

Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro

JORGE ETO
Professor do curso de Licenciatura em Educação Física, Centro Universitário Várzea Grande, Brasil

MARCOS GARCIA NEIRA
Professor Associado da Universidade de São Paulo, Brasil

1. Teorias curriculares e a Educação Física

Tomaz Tadeu da Silva, em sua conhecida obra “Documentos de identidade”, elabora uma categorização para os currículos conforme seu alinhamento às teorias tradicionais, críticas e pós-críticas da educação. Os currículos, influenciados pelas teorias tradicionais da educação, procuram fazer da escola uma instituição que funcione de acordo com a mesma ordem de uma empresa, com foco na eficiência e na produtividade. Tais currículos atuam na formação de sujeitos que possam contribuir para a manutenção da sociedade capitalista, sem questionar a estrutura social nem as formas de exclusão advindas da seletividade e da competitividade, pelo contrário, a culpa pelo fracasso é, em geral, causada pela falta ou deficiência das potencialidades do próprio indivíduo. A partir daí, para Saviani (1992), a escola funciona como instrumento de equalização social e possibilitadora de inclusão, tendo como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e oportunizar a autonomia e a superação da marginalidade, entendida como fenômeno acidental e resultado da “incompetência” das pessoas, individualmente.

Como exemplo de propostas de Educação Física, influenciadas pelas teorias tradicionais, apontamos os currículos esportivistas, desenvolvimentistas, psicomotores e de educação para a saúde (NEIRA; NUNES, 2006). Em comum, esses currículos abordam as práticas corporais de forma fragmentada, descontextualizada e utilitarista. Procurando fundamentar-se em princípios biológicos, os objetivos do componente consistem na fixação de técnicas específicas, ao alcance de padrões elevados de desenvolvimento dos domínios do comportamento ou na adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Neles, não há qualquer preocupação com a problematização dos inúmeros marcadores sociais que envolvem as práticas corporais.

As teorias críticas da educação, por sua vez, têm como meta o questionamento da ordem capitalista e dos processos de exploração de uma classe sobre a outra, na busca da transformação social. A partir do ideário de Hegel que fundou o conceito de “negação determinada”, em que na luta entre autoconsciências uma se submete à outra para não morrer, resultando na constituição de uma consciência independente e outra dependente, Marx evidencia a formação de duas classes sociais: a dos dominantes e dos dominados. O autor também somou aos pressupostos do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel, o valor do trabalho, que na transformação da matéria da natureza por meio da ação humana,

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 64/1 – 15/01/2014

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



demonstra a tentativa do homem de apropriar-se das coisas, do produto e até mesmo da dominação da consciência.

No campo educacional, a teorização crítica denuncia as diversas maneiras que a escola dispõe para reforçar a classe social dominante e, conseqüentemente, o modo sutil com que reproduz as estruturas sociais impostas pela sociedade capitalista. Um dos focos de debate é a escolha dos conteúdos, pois uma vez pertencentes à cultura da classe dominante, afastam e dificultam o acesso dos dominados, já que estão desprovidos do capital cultural das elites.

Os teóricos críticos estabelecem que a escola deva buscar a transformação da sociedade e, para tanto, faz-se necessário o esclarecimento dos modos de dominação empreendidos pela ideologia¹ capitalista que, inculcada veladamente, cria um capital simbólico que pode ou não pode ser apropriado pela classe dominada, mas, devido à sua força disseminadora, torna-se referencial para o seu *modus vivendi*. Naturaliza-se, portanto, o fato de determinadas práticas sociais serem legitimadas, enquanto outras são menosprezadas.

A análise dos currículos tradicionais de Educação Física, a partir da teorização crítica, alertou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indelévels das relações sociais em que foram forjados. Cada qual, ao seu modo, reproduz a estrutura de classes da sociedade capitalista. Funcionando como aparelhos ideológicos, os currículos esportivistas, desenvolvimentistas, psicomotores e de educação para a saúde transmitem a ideologia dos grupos melhor posicionados na escala econômica. Resumidamente, as teorias críticas denunciaram a reprodução da desigualdade pelo sistema educacional e suas conseqüências sobre os sujeitos da educação (SILVA, 2007).

