos contestaram os modelos de ensino automatizados, autoritários e distantes da realidade dos alunos. Ampliando a resistência, surgiram também teorias educacionais que criticavam a maneira pela qual o currículo contribuía para a perpetuação do poder das classes dominantes.

Apoiados nos referenciais marxistas, desde os anos 1920, filósofos alemães da Escola de Frankfurt, como Adorno, Marcuse e Benjamin, contestam os modelos educacionais vigentes. Posteriormente, nos anos 1950, fundamentada nas críticas de Michel Young, surge na Inglaterra a nova sociologia da educação cujos pressupostos questio-

<sup>3</sup> Esse aspecto não é restrito às escolas particulares. Ultimamente, as escolas públicas estão sendo tomadas de assalto por programas que incluem desde patrocínio em uniformes até a venda de cursos apostilados, fornecidos por empresas privadas.

nam dados relativos ao aproveitamento e fracasso escolar dos alunos das classes trabalhadoras. No Brasil, a obra de Paulo Freire traz grande contribuição para a fundamentação da pedagogia crítica do país. No campo curricular da educação física, essas críticas vão ancorar as abordagens crítico-superadora, apresentada por Soares et al. em 1992, e a crítico-emancipatória, divulgada por Elenor Kunz (1991 e 1994).

Desde os anos 1980, a educação física brasileira vem passando por debates, críticas e principalmente dúvidas e incertezas, quanto à sua função social e aos seus métodos de ensino. O que se pode dizer a esse respeito é que, assim como as intenções e os mecanismos de funcionamento do processo da produção do mundo econômico estão distantes da classe trabalhadora, essas discussões também se encontram, em alguns casos, em patamares demasiado distantes em relação ao cotidiano da sala de aula e do docente.

Nesse sentido, Silva (1992) pode contribuir para o entendimento dessa questão. Apoiado nas análises de Althusser sobre ideologia, o autor assevera que ela regula as práticas sociais por meio de rituais existentes nas ações materiais do sujeito que atua de forma consciente e em conformidade com a sua vontade. Hall (2003) corrobora com o pensamento althusseriano, atribuindo à ideologia a função de estabelecer e fixar significados. Portanto, a ideologia presente na sociedade globalizada atua na escola por meio do currículo e faz que os indivíduos reconheçam um sistema de representação e assumam uma posição de sujeito. Retomando alguns conceitos aqui debatidos, percebe-se que o discurso pedagógico geralmente se inclina para as questões internas da escolarização. Raramente são apresentadas discussões que abordem a dinâmica social que condiciona o fazer pedagógico e seus resultados, e que geram os condicionantes sociais nos quais todos são vitimados. Muitas vezes, os professores mudam o método, mas raras vezes debatem a distribuição das tarefas, as atribuições e os poderes dos aspectos macroestruturais da educação. A discussão dos fundamentos teóricos e a análise crítica dos conteúdos e das finalidades de cada etapa da escolarização básica ou do nível superior, em geral, ficam longe da pauta de discussão da comunidade educativa.

Assim como em épocas que parecem nunca acabar, o corpo docente centra suas preocupações em como garantir o respeito pessoal e “o adestramento” dos corpos rebeldes. Vale ressaltar que essas escolhas não são tão conscientes e tranqüilas quanto possam parecer. Muitas vezes, o que resta ao professor é assumir algumas posições de sujeito que, no entanto, se encontram distantes de uma posição crítica.

Nos fundamentos das teorias educacionais crítica e pós-crítica, a escola é compreendida como parte integrante da rede social e política existente, que caracteriza e garante a manutenção da ideologia divulgada pela sociedade dominante. Pela ótica dessas teorias, a escolarização é uma forma de política cultural, ou seja, o processo de escolarização introduz, prepara e legitima formas particulares de vida social. Nesses pressupostos, a escola tem cultura própria e, portanto, é um espaço de práticas sociais, as quais expressam significados que contribuem para que certas formas de conhecimento sejam escolhidas. Por sua vez, esses significados dão suporte a uma visão de homem, de sociedade e de mundo. A cultura escolar, como prática de significação, caracteriza o passado, o presente e regula como deve ser o modo de agir no futuro. O argumento central é que, ao determinar qual parte da cultura e quais as técnicas e valores são divulgados para racionalizar o conhecimento, bem como quais não têm valor, a escola repete a divisão de classe, estabelece hierarquias e reproduz as desigualdades sociais, por meio de um processo meritocrático, favorecendo o racismo e o sexismo e, por conseguinte, debilitando qualquer proposta de relações sociais democráticas. Enquanto campo político de lutas, imposições de sentidos e resistências, a escola enaltece o etnocentrismo cultural.

