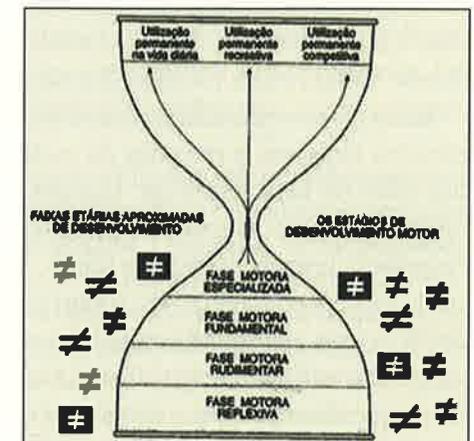


DE CORPO INTEIRO, DESENVOLVIDO E CRÍTICO: onde está a diferença?

Marcos Ribeiro das Neves
Pedro Xavier Russo Bonetto



Introdução

O convite para compor um capítulo do livro “Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)” nos fez pensar sobre um objeto de análise que estivesse presente no cotidiano escolar e que ao mesmo tempo pudesse retornar para o âmbito acadêmico, trazendo contribuições sobre a prática docente. Assim, surgiu a ideia de analisarmos como os currículos de Educação Física têm, historicamente, abordado o conceito tema deste livro: a diferença. Cientes da heterogeneidade discursiva presente nas propostas curriculares, pensamos em promover tal discussão partindo de obras literárias que representassem, de forma consistente, alguma proposta de organização do ensino. O exercício de analisá-las é, ao nosso ver, uma maneira de repensar e oxigenar, com outros olhares, algumas das obras que inspiram milhares de professores e, por assim dizer, tornaram-se bíblias da Educação Física escolar brasileira.

Como critérios para selecionar os livros que seriam analisados, levamos em consideração a relevância para a área; a representatividade diante de uma perspectiva curricular; o número de vezes que tivemos contato com as ideias contidas e por figurarem em bibliografias de concursos públicos para o magistério pelo Brasil⁸⁷ afora. A partir daí, definimos três obras: “Educação Física de Corpo Inteiro” de João Batista Freire da Silva (FREIRE, 1989); “Educação Física: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”, de Go Tani, José Elias Proença, Edson de Jesus Manoel e Eduardo Kokubun (TANI et al., 1988), e “Metodologia do Ensino de Educação Física” de Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Celi Neusa Zulke Taffarel e Valter Bracht (SOARES et al., 1992).

Sobre os procedimentos de análise, primeiro realizamos uma breve discussão dos objetivos e métodos de cada uma dessas propostas de Educação Física, afim de caracterizá-las. Durante a leitura dos materiais, estrategicamente sublinhamos as palavras grafadas no singular que insinuam qualquer representação universalizante da função social de escola, sujeitos, concepções de cultura e conhecimento. Não foram poucas. Posteriormente, submetemos o conteúdo a uma análise crítico-filosófica tomando como referência duas perguntas: Onde está a diferença? Como ela é tratada em cada uma das propostas? Fizemos questão de extrair e apresentar os fragmentos dos textos, como recursos para sustentar nosso posicionamento.

De corpo inteiro

“Educação de Corpo Inteiro” segue uma orientação teórica influenciada pelas teorias psicobiológicas, principalmente na psicomotricidade de Jean Le Boulch e nas teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget.

No primeiro capítulo, denominado “Pedagogia do movimento da escola de primeira infância”, o autor descreve densamente algumas teorias do desenvolvimento humano, além de apresentar as características de cada uma das etapas do que ele chama de primeira infância. Também propõem atividades (brincadeiras) e materiais pedagógicos (alternativos) para esta faixa etária, descrevendo seus eventuais benefícios para o desenvolvimento motor e cognitivo (formação do símbolo, brinquedo simbólico e o jogo de construção).

87 Esse último fator é muito importante, pois estar na bibliografia de um concurso público para professores obriga os candidatos a acessarem obras. Sabemos também que tradicionalmente as questões não exigem análises críticas, mas leituras e reproduções “ao pé da letra” dos conteúdos.

Recorre a Le Boulch (1982) para descrever as etapas de corpo submisso e corpo vivido. Prossegue, apoiando-se em Piaget (s/d) para explicar os estágios de desenvolvimento da inteligência: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal ou hipotético-dedutivo. O jogo também é submetido a uma taxonomia: simbólico, construção e social.