A teorização crítica também afirmou a necessidade de uma reflexão mais profunda acerca do que ensinam os currículos, a quem pertencem os conhecimentos neles veiculados, quais identidades legitimam e quais negam. Segundo Silva (2000b), centrada no questionamento do papel que a escola, o currículo e a pedagogia produzem quanto a formas de dominação com ênfase na classe social. A teorização crítica alertou-nos sobre a ideologia embutida nas práticas curriculares e o papel determinante da escola na reprodução cultural e social.

Na década de 1990, esse debate alcançou o campo da Educação Física e fez emergir propostas que procuravam denunciar e reverter a desigualdade social a partir dos construtos conceituais da tradição marxista e da teoria da ação comunicativa. A proposta de Soares *et al.* (1992) sinaliza questões de poder, interesse e contestação, segundo os quais qualquer consideração sobre a pedagogia deve versar não somente sobre questões de como ensinar, mas também sobre como se elaboram os conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Essa percepção é fundamental na medida em que possibilitaria a compreensão, por parte do aluno, de que a produção humana expressa uma determinada fase sócio-histórica, modificando-se ao longo do tempo.

Conforme Soares *et al.* (1992), a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, cujos temas são o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira. Quanto à seleção de conteúdos, propõem a consideração da relevância social, a

¹ Ideologia terá relação nesse estudo com o conceito de "Luta Ideológica" de Hall (2006) que consiste na tentativa de obter um novo conjunto de significados para um termo ou categoria, já existente, de seu lugar na estrutura significativa.

contemporaneidade e a adequação às características sociais e cognitivas dos alunos. Para a organização do currículo, é preciso fazer o aluno confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico para que seu acervo seja ampliado. Outro aspecto distintivo é a simultaneidade na aprendizagem dos conteúdos, que devem ser trabalhados de maneira mais aprofundada no decorrer da escolarização.

Essa perspectiva curricular da Educação Física é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. É também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. Sua reflexão é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos seres humanos na realidade, explicitando suas determinações (SOARES *et al.*, 1992).

A Educação Física escolar, na ótica de Soares *et al.* (1992), tem sofrido a influência da escola capitalista ao apresentar conteúdos e métodos que perpetuam e reproduzem a condição de classe. Essa crítica é visível ao questionar a forma pela qual os esportes têm sido ensinados na escola – como algo já estabelecido – e por se tratarem de manifestações pouco abertas a modificações, dada a rigidez das normas e regras.

Todavia a influência das teorias críticas no ensino da Educação Física não se limitaram às análises marxistas. Procurando transcender essa visão, Kunz (1991; 1994) elabora uma proposta pedagógica fundamentada na teoria de ação comunicativa do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas. Essa visão valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações. Assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado, entretanto, pelas condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos. Do ponto de vista das orientações didáticas, afirma que o professor confronta, num primeiro momento, o aluno com a realidade do ensino.

O confronto expressa um processo de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Esse mesmo sentido se expressa na contextualização de temas compreendidos pela cultura corporal. Kunz *et al.* (1998) propõem o ensino por meio de uma sequência de estratégias denominada “transcendência de limites” com as seguintes etapas: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento.

Kunz defende o ensino crítico, pois é a partir dele que os alunos passam a compreender a estrutura autoritária dos processos institucionalizados da sociedade, os mesmos que formam falsas convicções, interesses e desejos. Nessa vertente crítica, a tarefa da Educação Física é promover condições para que as estruturas autoritárias sejam suspensas e o ensino encaminhado para uma emancipação possibilitada pelo uso da linguagem, base do agir comunicativo.

A terceira teorização educacional, denominada pós-crítica, ampliou as análises das teorias críticas, fortaleceu a resistência aos ditames da sociedade classista e alertou que as relações de poder operam também por meio de outros marcadores sociais. As teorias pós-críticas, afirma Silva (2000b), colocam em questão alguns dos pressupostos das teorias críticas, por exemplo, o conceito de ideologia, devido ao seu

comprometimento com noções realistas de verdade. Também se distanciam da noção polarizada de poder e colocam em dúvida as pretensões de emancipação e libertação, por seus pressupostos essencialistas.

