

EM DEFESA DE UMA TEORIA PÓS-CRÍTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Jorge Eto

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcos Garcia Neira

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo

Na tentativa de ampliar a compreensão, o presente estudo pretende identificar as características das teorias pós-críticas que delimitam sua singularidade. Para tanto, são discutidos os fundamentos da teoria crítica, das teorias pós-críticas e das eventuais contribuições destas para o currículo da Educação Física. Também é realizada uma análise de relatos de experiência produzidos pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Por fim, observa-se que os professores que se orientam pelas teorias pós-críticas agem sobre a subjetividade dos seus alunos no que se refere à formação das identidades dos grupos culturais presentes na sociedade, sem pretender qualquer mudança macroestrutural da sociedade.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Teorias Pós-Críticas. Educação Física

Teorias tradicional, crítica e pós-críticas

Para Rush (2008), a teoria crítica não busca uma descrição da sociedade, pelo contrário, procura nela intervir, pois promove a emancipação e instiga uma mudança social pela ação política, ao revelar e analisar as desigualdades sociais impostas pela sociedade capitalista.

Ao comparar os objetivos sociais da teoria tradicional e da teoria crítica, verifica-se que as duas são similares, pois, em geral, adotam os pressupostos da liberdade e da igualdade social. O que as difere é que, embora a teoria tradicional objetive a justiça social, seus pressupostos são condizentes com o capitalismo, no qual as classes sociais são divididas entre quem detém os meios de produção e o proletariado, assim, lograr objetivos que visem à igualdade social torna-se impossível. Já a teoria crítica intenta a mudança e procura subverter a ordem social com proposições que diminuam as diferenças entre as classes sociais, ou seja, busca a transformação da sociedade. Na teoria crítica, as proposituras de liberdade e igualdade são pretendidas e alcançadas quando a ação humana se orienta pela emancipação e adota um comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido (NOBRE, 2004).

Melo (2011) afirma que o marxismo foi adaptado na teoria crítica para os novos tempos do capitalismo monopolista, pois a revolução do proletariado não era mais o caminho universal da emancipação, já que esse setor enriquecera, ao invés de empobrecer, como pre-

visto por Marx, e não tinha sentido uma transformação social pela veia da revolta do trabalhador.

Na concepção de Horkheimer, a possibilidade de emancipação viria pelo materialismo interdisciplinar. Segundo Melo (2011), a tomada de consciência das patologias sociais dar-se-ia através de um materialismo interdisciplinar, composto por uma visão crítica proporcionada por várias ciências e suas óticas. Nesse contexto, os fenômenos sociais poderiam ser analisados pela análise do todo, ponto de vista radicalmente distinto da teoria tradicional, que tinha como foco o movimento analítico das particularidades.

Para operar o materialismo interdisciplinar, seria requisitado um diagnóstico minucioso, para assim compor uma crítica social e um comportamento crítico. O comportamento crítico, segundo Carnáuba (2010), consistiria em conceber a realidade e a economia vigente como produtos da ação humana que, uma vez reorientada por esse conhecimento, poderia tomar o rumo da emancipação.

Com relação a qual realidade seria explicada pelo conhecimento, a teoria crítica expõe que as “verdades” dependiam de um exame das condições históricas. Por esse raciocínio, em cada tempo histórico se apresentam condições sociais diferentes, e essas diferenças afetavam diretamente as “verdades” em voga. Para Carnáuba (2010), a teoria crítica considerava que as experiências se realizavam em um contexto histórico, o que obrigava a um diagnóstico constante do tempo presente.

Outro ponto divergente entre a teoria tradicional e a crítica é a relação teoria e prática. Na primeira, a teoria representa a prática e vice-versa, sem que haja qualquer questionamento dos interesses que impregnam a teoria e a prática. A teoria tradicional fez veicular um ideário de uma teoria neutra e distante de qualquer motivação social. Já a teoria crítica revelou que a neutralidade ressaltada pela teoria tradicional é falsa e os interesses das classes dominantes são veiculados com facilidade ao serem encobertos pela pecha da neutralidade. Além disso, para os críticos, a teoria tinha um cunho de orientação para ações emancipatórias e rumava para a diminuição das desigualdades sociais, ou seja, a teoria crítica conferia sentido a uma prática voltada para a transformação social.