Em contrapartida, os pressupostos das teorias críticas e pós-críticas reforçam a idéia da escolarização como o momento para a habilitação social e pessoal para a inserção dialógica dos cidadãos em esferas mais amplas da sociedade – e na própria escola –, precedendo eticamente qualquer diploma técnico ou centramento no desenvolvimento de habilidades, competências ou valores que se relacionem com a lógica do mercado, ponto fundamental do pensamento neoli-

beral. Da ótica dessas teorias, o processo de escolarização tenciona a “construção de uma sociedade baseada em relações não exploradoras e justiça social” (McLaren, 1997, p. 200). Nessas perspectivas pedagógicas, não só aspectos econômicos devem ser utilizados para a análise dos problemas sociais. Para diversos autores, como Apple, Giroux, McLaren, Moreira, Silva e outros, existem diversos focos e pontos relevantes para um problema e, frequentemente, esses pólos estão ligados a interesses de classe, raça e gênero.

Assim, o importante é questionar como e por que o conhecimento é construído da maneira como é, e como e por que certas interpretações da realidade são validadas e exaltadas pela cultura dominante, enquanto, visivelmente, outras não o são. As pedagogias crítica e pós-crítica indagam como nossas percepções do senso comum são constituídas e vividas e como alguns saberes têm mais poder e legitimidade do que outros.

Como se sabe, o conhecimento é socialmente produzido. Isso significa que é produto de determinadas relações sociais. Afirmar que o conhecimento é construído socialmente significa dizer que ele é dependente da cultura, de contextos históricos específicos, logo, da luta pela significação. Quer dizer que o currículo não pode ser analisado à luz de modelos passados (sem desmerecer sua importância para a compreensão do presente), mas precisa ser confrontado com os interesses que permeiam a sociedade contemporânea.

Se esse aspecto for levado em consideração, surgirão questionamentos sobre determinadas construções sociais do conhecimento, tais como: por que os professores tendem a valorizar as opiniões dos alunos de determinada classe social e duvidam ou negam a possibilidade de autonomia e conhecimento de pessoas oriundas das classes populares? Por que os professores de educação física tendem a valorizar mais os alunos que têm melhor rendimento, conforme suas expectativas, do que os outros? Ou por que tendem a valorizar mais (diante do mesmo rendimento) as equipes masculinas que as femininas? E tantas outras questões que podem surgir perante o olhar mais atento às relações sociais e às práticas escolares.

Esses questionamentos incitam a reconhecer e compreender que todas as idéias, valores e significados têm raízes sociais e representam funções sociais que, em diversas oportunidades, dificultam nossa compreensão do mundo, de quem somos, de como os outros nos vêem e do nosso lugar nas diversas redes que ligam o social. Essas questões ajudam-nos a entender a dificuldade em compreender e a enxergar como o poder atua e as intenções mais sutis e difusas presentes no jogo do poder cultural.

Se a visão de educação e currículo está implicada nas relações de poder, significa dizer que seus sujeitos estão submetidos à vontade e ao julgamento de outros nessas relações. Nas teorizações crítica e pós-crítica, o poder se expressa por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de identidades. “Essas divisões constituem tanto a origem como o resultado de relações de poder” (Moreira e Silva, 2005, p. 29). Os questionamentos presentes na tarefa educacional perpassam as análises para entender como o currículo produz identidades que favorecem as relações assimétricas de poder.

### Currículo e identidade

As teorias do currículo têm ajudado a compreender a relação entre conhecimento, poder e identidade social e, portanto, a produção social. As teorias da reprodução social mostram que a desigualdade escolar esconde as relações entre cultura e poder. Mesmo assim, parte da teorização crítica do currículo permanece na discussão a respeito da relação entre saber e poder, como se uma fosse determinante da outra. Nessa concepção, para ter poder é preciso deter o saber. O que isso indica é que o poder distorce a distribuição e a produção do conhecimento, o que demonstra uma visão realista. Desse modo, na teoria crítica do currículo, o conhecimento é dado como certo, universal; está aí e quem detém o poder sobre ele pode usufruí-lo, para governar. Para os pós-estruturalistas, entretanto, poder e saber não se dissociam. O poder é uma forma de regulação e controle para governar a conduta humana.

Para Silva (2005), o currículo é um dos espaços centrais da construção da sociedade. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante, como ajuda a reforçá-los, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto e prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados como contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes. O currículo, em um sistema educacional nacional, possibilita a construção de uma cultura homogênea por meio, por exemplo, de referenciais curriculares, de um padrão de alfabetização universal e generalizante de uma única língua vernacular etc.