Em suma, a proposta se fundamenta na teoria piagetiana para submeter as aulas de Educação Física ao aprimoramento da cognição, motricidade, socialização e afetividade. Opera classificando e hierarquizando o desenvolvimento humano a partir do conceito de esquemas de ação. Afirma que é por estes esquemas que o ser humano se expressa em todas as ocasiões de sua vida. Sobre a relação com a diferença, o autor destaca:

De Piaget a Frostig, de Ajuriagerra a Elkonin, o desenvolvimento infantil é analisado em suas diversas etapas. Esse procedimento tem gerado controvérsias e confusões pedagógicas. Uma delas, a mais evidente talvez, é a ideia que se forma ao se estudarem esses diversos autores, de que estes períodos de desenvolvimento são estanques, de que um deles começa em um certo momento, exatamente quando termina um outro. Convém lembrar que estamos falando de seres vivos, e mais, de seres humanos, o que torna impossível essa precisão matemática na análise do desenvolvimento. Vale lembrar ainda que as periodizações descritas pelos estudiosos referem-se a lapsos de tempo na história da humanidade e que, portanto, certos comportamentos motores referem-se a um tempo e a um contexto específicos, e que se tais comportamentos eram assim há séculos ou milênios atrás, provavelmente diferirão em tempos futuros (FREIRE, 1989, p. 32).

No entanto, o brilhantismo dessa colocação fica apenas como ressalva. O que se vê é uma proposta que segue, firme e forte, descrevendo como as crianças devem se movimentar, pensar e comportar-se em cada etapa. Meras generalizações a partir de uma concepção de infância romântica e moderna⁸⁸, dividida em partes (primeira e segunda) e, às vezes, bastante discriminatória.

Todos nós temos alguma ideia de como é a criança: ela se arrasta, engatinha, corre, pula, joga, fantasia, faz e fala coisas que nós, adultos, nem sempre entendemos [...]. Alguns dirão, com razão, que nessa questão do movimento, a atual geração infantil de apartamento movimenta

88 Moderna no sentido de uma racionalidade, pautada na produção de conhecimento em uma lógica positivista, neutra e quantitativa.

mais os dedos num videogame e num sintonizador de televisão do que o corpo como um todo. Outras crianças, como as da favela, não brincam, trabalham para sobreviver. A escola, entre outras instituições, cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade (FREIRE, 1989, p. 12).

No segundo capítulo, ao discutir a função social da Educação Física, o autor elenca três aspectos que considera importantes: educação do movimento, educação pelo movimento e educação para o movimento. Desse modo, defende que a Educação Física tem que ser uma educação de corpo inteiro.

Entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer". (FREIRE, 1989, p. 84).

Ainda neste capítulo, discorre sobre as brincadeiras que são modificadas e transformadas à luz do construtivismo pedagógico⁸⁹. De forma bastante insistente, o texto valida o jogo e a brincadeira como conteúdos centrais do currículo de Educação Física. Defende que na escola deva predominar o jogo educativo, isto é, o jogo como recurso pedagógico. Que fique claro que nesta perspectiva os jogos e brincadeiras não são abordados como elementos da cultura ou artefatos culturais⁹⁰, mas como estratégias utilizadas para desenvolver outras aprendizagens. Dentre elas: habilidades motoras, habilidades cognitivas, noções de tempo e espaço, a manipulação fina de objetos e também o desenvolvimento de lógicas de seriação, conservação e classificação, até a possibilidade de desenvolver a cooperação, solidariedade e seguimento de regras.

Revelando uma certa contradição, afirma que os professores devem se preocupar com as habilidades motoras.

Os professores devem estar permanentemente preocupados com as habilidades motoras. Devem certificar-se de que seus alunos são capazes de correr, saltar, girar, rolar, trepar, lutar, lançar e pegar objetos, equilibrar-se etc. Porém, não devem esquecer-se de que essas habilidades são a expressão de um ser humano, de um organismo integrado (FREIRE, 1989, p. 76).

Embora o autor faça muitas ressalvas e advertências sobre os riscos da homogeneização, ao longo do texto, o brinquedo, o jogo e o movimento são dados como fundamentais para a vida das crianças. Reproduzindo o modelo dos manuais, são propostas brincadeiras que objetivam o desenvolvimento integral das crianças. É importante salientar que em nenhum momento da obra o autor sugere que se pergunte às crianças se elas brincam de esconde-esconde, pega-pega, entre outras brincadeiras citadas no texto. A atividade segue todo o *script* do professor de forma acrítica e neutra. Por isso, é um livro que cai como uma luva nas mãos daqueles que querem receitas prontas e assim, o que apenas fortalece as políticas neoliberais.

Creio na minha parte que todas as propostas sérias de desenvolvimento poderiam ser realizadas dentro do jogo, aproveitando seu caráter lúdico. No entanto, não caímos no exagero. Escola alguma poderia ser só jogo, nas escolas infantis, mesmo aquelas sem orientação escolar, o que a criança faz contém uma mistura inseparável de jogo e trabalho (FREIRE, 1989, p. 76).