Enfim, a teoria crítica de Horkheimer combatia os referenciais da teoria tradicional, tais como: o não historicismo, a racionalidade instrumental e a universalização científica, os quais estavam a favor de uma organização social específica, o capitalismo, com o predomínio do pensamento dominante burguês (RUSH, 2008).

Dando um salto no tempo, atualmente emergem intensos questionamentos acerca de em que tipo de mundo se vive. A todo momento, surgem indagações que levam em conta a minimização da relação tempo-espço e o aumento exponencial da velocidade das informações. As coisas mudam rapidamente, dificultando a sua fixação no tempo e impossibilitando qualquer estabelecimento de verdades. Em outras palavras, as verdades se esvaem e colocam a realidade como algo cada vez menos concreto. Devido ao fato de a realidade não ser concreta, uma das marcas destes tempos é a subjetividade, pois é nela que se constrói o real. Uma vez que as coisas em si não têm valor algum, somente pela via da subjetividade é que se pode atribuir-lhes significados.

No transcorrer histórico para esse novo momento, um dos marcos foi o Iluminismo e seu ideário baseado na racionalidade técnica, cujo surgimento proporcionou a ruptura com o período imediatamente anterior, que encontrava no poder divino explicações para tudo. Naquele tempo, a Igreja Católica pregava a dependência do homem de um ser supremo e, junto com o Estado, se consolidou como detentora de um poder direto sobre a população.

A serviço da burguesia, o pensamento iluminista acentuou seu domínio com o advento da Modernidade, tendo o homem como senhor de si e de seu destino, e colocando-o como figura central definidora dos caminhos que seriam percorridos pela sociedade ocidental. Por conseguinte, a razão expandiu sua força e a ciência seguiu os preceitos metafísicos, em que,

para ser ciência, as generalizações eram obrigatórias. Com isso, criaram-se regras universais ampliadas para todos os contextos sociais, tratadas como metanarrativas.

Nos tempos atuais, por alguns denominados de Pós-modernidade, o potencial explicativo da racionalidade técnica é questionado, pois, com a globalização, as pessoas tomaram contato com representações, significados e conhecimentos elaborados por outros grupos e, conseqüentemente, as metanarrativas herdadas da tradição científica foram colocadas em xeque diante da dificuldade em responder às indagações provenientes de tantas e tão diversificadas visões de mundo.

Pacheco (2013) afirma que, nos dias em que vivemos, outros movimentos teóricos ganharam visibilidade, dentre eles, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, os estudos culturais, o pós-modernismo e o multiculturalismo crítico. O que caracteriza essas proposições pós-modernas é a relevância concedida à subjetivação, o primado do pessoal em relação ao social e a centralidade da cultura. Outras teorias citadas por Pacheco (2013) são as denominadas teorias pós-críticas, que têm na identidade/diferença e na emancipação os seus conceitos-chave.

Para os teóricos pós-críticos, as identidades são múltiplas e cambiantes, assim não existem identidades fixadas, determinadas biológica ou historicamente. As identidades se constituem mediante as representações colocadas em circulação pelos discursos, ou seja, tanto a identidade quanto a diferença são construções da linguagem com base nos conflitos entre os grupos culturais.

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. A identidade se liga intimamente a um processo de significação, que, ao interagir com a sociedade, sofre ressignificações a todo instante. Portanto, inexistente uma identidade fixa, posto que ela se modifica quando os significados de que dispomos são confrontados pelos significados que nos rodeiam (SILVA *et. al* , 2005).

No tocante à emancipação, para as teorias pós-críticas não há dicotomias polarizantes que demarcam territórios do antes e do depois da emancipação. Algo distinto da noção de emancipação empregada pela teoria crítica, que exalta o novo emancipado e condena o passado de opressão, dissipando por completo os acontecimentos do período de opressão e sem qualquer incidência daqueles sobre os emancipados.

Maia (2011), apoiada em Laclau, afirma que, para as teorias pós-críticas, não existe uma plena emancipação universalizada. Existem contextos em que certos grupos que outrora foram marginalizados conseguem se emancipar especificamente daquela condição. Nas teorias pós-críticas, a emancipação é provisória e contingente, pois sempre há chances de que as forças e interesses se rearticulem e façam preponderar outros tipos de dominação.