É preciso compreender o currículo a partir da perspectiva de quem é o sujeito do processo educativo. Nessa lógica, enquanto o aluno está no ambiente de escolarização, tem experiências diversas, nas quais aprende tanto conhecimentos, habilidades, comportamentos, adaptações, sobrevivência, valorização, como aprende a inquirir, subjugar, resistir, transgredir etc. Diante dessas proposições, o currículo afirma-se como o conteúdo de toda experiência vivida pelo estudante no ambiente escolar (Gimeno Sacristán, 2000).

O currículo – aquilo que existe na experiência educacional – está implicado com o processo de regulação e governo (Silva, 1995). O projeto educacional, entendido como um projeto político, faz uso do currículo para poder governar os sujeitos da educação. Por sua vez, o projeto educacional, mesmo sendo elaborado nas escolas, somente adquire seus significados a partir das suas relações com os valores sociais e as concepções que seus protagonistas têm de homem e de sociedade. Mesmo estabelecendo seus rituais, códigos de conduta, métodos, formas de avaliação etc., o projeto educacional, seus conteúdos, as experiências escolares e os conhecimentos presentes no currículo estão estritamente vinculados à função socializadora que a escola exerce na sociedade.

Duas concepções sobre o conhecimento têm dominado o currículo. O conhecimento como coisa que se corporifica nas listas de conteúdos, e o conhecimento como idéia. Subliminarmente a essa visão,

encontra-se o preceito de que coisas ideais só podem ser passadas de cabeça a cabeça. Por exemplo: o ditado “Pessoas inteligentes discutem idéias e não fatos” esclarece essa proposição e, como se pode notar, tal postura se relaciona intimamente com concepção de cultura.

Conceber o conhecimento como coisa é entender a cultura e a sociedade como estáticas e o sujeito como passivo, apenas recebendo as coisas. Ao contrário, tanto a cultura como o conhecimento dizem respeito à produção, ao fazer algo. Logo, o currículo também é produtivo. Conceber cultura e conhecimento como produção é entendê-los como históricos e políticos. O fato de utilizá-lo para produzir diversas coisas pode gerar dissidência ou concordância, de acordo com a época em que são feitas. Nesse sentido, é impossível adjetivar o currículo de “coisa”, dado que sua produção se efetua em determinados contextos sociais, sempre permeados pela relação social.

Essa relação ocorre entre pessoas envolvidas em relações de poder. Há diferentes posicionamentos sociais entre os que produzem o conhecimento, os que o transmitem e os que o recebem. Esquecer o processo de produção do conhecimento é tratá-lo como coisa, é apenas consumi-lo. Por isso, é importante abordar criticamente a forma como se deu a sua produção. Mesmo em se tratando das coisas do currículo (os conteúdos), elas não teriam existência se nada fosse feito com elas. O currículo, assim, não diz respeito somente às idéias, mas às experiências e práticas que delas advêm. Aqui se defende uma concepção de currículo que destaca seu aspecto político de contestação, da possibilidade de apresentá-lo em diferentes e antagônicas construções e produções. Por isso, o currículo não é visto apenas sob o aspecto de fazer coisas, mas de fazê-las com as pessoas. O currículo não se constitui somente de “fazer coisas”, que toda comunidade educativa faz, tais como: ler, escrever, ditar, recitar, jogar, participar de competições, permanecer em silêncio na biblioteca, fazer lições de casa, guardar o material escolar ao término de cada aula, sentar-se adequadamente nas carteiras, levantar a mão para poder se expressar, aguardar na fila da merenda etc. O currículo é o que essas coisas vêm fazendo às pessoas. Ele tem de ser visto em suas

ações e em seus efeitos. Todos os agentes fazem o currículo e ele faz a todos. Assim, é possível questionar: o que um currículo ginástico, esportivo, globalizante ou desenvolvimentista faz às pessoas? Quais identidades esses currículos formam?

Se ele faz homens e mulheres, ele o faz de forma específica e particular, o que depende das relações de poder. Identificar o que o currículo está fazendo com as pessoas é uma ação fundamentalmente política. Se ele está ligado com o que se faz com as coisas, mesmo elas estando ligadas com as relações de poder (que as institucionalizaram), é possível fazer o que se quiser com elas (aceitá-las, transcendê-las, negá-las, subvertê-las, contestá-las ou até mesmo banalizá-las ou carnavalizá-las). Diante disso, pode-se entender certas ações dos discentes como aceitáveis – esforçar-se para alcançar o rendimento socialmente correto, acatar as ordens sem contestação – ou transgressoras – fazer de conta que está aquecendo, executar os fundamentos do esporte de qualquer jeito, negar-se a fazer uma atividade, atrasar-se freqüentemente para a aula, apresentar atestado médico ou de trabalho para não participar da aula etc.