A teorização pós-crítica expandiu as análises de dominação presentes no tecido social ao questionar outras categorias de dominância que inferem diretamente na configuração do currículo, tais como gênero, religião, etnia, local de moradia, tempo de escolarização, etc. Nesse currículo não se busca a emancipação nem a transformação da sociedade, pois as relações de poder permeiam qualquer prática cultural. Certos grupos ou pessoas, ora são dominantes, ora dominados, dependendo da posição ocupada num dado contexto. O imperativo em um currículo fundamentado nas teorias pós-críticas é analisar os discursos que vão posicionando setores, populações, indivíduos e artefatos culturais em condições vantajosas ou desvantajosas.

Inspirando-se nas teorias pós-críticas, Silva (2007) aponta formas alternativas de conceber a educação e o sujeito social. Reafirma o ideal de uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito de que todos os seres humanos têm de ter uma vida digna, ou seja, uma vida em que suas necessidades vitais, sociais e históricas sejam plenamente satisfeitas. Nesse cenário, sinaliza o autor, a educação está estreitamente vinculada à construção de uma sociedade em que riqueza, recursos materiais e simbólicos e condições adequadas sejam mais bem distribuídos. A educação deve ser construída como um espaço público que promova essa possibilidade e como um local em que se forjem identidades sociais democráticas.

Um currículo de Educação Física comprometido com essa visão, denominada cultural, multicultural crítica ou pós-crítica, procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante, presente, por exemplo, nas propostas que deixam de questionar as relações de poder que perpassam a produção e a reprodução das manifestações corporais (NEIRA, 2011). O currículo cultural tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença por meio da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 2008). Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, assim como na sociedade, os significados são produzidos por experiências que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Se a cultura escolar é, em geral, construída, marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la. (CANDAU, 2008, p. 25).

Um currículo cultural da Educação Física prestigia, desde seu planejamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das atividades de ensino. Valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais da cultura corporal do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las, mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações corporais. No currículo cultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de manifestações corporais dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas.

2. Currículo, Identidade e Híbridação: referências para análise

O currículo, enquanto espaço de significação, está estreitamente vinculado à formação de identidades. É no âmbito do currículo que, baseados em relações de poder, circulam processos de representação, inclusão e exclusão, construindo uma determinada identidade e negando outras, a diferença. O currículo está profundamente envolvido naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos, na nossa identidade, assim como, naquilo que não somos nem tampouco queremos ser, a diferença (SILVA, 2007).

No âmbito dos estudos da cultura, identidade e diferença são termos antagônicos e essenciais para o entendimento das representações socialmente veiculadas. A identidade define aquilo que nos aproxima de certos grupos e nos afasta de outros. Radicalmente distinta do conceito biológico que a considera inata e modificável, conforme vamos amadurecendo, para Hall (1997), a identidade se constitui a partir dos discursos. A identidade se liga intimamente a um processo de significação, que, ao interagir com a sociedade, sofre ressignificações a todo instante. A maneira de ver o mundo muda à medida que nossa identidade é refeita. Portanto, inexistente uma identidade fixa, ela se modifica quando os significados de que dispomos são confrontados pelos significados que nos rodeiam.

Para Hall (2006), existem três concepções de identidade: do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Para o iluminismo, o sujeito nascia com sua identidade localizada em um núcleo interior e se desenvolvia, permanecendo praticamente sem modificações durante toda sua existência. Para o sujeito sociológico, o núcleo interior era apenas o ponto de partida para as alterações decorrentes da relação com o mundo exterior, por meio da adaptação ao mundo cultural e social. O sujeito pós-moderno, por sua vez, enfrenta a fragmentação social e o embate com várias culturas e suas diferentes representações. Como consequência, ele acompanha esse movimento, adquirindo identidades distintas, conforme o momento, podendo ser, inclusive, contraditórias. Exemplo disso são homens que possuem predominância em relação a outros gêneros, porém, por serem negros são subjugados pelos brancos e conseguem acesso a determinadas benesses sociais por pertencerem às classes dominantes.