Então, existem teorias pós-críticas?

As teorias pós-críticas não têm sido aceitas com tranquilidade por alguns acadêmicos, os quais chegam a dizer que se trata, na verdade, de uma adaptação da teoria crítica aos novos tempos. Nobre (2004) explica que todo teórico crítico leva em conta o contexto atual para assim renovar suas concepções, tendo como base o ideário marxista ampliado pela Escola de Frankfurt. Assim, a teoria crítica se perpetua com relativa facilidade, pois, ao adaptar seus conceitos e agrupar outros conforme a sociedade vigente, sempre haveria uma teoria crítica.

Diante da perpetuação da teoria crítica, despontam apenas dois caminhos antagônicos para a sociedade: o proposto pela teoria crítica e o seu oposto, o da teoria tradicional. Outras possibilidades que expliquem, vislumbrem formas de organização social que não concordem com a teoria tradicional são consideradas críticas, mesmo que apresentem divergências significativas com relação aos pressupostos da teoria crítica.

Vejam os que consistem as discrepâncias. Em primeiro lugar, as teorias pós-críticas atuam em esferas sociais menores, concentrando-se nas relações de poder que povoam os microcontextos. Já a teoria crítica olha para o macro, luta pela mudança estrutural do capitalismo em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Pacheco (2001), os críticos desconsideram qualquer alternativa que foque uma especificidade e que proponha uma mudança no singular, no particular, tal como desejam as teorias pós-críticas. Contrariamente às intenções da teoria crítica, que exige a reorganização da totalidade social, as teorias pós-críticas não têm o afã de impactar a sociedade como um todo – elas agem nas relações específicas, nas quais grupos em determinadas situações são oprimidos e lutam para modificar sua condição por meio do direito de se fazerem representar. Um caso exemplar são os diversos movimentos que nas últimas décadas vêm combatendo a ausência dos conhecimentos produzidos pelos vários grupos étnicos nos currículos escolares. Inspirados no pós-colonialismo, o que estão defendendo, no limite, é a ampliação das representações veiculadas na escola. Procuram dar um basta às narrativas colonizadas que desvirtuam os povos e seus saberes através da apresentação e da discussão de outras maneiras de ver o mundo, as sociedades e as pessoas que nelas coabitam.

A perspectiva pós-crítica também rompe com a ideia da relação da base com a superestrutura, em que as condições econômicas determinam o âmbito cultural (SIM; LONN, 2013). Para os críticos, a base econômica age de modo ideológico nas esferas da religião, das artes, da educação etc., conformando uma dominação que tem origem nas questões de classe e se irradia para outras relações da sociedade. Nas teorias pós-críticas, o quesito econômico que determina as classes sociais não é o *locus* principal das relações humanas e sim mais uma das relações de dominação, dentre tantas outras a serem consideradas.

O pós-estruturalismo, por exemplo, propõe que as relações de poder sejam analisadas no campo contextual, defende que as regras produzidas em tal situação não sejam generalizadas e questiona fortemente os discursos universalizantes que alardeiam a estruturação arbitrária do pensamento.

Sérvio e Martins (2013), ao analisarem os indicativos estruturalistas e pós-estruturalistas acerca da relação entre a base e a superestrutura, afirmam que os primeiros sustentam uma “correspondência necessária” e os segundos defendem uma “necessária não correspondência”. Discordando do estruturalismo e do pós-estruturalismo, os estudos culturais rejeitam o determinismo econômico e o descolamento da ideologia de classe social, pois certos agentes sociais podem unir-se ideologicamente para reivindicar alguma coisa em comum de modo prático. A modificação conceitual reside no fato de que a constituição das classes passa a ser mais uma questão de união, tendo em vista um bem comum que merece uma ação prática, do que uma gênese social. Em reforço a tal premissa sobre relação de base e superestrutura, Moreira e Candau (2003) explicitam que os estudos culturais entendem que as relações culturais não são simples reflexo dos aspectos econômicos e, sim, que os sujeitos estão imersos em práticas e relações de poder conflitivas de várias ordens, nas quais o que está em voga são os significados.

Distanciando-se das assertivas críticas, Hall (1997) concebe a formação dos grupos culturais pelas amarras criadas pelos significados compartilhados e as lutas pela consecução de suas representações que os colocam na posição de subalternos ou hegemônicos. Nas teorias pós-críticas, as noções de cultura e representação estão sempre conectadas às subjetividades, ao poder e aos discursos.