Como qualquer artefato cultural ou prática sociocultural, o currículo constrói cada pessoa como um sujeito peculiar, não sendo coisa nem idéia transportada às mentes humanas. Isso significa que o conhecimento nele transmitido não é dado a pessoas predispostas à cultura e ao discurso. O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes particulares de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de indivíduo e sociedade – é aí que ocorre a construção de sujeitos peculiares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural: é uma forma que posiciona os sujeitos no interior da cultura.

As narrativas corporificadas no currículo afirmam qual conhecimento é tido como oficial e qual – que em sua oposição tem de ser negado para sua consolidação – não é. Elas dizem o que é belo é o que é feio, qual moral é a correta e o que é ser imoral, quem pode falar e governar e quem deve ficar silenciado e ser governado. Elas dizem o jeito certo de jogar, dançar ou fazer ginástica e como não se deve

jogar, dançar ou fazer ginástica. Quem deve representar a escola ou classe nos eventos escolares e quem deve assisti-los. Elas dizem quais grupos sociais devem ser representados e quais podem apenas ser representados ou nem sequer possuir qualquer representação. Elas instituem como cânon o modo de vida de um grupo social e negam, desvalorizam e anulam qualquer outro modo de ser. Desse modo, o currículo naturaliza e essencializa noções particulares sobre raça, gênero, classe, idade, habilidades cognitivas e motoras e outras identidades que acabam por fixar os sujeitos e fazê-los aderir a determinadas posições perante a vida, ao longo da exposição a qual todos se submetem no decurso do processo de escolarização. Para Silva (1995) “(...) o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que a construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (p. 196).

A visão corrente na pedagogia crítica de que o poder desvirtua a vida social e educacional e transforma o saber em uma espécie de “salvador” de quem não dispõe de conhecimento, promove certa idéia de emancipação e autonomia. Esses pensamentos foram debatidos e superados nas concepções pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, não ocorre a simples redução “saber é poder”; em vez disso, saber e poder estão necessária e mutuamente imbricados. A regulação e o governo dos indivíduos – o poder – presumem o conhecimento. De modo inverso, saber não está desindexado dos efeitos de poder. Regular, dominar e governar implicam conhecimento como e sobre quem tem de ser governado. Essas idéias indicam que saber e poder não podem estar separados.

Diante dessa lógica é que o currículo estreita-se com o poder. Mais do que a visão crítica de que o currículo esteja impregnado pela ideologia e pelo poder, em uma perspectiva pós-estruturalista, o poder não vem de fora para determinar o modo que assumirá o saber vinculado ao currículo, mas está inscrito no currículo.

É o processo de seleção do conhecimento veiculado no currículo e resultante da divisão entre diferentes grupos sociais que estabelece as desigualdades entre esses grupos, o que foi incluído ou excluído.

Assim, pode-se entender a postura dominante no ambiente escolar por parte dos alunos que se apresentam à escola com o capital cultural esperados pela instituição escolar. Apresentar-se diante dos currículos da educação física com as habilidades motoras necessárias articula-se com o poder. Tal processo implica e determina a identidade e enuncia a diferença. É exatamente nisso que se constitui o poder.

A escola não está ilhada do mundo repleto de conflitos sociais. Apple (2006) afirma que todos os acontecimentos da vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. Eles têm de ser analisados à luz das relações de dominação e exploração que ocorrem na sociedade. Na lógica desse educador, as políticas de educação não se separam das políticas da sociedade. Para ele, a escolarização tem a ver com poder. Como elemento constituinte da história da educação, a educação física, ao longo da sua trajetória, veiculou em seu currículo conhecimentos necessários para a constituição de identidades imprescindíveis ao projeto político organizado pelo Estado. Cabe aos professores de educação física, neste momento de transformações sociais, refletirem sobre sua prática, as identidades que constituem e as diferenças que marcam, e assim somar esforços contra a dominação hegemônica no jogo do poder cultural. Conforme foi explicitado, as questões sobre “o como fazer” camuflaram o “o que se ensina”. Diante disso, toda a comunidade escolar deve repensar quais conteúdos fazem parte do currículo do componente. Quais identidades estão autorizadas a entrar na escola e quais não estão. Os saberes produzidos, quanto aos métodos de ensino, devem ser associados aos conteúdos culturais de forma a aproximar os diversos alunos, oriundos de uma variada gama cultural, da produção cultural da humanidade, sem distinção de qualidade ou supremacia, o que significa, na prática, dar voz aos que estavam silenciados, permitindo-lhes tomar um posicionamento sobre o próprio cotidiano, desnudando os meandros pelos quais o poder (exclusivo a determinados grupos) se instaura e se manifesta. Enfim, proceder à construção cuidadosa, consciente, compartilhada e ética do desenho curricular para proporcionar aos jovens a possibilidade de construir um mundo melhor.