A proposição de dar voz e vez às diferentes culturas presentes na escola, historicizar como os discursos das minorias não sendo subjugados e confrontá-los com as tendências das culturas dominantes de universalizar as identidades, poderá promover a constituição de identidades que percebam que um mesmo elemento da cultura poderá ser alvo de várias significações. O reconhecimento crítico das relações de poder expressas pelos discursos, principalmente daqueles que efetivam as representações dignas de serem consideradas como importante, e outras, pelo contrário, oriundas de grupos culturais desprestigiados, impróprias e de menor valor social, auxiliarão na consecução de uma sociedade democrática, a qual os significados podem ser veiculados livremente sem serem discriminados pela sua origem.

García Canclini (2011) considera que existe uma desterritorialização das culturas, pois antes da ampliação e da popularização dos meios de comunicação, principalmente a internet, uma cultura era atrelada a um espaço geográfico. Posteriormente, a cultura vem perdendo a relação com seu território e passou a adquirir características de outras, em função da compressão espaço-tempo, característica dos tempos atuais. É por essa razão que as produções artísticas de uma dada cultura apresentam os traços de outras; o artesanato migra do campo para a cidade; as músicas que um povo aprecia narram

acontecimentos de lugares distantes, etc. Complementando o processo, o autor identifica para além da desterritorialização das culturas, a descoleção. O conceito parte da obra de Pierre Bourdieu que afirmava a presença de uma coleção de bens simbólicos para a elite e outros para as classes populares. Isso definia quem detinha o capital cultural necessário para ser de uma classe ou outra. A teoria bourdiesiana é colocada em xeque pelo avanço dos meios de comunicação que lograram as fronteiras antes estabelecidas pelo espaço/tempo e proporcionaram a invasão da cultura de elite pelos populares e da cultura popular pelos da elite, não existindo culturas puras e sim culturas híbridas (GARCÍA CANCLINI, 2005).

A desterritorialização e a descoleção fazem com que as culturas sejam acometidas por representações veiculadas por vários grupos de diferentes lugares. A pertença a uma única identidade vinculada a um território geográfico ou a uma classe social é impossível, pois são vários os confrontos que sofrem a partir do contato cultural facilitado pela expansão quantitativa e qualitativa dos meios de comunicação. As identidades formadas nesse contexto são múltiplas, diferentes, mutáveis e reconstituídas a cada confronto entre as culturas.

Sendo a escola a instituição escolhida pela sociedade para a formação dos seus sujeitos, o que se pode esperar é um processo formativo que se coadune com os tempos em que vivemos. Consubstanciada no currículo, a educação contemporânea deverá comprometer-se com a constituição de identidades democráticas. Se considerarmos que os grupos humanos veiculam seus significados também pelas práticas corporais que produzem e reproduzem, o currículo de Educação Física deixa de ser mero adereço burocrático para transformar-se em um instrumento que poderá atuar, efetivamente, na conservação ou na mudança da atual estrutura social. Além de recurso pedagógico fundamental, uma proposta curricular é um instrumento político. Tal ambiguidade só faz aumentar a relevância das pesquisas que procuram destrinchar os meandros das propostas curriculares oficiais.

3. Procedimentos metodológicos

Segundo Gil (1999), a pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém, na documental os documentos nunca sofreram um processo analítico ou não foram reelaborados com base em objetivos de pesquisa. Marconi; Lakatos (2003) conceituam como documentos oficiais aqueles que são atos da vida política de alcance municipal, estadual e federal. A dificuldade mais expressiva ao analisar documentos oficiais é o desconhecimento dos meandros de sua criação e a impossibilidade de controle sobre aspectos importantes, inerentes ao histórico, às pessoas e a outros fatos da sua origem. Assim, o pesquisador, além de selecionar os dados que lhe interessa, deverá interpretá-los e compará-los, para torná-los utilizáveis.