Afirma em um trecho do livro que a educação não pode ser feita com os corpos imobilizados, e assim, faz fortes críticas ao modelo educacional que exagera na imobilidade.

Causa-me mais preocupação, na escola de primeira infância, ver crianças que não sabem saltar que crianças com dificuldades para ler ou escrever. Na primeira infância a ação corporal ainda predomina sobre a ação mental [...]. Sou o primeiro a defender a ideia de que todas elas devem aprender a fazer paradas de cabeça (plantar bananeira), dar cambalhotas, apostar corridas, jogar bola e assim por diante. (FREIRE, 1989, p. 76).

Em um capítulo inteiro, o autor se dedica a descrever as relações entre a Educação Física e as outras disciplinas da escola. Neste, podemos ter uma ideia melhor do seu entendimento de educação pelo movimento. A visão funcionalista atribuída à Educação Física é escancarada, uma vez que as atividades propostas têm por objetivo aprender a contar, formar palavras, etc. O autor cita, por exemplo: "pular corda com separação de sílabas", "zerinho com letras", "composição de palavras pulando corda", "pular corda com números e operações", entre outras.

A partir das nossas análises, podemos afirmar que a identidade almejada por esta proposta de Educação Física é um sujeito desenvolvido integralmente, ou seja, um indivíduo com elevadas capacidades cognitivas, socio-afetivas e

89 Sobre este aspecto, sugere-se a leitura de "Desconstruindo o construtivismo pedagógico", de Tomaz Tadeu da Silva.

90 A maioria das atividades propostas no livro não possui nenhum lastro cultural. Afinal, que criança brinca de pular corda fazendo operações matemáticas ou separação de sílabas?

psicomotoras. Outras condições de identidade serão solapadas por homogeneizações fundantes como as afirmações de que “toda criança se desenvolve seguindo as etapas e fases de desenvolvimento”, que “toda criança gosta de brincar, de jogar e se movimentar”, e que “todo jogo e brincadeira é educativo e desenvolve algum aspecto do desenvolvimento humano”.

Outro fato observado é que, em algumas poucas passagens o autor admite que as crianças chegam com uma certa “bagagem” na escola e isso deve ser valorizado. Todavia, é interessante observar que a menção às diferenças é pautada na ausência do desenvolvimento esperado.

As diferenças [grifo nosso] entre crianças de um grupo aparentemente homogêneo são muito grandes. Enquanto a classificação dos objetos em pequenos e médios não é problema para algumas, outras só conseguem resolver o problema em relação aos muito grandes ou aos muito pequenos. (FREIRE, 1989, p. 73)

A visão preconceituosa não deixa dúvidas quando se refere ao trato com as diferenças. “Não há duas crianças iguais, portanto, a partir da proposta, cada uma apresentará uma reação particular: uma mais veloz, outra menos; uma compreende mais os problemas, outras menos”. A análise das recomendações didáticas deixa transparecer que o trabalho pedagógico deve apagá-las ou corrigi-las.

Batendo novamente nessa tecla, o autor afirma que algumas crianças demonstram enormes dificuldades para, por exemplo, “entrar” na corda por um lado, pular fazendo giros de 180° e sair pelo outro lado. Daí perguntamos: Que mal há em não conseguir “entrar” em uma brincadeira de corda? Será que todos os adultos que não sabem “entrar” na corda por um lado, fazer giros e sair são seres não desenvolvidos? Quais são as implicações no desenvolvimento para os sujeitos que jamais tiveram oportunidade de aprender a “entrar” na corda?

Para Freire (1989), deve ser um problema sério, pois insiste que a diferença se torne a identidade, ou melhor, o incapaz e o não desenvolvido se tornem capazes e plenamente desenvolvidos.

Depois de algum tempo de prática, elas conseguem um relativo êxito na tarefa, não tanto quanto a outra criança que já partiu de um nível bem mais elevado que o delas. No entanto, quem melhorou mais? É possível que uma tenha ido do nível 2 ao nível 6, enquanto a outra tenha partido do 5 e chegado ao 7. Portanto, o desenvolvimento da primeira foi mais significativo (FREIRE, 1989, p. 206).

Inspirados nas propostas foucaultianas de arqueologia, onde a questão é como um discurso se institui como verdadeiro e nesse procedimento, o importante é escavar verticalmente para entender a ordem dos enunciados, procurando descentrar o poder e entender como ele nos atravessa, nos constitui e nos governa (FOUCAULT, 1979). Ou seja, há uma maquinaria discursiva nestas obras que ajudam a constituir certos regimes de verdade sobre os corpos. Por exemplo: Como a classificação do movimento em níveis se estabeleceu verdadeira? Quem, ou que grupo, está autorizado a dizer o que é o nível 1, 2, 3, e assim por diante? Será mesmo que precisaremos estar todos no nível 7? Neste capítulo nossa intenção não é responder essas questões, mas enfatizar que qualquer classificação de movimento ou níveis é uma mera construção discursiva, portanto, arbitrária e provisória, mas que em termos de efeitos promove a criação de “tipos” de sujeitos. Em outras palavras, enquanto umas se tornam identidade (nível 7) outras, excluídas, são a diferença (nível 1, 2, 3).

No último tópico, “O espaço do corpo em educação Física”, o autor analisa os ambientes da escola. Sobrevoando conceitos foucaultianos, refere-se à educação corporal corporal como forma de disciplinamento, compara à escola a instituições como conventos e quartéis e afirma que esta demanda está em consonância com a industrialização e a ordem econômica que se organizou a partir do século XVIII. Para o autor, a Educação Física na escola tem cumprido exatamente a função de disciplinar os corpos, ao separar, por exemplo, meninos e meninas durante as aulas.

Embora pareça reconhecer a diferença relacionada ao gênero, se apoia em teorias inatistas que tratam o assunto de forma dicotômica, ou seja, apenas com os padrões cisgênero⁹¹ (masculino e feminino). Passando ao largo de outras sexualidades como travestis, *cross-dresser*⁹² e *queer*⁹³, o autor, ingenuamente se propõe a combater a discriminação nas aulas de Educação Física, mas reforça discursos machistas e generalizantes, para tanto recorre a observações empíricas absolutamente desprovidas de senso crítico: “Era interessante observar como as

91 Alusão à concepção de gênero em que as pessoas se identificam a partir do gênero atribuído tradicionalmente em função dos órgãos sexuais.

92 Adepto do *cross-dressing*. Termo comumente utilizado para designar homens heterossexuais que não buscam outro reconhecimento e tratamento de gênero, ou seja, não são transgêneros, mas, sentem prazer ao se vestirem como mulheres, sentem-se como pertencentes ao gênero que lhes foi atribuído socialmente ao nascimento, e também não se consideram travestis.

93 Pode ser traduzido como “esquisito” ou “estranho”. O termo que antigamente era considerado ofensivo hoje traduz a luta da comunidade dos transgêneros para designar pessoas que não se identificam com as formas de expressão binárias e compulsórias de masculino/feminino.

construções dos meninos eram voltadas para prédios e fazendas, pontes, enquanto as meninas se dedicavam mais a arranjos domésticos, como geladeiras, camas e televisores” (FREIRE, 1989, p. 71).

Enfim, considerando a preocupação que nos levou a analisar a obra, pode-se concluir que Freire mostra certa sensibilidade à condição de diferença, porém, sempre a partir de uma única concepção de infância. Atualmente, diante do acúmulo de conhecimentos produzidos pela Sociologia da Infância, especialmente quando defende a existência de inúmeras infâncias, é importante questionar o autor: Será mesmo que todas crianças são especialistas em brinquedos e que se desenvolvem conforme as teorias anunciadas ou esta é uma visão estereotipada e romântica que segue nublando as representações dos professores de Educação Física Brasil agora?

De corpo desenvolvido

Por “corpo desenvolvido” nos referimos à promessa do chamado “currículo desenvolvimentista” (NEIRA; NUNES, 2006), cuja obra de Tani et al. (1988) é a maior representante. A proposta se ancora nas teorias psicobiológicas, principalmente nas teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e os estudos taxonômicos de David Gallahue, nos quais o desenvolvimento dos sujeitos caracteriza-se por uma sequência fixa de mudanças morfológicas e funcionais. Nessa perspectiva, os diferentes aspectos de desenvolvimento estão intimamente relacionados e seguem níveis hierárquicos rígidos, dependentes das condições genéticas (maturacionais) e sociais (experiências).

Afirmam os autores que no currículo desenvolvimentista o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, ou seja, a aprendizagem do movimento leva à melhoria da capacidade de se mover da criança, melhor controle e aplicação, enquanto a aprendizagem pelo movimento se refere à utilização deste no autoconhecimento e exploração do mundo que a rodeia. Em linhas gerais, a proposta desenvolvimentista estabelece o desenvolvimento motor do educando como objetivo central do componente, e tem na aprendizagem de movimentos o seu carro-chefe. Uma vez alcançado, o desenvolvimento cognitivo e o afetivo-social seguem a reboque.