O referencial empírico da presente pesquisa documental constituiu-se pelas propostas curriculares de Educação Física dos Estados de Santa Catarina (2005) e do Rio de Janeiro (2010), e do município de São Paulo (2007). A escolha desses textos legais deu-se a partir de um estudo inicial das propostas curriculares disponíveis nos portais das secretarias de educação de todos os Estados brasileiros e de suas respectivas capitais. Uma primeira leitura constatou divergências significativas com relação às teorias curriculares que as sustentam. Foi esse o mote da pesquisa que não levou em conta os grupos políticos que se encontravam no governo à época da construção dos currículos investigados. A análise realizada procurou tão somente

identificar em quais concepções de currículo se fundamentam, quais identidades são projetadas, bem como a existência de procedimentos de hibridação cultural.

Quadro 1
Excertos das Orientações Curriculares de Educação Física do município de São Paulo

<i>Currículo</i>	<p>"Rompendo com a tradição que atribuía ao ensino da Educação Física uma característica exclusivamente prática, a ação pedagógica pautada nesta perspectiva cultural amplia o leque de possibilidades para a tematização não só da vivência motora, como também, dos diversos saberes e sentimentos relacionados às práticas corporais que se configuram como patrimônio da cultura corporal dos diversos grupos que constituem a sociedade contemporânea." (p. 37)</p> <p>"[...] o respeito e reconhecimento pela diversidade da produção cultural desencadeará a compreensão da validade da multiplicidade de práticas corporais existentes e da pluralidade das constituições corporais, inexistindo qualquer hierarquização no que tange à cultura corporal e tampouco aos grupos socioculturais que as produziram e reproduziram. Assim todas as manifestações corporais podem ser tematizadas e todos os seus representantes devem ser respeitados." (p. 41)</p>
<i>Processos de hibridação</i>	<p>"Para garantir este trabalho, o critério de seleção de expectativas de aprendizagem e sua organização deverão atender a três princípios básicos: o equilíbrio na distribuição das temáticas de estudo tomando como referência os grupos culturais onde elas se originaram; o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas e a contextualização das práticas corporais no seu espaço de produção e reprodução." (p.45)</p> <p>"Assim, o currículo tratará com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, handebol e basquetebol (práticas corporais euroamericanas, brancas, masculinas e oriundas da elite econômica) como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: peteca, skate, <i>street ball</i>, capoeira, maculelê, Yoga, jogos de cartas ou eletrônicos, dominó, tangram, dama, <i>mame-maquiljogo da cultura nipônica</i>, <i>ju-jitsu</i>, determinadas brincadeiras populares e uma infinidade de práticas corporais que caracterizam os grupos sociais que se encontram na escola." (p. 45-46)</p>
<i>Sujeito projetado</i>	<p>"A Educação Física deve garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da experimentação das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, analisar os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também, refletir sobre os conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação de massa e os saberes da motricidade humana reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados na escola." (p. 35)</p> <p>"[...] a existência e prevalência de "técnicas corporais" melhores ou piores, conseqüências de um modelo cultural hegemônico, deverão ser melhor analisadas e, pedagogicamente substituídas em nome da diversidade cultural que habita a escola de forma consoante com os princípios maiores de direito à diferença e à pluralidade cultural tão caros à instituição educativa contemporânea. Considerando que numa sociedade plural e democrática, a escola pública." (p. 36)</p> <p>"[...] tencionam-se fazer "falar", por meio da tematização das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, Estado, país, a internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que habitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc que, costumeiramente marcam as práticas corporais." (p. 37)</p>

O currículo de Educação Física do município de São Paulo buscou alicerçar-se nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico. Observa-se uma preocupação em revelar que não existe uma cultura melhor do que a outra, portanto, não pode haver uma manifestação cultural corporal mais importante, que mereça espaço privilegiado no currículo. Esses fatores, bem como as obras mencionadas como referência para a construção da proposta, permitem confirmar um alinhamento com as teorias pós-críticas da educação.

É particularmente interessante sinalizar que a proposta analisada não apresenta qualquer sistematização dos conteúdos por série, bimestre ou ciclo. Os conteúdos emergirão a partir da problematização dos temas eleitos pelos professores para serem estudados num dado período de tempo, considerada sua articulação com o projeto pedagógico de cada unidade escolar.