De acordo com os autores, o processo de desenvolvimento motor é previsível em termos de princípios universais e progressões sequenciais, correlacionados à maturação biológica. A partir desses pressupostos, o currículo de Educação Física deve acompanhar as fases do desenvolvimento,

tomando como referência a ordem progressiva das habilidades, das mais simples denominadas fundamentais, para as mais complexas, chamadas de específicas. A ordem de fixação das habilidades depende mais do fator maturacional, enquanto o grau e a velocidade em que ocorre é fruto das experiências e diferenças individuais (TANI et al., 1988).

O posicionamento fundamental neste trabalho é que, se existe uma sequência normal nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora, isto significa que as crianças necessitam ser orientadas de acordo com estas características, visto que, só assim, as suas reais necessidades e expectativas serão alcançadas. (TANI et al., 1988, p. 2).

A ausência de correspondência entre a tarefa a ser ensinada e o processo de desenvolvimento podem conduzir à subestimação ou superestimação (ambas prejudiciais) ao desenvolvimento dos sujeitos (TANI, et al., 1989).

Apresentados os conceitos fundantes, podemos perguntar sobre o tratamento da diferença no currículo desenvolvimentista. Entendendo-a sempre em oposição recíproca à identidade, podemos questionar: Quem nesta concepção é produzido como identidade e quem ocupa o lugar da diferença? Nessa proposta a identidade almejada é o sujeito habilidoso do ponto vista motor, ou seja, capaz de solucionar desafios corporais e, por outro lado, a diferença é o inábil, entenda-se, aquele que não alcançou o estágio maduro das habilidades motoras.

A questão então passa a ser: como a proposta curricular desenvolvimentista se relaciona com a diferença? Dito de outro modo, qual é o tratamento dado, por exemplo, para os inábeis? O que é feito com aquelas crianças que não apresentem um nível de desenvolvimento motor condizente com sua faixa etária?

É importante dizer que, nessa obra, a diferença só pode ser entendida pelo seu viés motor, pois na perspectiva psicobiológica que fundamenta o trabalho, marcadores sociais como gênero, etnia, religião, classe etc., passam absolutamente despercebidos.

Analisando integralmente a obra, não encontramos nenhum tópico destinado ao tratamento da diferença a não ser com o sentido de assimilá-la à norma. Nota-se que os autores entendem que os seres humanos são diferentes, por isso afirmam que a velocidade do desenvolvimento varia de indivíduo para indivíduo. Tais oscilações decorrem da multiplicidade de fatores ambientais e hereditários.

De modo geral, percebemos que o currículo desenvolvimentista propõe que os sujeitos sejam sistematicamente categorizados e classificados, por exemplo, no tocante ao estágio de desenvolvimento de determinado aluno⁹⁴, para assim ofertar-lhe atividades motoras até que o mesmo atinja os tão desejados padrões de movimento e níveis de desenvolvimento. Ou seja, até que a diferença se torne identidade.

Trata-se de uma proposta de Educação Física baseada em sequências de crescimento e desenvolvimento humano (físico, motor, cognitivo, afetivo-social), classificação de comportamento e aprendizagem, padrões fundamentais do movimento que os autores descrevem como “critérios universalmente aceitos”. Em suma, categorizar e classificar, com base em uma progressão “normal” ou da “natureza humana”, são as palavras de ordem.

McLaren (1997) adverte que o fato de o caráter universal ser dotado de aspectos predominantemente eurocêntricos não é em nenhum momento colocado em questão. A partir de uma análise crítica, podemos constatar que as teorias desenvolvimentistas que subsidiam a proposta são de origem euro estadunidense. Tal etnocentrismo nos leva a pensar que é um grupo bem específico que determina a norma, que assegura o que é da “natureza humana” e que relaciona o desenvolvimento motor à normalidade.

Ora, nos tempos em que vivemos e diante da quantidade de conhecimentos já produzida sobre o assunto, é possível sustentar uma generalização que afirme piamente que todas as crianças do Brasil e do mundo seguem níveis de desenvolvimento hierárquicos e rígidos conforme advogam as teorias desenvolvimentistas que fundamentam esse currículo de Educação Física?

A fim de problematizar essa questão, podemos citar, como argumento o fenômeno da aprendizagem da marcha. Muitos são os relatos que descrevem que as crianças de certas comunidades africanas começam a caminhar por volta do sexto mês de vida, enquanto que no livro, a marcha é um movimento esperado por crianças de 11 a 18 meses de idade. Longe de justificarmos essa distância a partir de aspectos genéticos (raciais), defendemos a hipótese de que a quantidade e as diferenças de estímulos fazem com que crianças e jovens do mundo, em suas mais diferentes culturas, tenham não apenas o ritmo, mas modos diferentes de aquisição das habilidades.