No aspecto da hibridação, tem-se como fato a preocupação da proposta em equilibrar a presença de temas da cultura corporal alusivos a diversos grupos situados em diferentes espaços do tecido social, a preocupação com o aprofundamento dos conhecimentos, além da ampliação das fontes para a coleta de

informações sobre a manifestação corporal estudada num dado período letivo. Tendo em vista os vários significados gerados pelos diferentes contatos promovidos por essa prática pedagógica, é possível inferir que o projeto de sujeito almejado é a identidade cambiante².

Quadro 2
Excertos da Proposta Curricular de Educação Física do Estado de Santa Catarina

<p><i>Currículo</i></p>	<p>"[...] todos os temas da Educação Física Escolar devem ser entendidos na perspectiva histórica. A sua localização no tempo/espaço possibilita o desvelar dos interesses e necessidades de suas origens, o que vai nos remeter a uma intervenção pedagógica mais consistente e adequada à intenção da proposta. É desta forma que se entende dar maior sustentação para a possibilidade de mudar as regras – produzir novos jogos e atividades que favoreçam a produção coletiva, a convivência entre as diferenças e os interesses dos participantes. Estas intencionalidades de intervenção pedagógica. [...] O desenvolvimento do aluno como ser social – independente de ser "mais ou menos dotado" (visão Inatista), todos os alunos são capazes de aprender a partir da mediação do professor e dos demais participantes do grupo. [...] O movimento humano – é o que nos diz respeito. Orienta a ação do professor de Educação Física através das diferentes formas de manifestação. Deve extrapolar os limites orgânicos e biológicos, reconhecendo-se sua força expressiva e de relação, pois o Homem é um ser eminentemente cultural e, no mundo de hoje, mesmo as necessidades biológicas são satisfeitas socialmente." (p. 220)</p> <p>"Com a intenção de não permanecemos nesta concepção que percebe o jogo com um fim restrito, ou seja, utilitário e compensatório, nos valem das idéias de Vygotsky (1989), que ao se referir ao papel do brinquedo no desenvolvimento infantil, apresenta que este pressupõe uma situação imaginária e necessariamente possui regras. São estas características que definem o jogo." (p. 224)</p>
<p><i>Processos de hibridação</i></p>	<p>"[...] os temas jogo e esporte serão abordados constituindo-se numa influência basilar para os demais – ginástica e dança – que também integram a ação educativa exercida pela Educação Física no âmbito escolar. [...] Os temas ginástica e dança, tão importantes quanto jogo e esporte na aprendizagem da Educação Física Escolar, não estão contemplados neste documento, devido a restrita bibliografia que os subsidiam na perspectiva do histórico-cultural." (p. 219)</p> <p>"Esta abordagem deve considerar os aspectos sociais, políticos, culturais, o saber representativo do cotidiano do aluno, trazidos de fora da escola, em busca de sua superação, o que o levará à apropriação do conhecimento da área relacionando-o aos demais conhecimentos. [...] É no confronto entre os seres humanos das diferentes classes sociais e suas relações de produção que a cultura de movimento vai sendo produzida, marcada pelas ideologias nela presentes." (p. 223)</p>
<p><i>Sujeito projetado</i></p>	<p>"A concepção histórico-cultural, base referencial da Proposta Curricular do Estado, estuda o ser humano a partir da prática social e da evolução histórica da sociedade através dos tempos, vendo-o enquanto produto e processo de contradições e transformações. Nesta concepção, todo o sistema educacional tem o compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade." (p. 219)</p> <p>"É no confronto entre os seres humanos das diferentes classes sociais e suas relações de produção que a cultura de movimento vai sendo produzida, marcada pelas ideologias nela presentes." (p. 223)</p>

Tendo em vista a relevância que as categorias de ideologia, emancipação e transformação assumem no documento analisado, é lícito afirmar que a proposta catarinense de Educação Física buscou amparo na teorização crítica da educação (SILVA, 2007). Com relação à hibridação, o texto oficial valoriza a cultura dos alunos e o confronto entre as culturas das diferentes classes sociais. Nessa ótica, é inerente a crítica à predominância da cultura dominante e à submissão da cultura dos dominados.

O aspecto que chama atenção é certa confusão conceitual ao recorrer à psicologia vigotskiana como proposição para o desenvolvimento, mesmo que impulsionado por fatores socioculturais. Mesmo sem menção explícita ao patrimônio cultural corporal dos variados grupos que coabitam a sociedade, o currículo proposto instiga a crítica e a busca pelas transformações dos conteúdos pertencentes à elite. A partir daí, é possível inferir a prescrição de uma identidade emancipada e autônoma com relação à dominação velada, imposta pelo sistema capitalista.

² A identidade cambiante é móvel, formada e transformada de modo incessante na relação de como somos representados ou interpelados pelas culturas que nos cercam (HALL, 1997).

Quadro 3
Excertos da Proposta Curricular de Educação Física do Rio de Janeiro

<i>Currículo</i>	"Entendemos que este novo formato que está sendo lançado para o ano letivo de 2010 vem ao encontro das expectativas de muitos professores, que há algum tempo percebiam a necessidade de se estabelecer uma base comum no currículo da rede estadual, que norteasse e aproximasse as atividades educacionais praticadas em cada escola da rede. [...] Pretende-se assim não substituir a proposta que até agora norteou a estruturação curricular nas escolas, mas facilitar a sua operacionalização no cotidiano escolar. Propõe-se, portanto, uma organização das competências e habilidades por anos/séries e bimestres em tabelas de fácil consulta, num modelo similar para os diversos componentes curriculares." (p. 05) "[...] a descoberta de múltiplas possibilidades de se expressar corporalmente, de <i>forma crítica</i> , no mundo." (p. 06)
<i>Processos de hibridação</i>	"6º e 7º ano - atividades de fundamentação do esporte, ginástica, esporte individual (atletismo) e esportes com bola (esportes coletivos de quadra)". (p. 07-08) "8º e 9º ano - atividades de fundamentação do esporte, atividades de percepção corporal, esporte individual (atletismo), esportes com bola (esportes coletivos de quadra)". (p. 09-10) "1º ano do ensino médio- ginástica e jogos populares (ginástica de academia e jogos da cultura local), modalidades esportivas individuais, ginástica artística e rítmica, lutas e atividades recreativas." (p. 13) "2º ano do ensino médio - modalidades esportivas, lutas, dança e noções de treinamento esportivo." (p. 14-15) "3º ano ensino médio - jogos populares e atividades recreativas, modalidades esportivas, ginástica laboral e primeiros socorros e noções de treinamento e campeonato esportivo Desenvolve-se um tema por bimestre." (p. 16-17)
<i>Sujeito projetado</i>	"Ao mesmo tempo, a ação pedagógica do professor deve estar comprometida em propiciar a melhor forma de desenvolvimento total dos alunos, que futuramente serão atores sociais capazes de identificar, selecionar e compreender suas atividades físicas de acordo com os seus objetivos, interesses e necessidades. Para tanto, se faz necessário que atores sociais tenham um conhecimento não fragmentado, de forma que as manifestações corporais possam ter objetivos como saúde, qualidade de vida, beleza, lazer, prazer e até mesmo rendimento esportivo." (p. 05)

A proposta curricular fluminense, ao objetivar o desenvolvimento de competências predeterminadas, vai buscar fundamentação na psicologia cognitivista. O texto oficial compromete-se com a formação de pessoas aptas a solucionar problemas que o cotidiano apresenta. Tudo isso somado à descontextualização dos objetos de ensino da Educação Física e à utilização do componente como um meio para o desenvolvimento de competências, leva-nos a identificar o seu alinhamento às teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2007).

No Ensino Fundamental privilegia-se o ensino de fundamentos das modalidades esportivas convencionais e no Ensino Médio são focados temas bimestrais como ergonomia, ginástica laboral, treinamento esportivo e primeiros socorros. Como se pode ver, a concepção do componente encontra-se fortemente influenciada pelos conhecimentos de ordem psicobiológica (BRACHT, 1999). A identidade projetada é o indivíduo fisicamente ativo. Capaz de administrar os conhecimentos adquiridos para fins utilitaristas.