Outra questão elencada pode ser em relação aos chamados padrões de movimento. Quem tem o poder de dizer que um movimento está certo ou

94 Descrevem que o estágio de desenvolvimento deve ser tomado a partir da sua idade biológica e não cronológica.

errado? Será mesmo que as pessoas do mundo inteiro se locomovem, manipulam, equilibram da mesma forma? E os sujeitos portadores das mais diversas e complexas deficiências (físicas), também devem seguir padrões de movimento universais? Será que podem ser considerados sujeitos desenvolvidos? O que a obra diz sobre eles?

Resposta: Nada. A perspectiva desenvolvimentista simplesmente se abstém de discutir o tratamento dado às diferenças. Ao invés disso, prefere tratar do “comum” e do “normal”, quando muito, os diferentes recebem o nome de “Variação”, que deve em algum momento ser normalizados a ponto de se desenvolverem em “níveis ótimos”, “especializados” e “maduros”. Por isso, é importante questionar os autores: será mesmo que todas crianças se desenvolvem seguindo rigidamente certas fases conforme as teorias anunciadas?

De corpo crítico

De corpo crítico se refere à promessa de emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade defendida na obra de Soares et al. (1992). A questão central da proposta é contribuir para a formação de um cidadão consciente das amarras que o exploram no campo do trabalho via análise das práticas corporais e com isso contribuir para a superação da sua condição social.

O livro é dividido em quatro capítulos. No primeiro, os autores chamam atenção para a imbricação entre Projeto Político Pedagógico e as questões mais amplas como os efeitos do capitalismo na estratificação social que perpetua o poder de uns poucos privilegiados enquanto segrega os demais. Para os autores, a pedagogia deve emergir de uma problemática do cotidiano, tendo como ponto central do ato educativo a luta de classes e, nessa perspectiva, o ato educativo deve estar sensível às reivindicações da população. Sobre essa concepção, nomearam como crítico-superadora.

A pedagogia crítico-superadora é diagnóstica, judicativa e teleológica. Diagnóstica porque realiza uma leitura da realidade; judicativa porque os achados merecem um julgamento e teleológica porque se almeja o alcance de um determinado objetivo, qual seja, mudar a realidade social.

No segundo capítulo, os autores ensaiam uma discussão sobre Teoria de Currículo e sinalizam a dificuldade e a escassez de estudos sobre o tema. Discorrem a respeito da etimologia da palavra “currículo” e denunciam que as teorias tradicionais trazem consigo uma concepção de aprendizagem pautada na psicologia. Em seguida, apresentam como possibilidade um currículo de Educação Física baseado nas Ciências Humanas.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. (SOARES et al., 1992, p. 17).

Os autores sinalizam também a necessidade de um trabalho onde se efetive o diálogo entre os componentes da escolarização para os alunos possam entender a realidade na qual estão inseridos, por isso, defendem uma concepção de currículo ampliado que se materializa na escola através de uma dinâmica curricular.

O conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica (SOARES et al., 1992, p. 18).

É importante destacarmos que nas proposições existe uma direção científica do conhecimento universal. O que nos causa um certo estranhamento: Quem teve o poder de definir que o conhecimento universal seria aquele validado pela ciência? Quem inventou esse saber? Estão os autores jogando o jogo da elite que criticam e de quem desejam emancipar os grupos oprimidos? Afinal de contas, quem inventou a ciência da qual falam? Quais são os vetores de força que a definem como verdade e inferiorizam os demais conhecimentos, atribuindo-lhes a pecha de “senso comum”?

Em outras palavras, pensar em colocar um currículo a partir desta visão é validar o conhecimento científico dito verdadeiro e colocar os outros demais como uma diferença.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (SOARES et al., 1992, p. 20).

Quando se referem aos princípios curriculares e ao trato do conhecimento se apoiam em Libâneo (1985) para fazer suas argumentações no texto e afirmam que “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados [...]. É preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social” (p. 19).

Para eles, essa metodologia “segue” quatro princípios importantes: o primeiro é a seleção dos conteúdos de ensino. O segundo, é a adequação as possibilidades sócias cognoscitivas do aluno. O terceiro denominado contemporaneidade do conhecimento e outro princípio classificado como possibilidades sócias cognoscitivas do aluno e por último é a simultaneidade dos conteúdos. Esses princípios rompem com o que os autores chama de “etapismo” durante o processo de ensino aprendizagem.

Soares et al. (1992), defendem uma nova função social para o componente. Na sua visão, a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, ginástica e capoeira, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal.