4. Considerações finais

Os documentos oficiais analisados sugerem perspectivas curriculares distintas. A proposta municipal paulistana revela uma concepção inspirada nas teorias pós-críticas da educação ao adotar o currículo cultural de Educação Física. Busca-se, mediante as aulas do componente, reconhecer e validar a variedade de manifestações culturais corporais existentes na sociedade, bem como seus representantes. Nessa vertente, atua-se a favor de uma política da diferença, desconstruindo os discursos que produzem as pessoas pertencentes aos setores sociais marginalizados como inadequados ao projeto social hegemônico.

A análise do currículo estadual de Santa Catarina evidencia a preocupação com o desenvolvimento dos alunos. Esta proposição se efetiva por meio do jogo aventado, tendo como marco o fator sociocultural. A presença de práticas da cultura corporal é determinada pelo campo da cultura de elite, objetivando a crítica

e a transformação. A identidade se constitui pela emancipação e pela autonomia de consciência em relação ao que seriam os elementos de opressão do sistema capitalista e sua atuação velada. Essa proposta avança no sentido de permitir ao professor despertar e desenvolver no aluno sua consciência e seu sentimento de identidade e pertencimento a uma classe social.

Por fim, a análise do currículo do Estado do Rio de Janeiro permite identificar uma noção de Educação Física alicerçada na incorporação da gestualidade, característica das práticas corporais hegemônicas, além da fixação dos conhecimentos necessários para a adoção de um estilo fisicamente ativo. Observa-se, portanto, a preocupação em transmitir o patrimônio pertencente a um determinado grupo sem qualquer questionamento ou crítica. Assume-se o estereótipo do sujeito ativo, desconsiderado como pensante e tido apenas como corpo-máquina (SANTIN, 2003), sujeito que integrado à sociedade deve simplesmente bem servi-la.

Antes de tudo, a divergência constatada nos documentos analisados é positiva. Em um país tão grande como o nosso e com tantas peculiaridades, seria absurdo pensar em uma única proposta para todos os seus cidadãos. Muito embora a multiplicidade de propostas curriculares seja positiva, nem sempre os professores, responsáveis por colocá-las em ação, submetem-nas ao crivo necessário para delas abstrair o projeto de cidadão pretendido. A fuga dessa responsabilidade, no limite, poderá transformar o docente em mero executor do projeto de outrem. Por outro lado, caso submetam os documentos oficiais a uma análise cuidadosa, adquirirão os meios para decidir conscientemente sobre a adesão ou recontextualização.

Referências Bibliográficas:

- BRACHT, Valter. (1999) "A constituição das teorias pedagógicas da educação física". *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 19, n. 48, p.69-88.
- CANDAU, Vera Maria. (2008) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A F.; CANDAU, V.M. (orgs.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes. p. 13-37.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. (2011) *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da pós-modernidade*. 5ª ed. São Paulo: EDUSP.
- _____. (2005) *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Trad. Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ.
- GIL, Antonio Carlos. (1999) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- GIROUX, Henry. (2008) Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, T. T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Rio de Janeiro: Vozes. p. 85-103.
- KUNZ, Elenor. (1991) *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- _____. (1994) *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- KUNZ, Elenor. et al. (1998) *Didática da educação física I*. Ijuí: Unijuí.
- HALL, Stuart. (1997). "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo". *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n.º 2, p. 15-46, jul./dez.
- _____. (2006) *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARCONI, Maria de Andrade ; LAKATOS, Eva Maria. (2003) *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- NEIRA, Marcos Garcia. (2011) *A reflexão e a prática no ensino – Educação Física*. São Paulo: Blucher.

- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari.(2006) *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. *Proposta Pedagógica de Educação Física: um novo formato*. Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/EDUCACAO_FISICA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. *Proposta Curricular (Educação Física)*. Disponível em: <[Proposta Curricular de Santa Catarina - Disciplinas Curriculares - Portal da Educação - Educadores - SED - SC](#)>. Acesso em: 20 out. 2011.
- SANTIN, Silvino (2003). *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem: ensino fundamental II*. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/Cicloll/OrientacpesCurriculares_pr oposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_edfis.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. (1992) *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2000). *Teoria cultural da educação: Um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autentica.
- _____.(2007) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. (1992) *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.