Interessante observar que existe uma vontade de romper com certas heranças, se assim pode dizer. Por exemplo, a tentativa de evitar o “etapismo” implica em superar o modelo baseado nas teorias tradicionais tão presente nos currículos escolares. Mas, por outro lado, a proposta carece de referências empíricas baseadas na escola a partir do campo teórico em que se fundamentam, o materialismo histórico. Contraditoriamente, mencionam situações em que as brincadeiras são tematizadas, mas os argumentos empregados apoiam-se nas ciências biológicas.

Ao discorrerem sobre as questões mais amplas que envolvem a organização do currículo em ciclos, os autores parecem esquecer-se que as escolas se organizam de diferentes formas, além disso, distribuem os conhecimentos ao longo do percurso escolar reservando saberes qualitativamente distintos aos estudantes conforme a série em que se encontram. Ao nosso ver, mais uma influência das teorias psicobiológicas.

Outra contradição que reforça a impressão acima é a insistente recorrência ao jogo quando o foco do trabalho pedagógico recai sobre as crianças pequenas, como se não tivessem condições de discutir sobre e vivenciar outras práticas corporais.

O Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental) a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação. b) Jogos cujo conteúdo

implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem. c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza. d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação. e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino. f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos. g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países. h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem. i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização. j) Jogos cujo conteúdo implique a autoavaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades. k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho. (SOARES et al., 1992, p. 46).

É indissociável o olhar preconceito deitado sobre as crianças e suas possibilidades, basta observar a manutenção do olhar psicobiológico. Quando se arriscam a apresentar exemplos de outra ordem, tudo gira em torno de questões econômicas como se fossem a única forma de opressão que atravessa as práticas corporais e os seus praticantes.

O futebol enquanto jogo com suas normas, regras, e exigências físicas, técnicas e táticas; - O futebol enquanto espetáculo esportivo; - O futebol enquanto processo de trabalho que se diversifica e geriu mercados específicos de atuação profissional; - O futebol enquanto jogo popularmente praticado; - O futebol enquanto fenômeno cultural/que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil. (SOARES et al., 1992, p. 49).

Chega a ser curioso constatar a colonização presente na proposta, quando no capítulo destinado à exemplificação do currículo, os autores arrolam, tão somente, as práticas corporais hegemônicas, exceção feita à capoeira. Embora seja impossível utilizar exemplos de todas as práticas corporais presentes na sociedade, quais são as forças que definem esses exemplos e nesse jogo excluem tantas outras manifestações: por que não as práticas corporais indígenas ou do Sul do Brasil, ou da região Norte? Por que a capoeira e não a luta marajoara?

A obra se diferencia das demais quando posiciona a Educação Física no campo das Ciências Humanas. “Na perspectiva da cultura corporal, [...], sinaliza a necessidade de historicizar o estudo permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (SOARES et al., 1992, p. 27).

Os autores apresentam uma proposta progressista quando defendem que os alunos se torne produtores culturais. A todo momento, enfatizam que a importância de se discutir as questões de classe pelo estudo das práticas corporais.

Identificamos que a identidade almejada pelo currículo crítico é o sujeito emancipado, livre e consciente da sua condição de opressão enquanto membro da classe trabalhadora. Logo, a diferença é o indivíduo consumista, acrítico, inconsciente e oprimido. Notemos que, mais uma vez, é uma obra que institui o que falta nos sujeitos educandos para que sejam posicionados como identidade. Em nenhum momento, termos como diversidade, pluralidade, ou melhor, diferença, são empregados. Quando os professores entram em ação influenciados pelos conceitos difundidos, direcionam suas discussões sempre para o campo que reduz todos os embates a questões de classe, logo na perspectiva dos autores, a diferença se dá apenas sobre estes referências. Outras condições da diferença que, a nosso ver, são tão importantes quanto a luta de classes, são desconsideradas. Assim, fica no ar uma importante questão: Não podemos discutir e problematizar outros marcadores identitários, mesmo quando, nas aulas reais, emergem discursos sobre gênero, religião, habilidade, local de moradia, cor de pele, sexualidade etc.?

Onde está a diferença?

É importante destacar que as três obras foram escritas entre o final da década de 1980 e início dos anos 1990, ou seja, o que obriga a considerar o contexto social, as políticas emergentes na época, os discursos em evidência, como por exemplo o neoliberalismo⁹⁵ e, principalmente, o acúmulo de conhecimentos da área.

Embora cada uma das propostas analisadas apresentem rupturas importantes diante da hegemonia do currículo esportivista, algumas questões que afligem a contemporaneidade já se faziam presentes no debate

95 Entendido aqui na perspectiva foucaultiana de uma forma de governamentalidade e não apenas em seu aspecto político-econômico. Mas como uma racionalidade ligada às práticas de governo pautadas na individualização, empreendedorismo, mercadologização, globalização e regulação social. Ver mais em Foucault (2004).

educacional da época. Tomando as atuais demandas sociais e a função social atribuída às escolas públicas brasileiras, nossas análises sinalizam que as três propostas “de corpo inteiro (psicomotora)”, “de corpo desenvolvido” (desenvolvimentista), e “de corpo crítico” (crítico-superadora) possuem certa fragilidades no tocante ao trato com a chamada diferença.

Os currículos estudados almejam a formação de sujeitos singulares. Os dois primeiros pretendem cidadãos integralmente desenvolvidos apoiando-se na correlação dos domínios comportamentais cognitivo, afetivo-social e motor. Mesmo que tenhamos destacado passagens em que ambos concebiam as pessoas como diferentes, isso por, si só, de acordo com McLaren (1997), constitui uma postura descritiva, o que em nada contribui. É preciso analisar como as diferenças se relacionam e o que desencadeou a sua produção.

É importante não homogeneizar a classe. As crianças são diferentes no início e serão diferentes no final do processo educativo. Não adianta querer transformá-las em iguais segundo padrões estabelecidos. Quem é igual não tem o que trocar; por isso, é necessário conservar-se diferente. As relações, os direitos, as oportunidades, é que tem que ser iguais não os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões. (FREIRE, 1989, p. 206)

Sem sombra de dúvidas, a perspectiva psicomotora de Freire (1989) é, em comparação com as outras propostas, a que mais identifica a diferença entre os sujeitos. Todavia, tanto as atividades sugeridas como os objetivos apontados, revelam que o projeto educacional generaliza os sujeitos (concepções de infância e fases de desenvolvimento), além de conferir um caráter quase que milagroso aos jogos e brincadeiras que, pelo efeito anunciado, causam o apagamento e a homogeneização das outras formas de ser e viver.

A diferença nesses casos é ignorada não apenas conceitualmente, ela sequer é mencionada. As três propostas generalizam e universalizam de forma bastante grosseira os sujeitos, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades, desejos e condições de opressão. Nota-se que de maneira geral, nas obras analisadas a diferença é sinônimo de problema, anormalidade, falta, necessidade e insuficiência, deixando de lado demandas importantes como, por exemplo, a lida com as diferentes culturas que habitam os currículos sem assimilá-las.

No caso específico da proposta crítico-superadora, fica claro que a única condição de diferença tratada é a de classe social. As atividades empregadas como exemplos objetivam uma discussão influenciada pelas questões econômicas, o que como destacou Silva (2000), acabam

por reduzir tudo às questões de classe. Porém, a proposta deixa de fora outras tantas questões que envolvem as práticas corporais: a diferença relacionada às questões étnicas, de sexualidade, moradia, habilidade, entre outras, que certamente sofrem influências dos fatores econômicas. Cabe a ressalva de que não descartamos a importância e as contribuições advindas das questões da luta classista, mas pensamos que a diferença é muito mais que isso. cremos que a centralidade desta discussão está na cultura, em um âmbito bastante complexo e contingencial, e não apenas a partir das questões econômicas.

Tomando como referência as análises sobre multiculturalismo elaboradas por McLaren (1997), podemos descrever que a forma como os currículos psicomotor, desenvolvimentista e crítico-superador lidam com a diferença, transitam entre dois projetos de multiculturalismo: o conservador e o liberal humanista. A perspectiva conservadora se baseia na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria, via universalização da cultura branca, respaldada nas teorias evolucionistas do século XIX⁹⁶. Já a principal característica da concepção liberal é uma grande apropriação humanística, respaldada na crença do princípio de igualdade independentemente de questões de etnia, gênero ou sexualidade, busca integrar os diferentes grupos culturais a cultura dominante, onde todos podem competir “igualmente” em uma sociedade capitalista moderna.

A diferença nas propostas analisadas será, então, identificada, classificada, categorizada, tratada, assimilada e recuperada até que se torne identidade ou fique silenciada e à margem.

Por fim, com base nas análises crítico-filosóficas aqui empreendidas, tentando resumir as problematizações sobre a questão: Onde está a diferença? Encerramos, asseverando que: Nestas obras ela não está!

96 O autor ilustra essa concepção descrevendo que na virada do século XIX, Joseph Moller, um menino negro de 10 anos chegou a ser exibido em um zoológico na Europa como um legítimo descendente “*homoluncus africano*”.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Grall, 1979.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2001.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária. s/d.

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

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