Sendo os discursos constituintes das subjetividades e das representações, diferentemente das teorias críticas, nas pós-críticas não é a ação humana emancipada que muda a sociedade. São as representações que se modificam pelos discursos e, a partir de novas representações, é que em determinado contexto são reorganizadas as relações de poder e de dominação, ou seja, as mudanças ocorrem nas microrrelações, que podem ou não afetar o todo social.

Educação Física e as teorias pós-críticas

A Educação Física brasileira foi abalizada por diversas propostas modernas, ora situadas em correntes teóricas de origem psicológica que forneciam subsídios para a compreensão da aprendizagem dos alunos, indiciando um certo reducionismo, ora em pressupostos críticos de educação que buscavam as explicações do processo em determinantes sociais bem mais amplos.

O desenvolvimento físico, motor, cognitivo e afetivo, o estabelecimento de padrões de movimento, de aprendizado e até da conduta são o cerne das propostas do primeiro grupo que, conforme a classificação elaborada por Silva (2010), seguem os desígnios das teorias tradicionais. Na Educação Física, essas teorias fundamentaram as propostas esportivista (BORSARI et al., 1980), desenvolvimentista (TANI et al., 1988) e psicomotora (FREIRE, 1989). Neira (2011) explicita que as proposições de Educação Física de bases psicológicas adotam padrões e estereótipos fortemente influenciados pelas classes dominantes. Em outras palavras, propagam a gestualidade, as práticas corporais e o estilo de vida dos grupos mais bem situados na escala social. Isso é feito mediante a estipulação de objetivos de aprendizagem, conteúdos de ensino e instrumentos de avaliação que se alinham ao projeto de cidadão vencedor na sociedade capitalista.

Já as proposições críticas da Educação Física quiseram promover a emancipação do pensamento dos grupos dominados, no que concerne aos meios usados pelas classes favorecidas para lograr a dominação, com o intuito de realizar uma experiência pedagógica voltada para a transformação social, com vistas à diminuição das desigualdades. As influências desses pressupostos são facilmente observados nas propostas crítico-superadora (SOARES et al., 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994).

Os novos aportes configuraram as práticas corporais como formas de expressão e comunicação passíveis de significação, ou seja, artefatos¹ da cultura. Nesse sentido, quando brincam, dançam, lutam, fazem ginástica ou praticam esportes, as pessoas manifestam sentimentos, emoções, saberes e formas de ver e entender o mundo (SOARES, 2004). Dado seu teor expressivo, as práticas corporais materializam o modo como os diversos grupos interagem e compartilham a paisagem social, intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas.

No século XXI, as teorias pós-críticas passam a ser utilizadas na área da Educação Física, com destaque para os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, da Faculdade de Educação da USP (GPEF)². Trata-se de um coletivo formado por professores de Educação Física que atuam nas redes pública e privada da região metropolitana de São Paulo. Buscando inspiração nos pressupostos teóricos pós-críticos, experiências pedagógicas são planejadas, colocadas em ação e discutidas.

Apesar de concordarem com a crítica ao sistema de dominação pautado nas relações de classe, os trabalhos de enfoque pós-crítico concebem a realidade como uma produção discursiva e reconhecem outras formas de opressão que marcam as práticas corporais e os seus representantes. É o caso, por exemplo, do professor que elege como tema as danças sociais contemporâneas e ajuda seus alunos na identificação das relações de poder que influenciam na disseminação de representações pejorativas referentes a essas manifestações e às pessoas que delas participam.

O fazer educativo que caracteriza a proposta, ao contrário do que se divulga, parte da ocorrência social das danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e esportes que, transformados em

¹ Artefato cultural é qualquer objeto com um conjunto de significados construídos sobre si. Ao associarmos o objeto aos seus significados, estamos em relação com um artefato cultural (FABRIS, 2000).

² Toda a produção do grupo está disponível no portal <www.gpef.fe.usp.br>.

textos, são constantemente interpretados e produzidos. A leitura se debruça sobre a gestualidade, os rituais, os adereços, a organização e os significados que lhes são atribuídos. Por sua vez, a produção consiste na experiência da criação e da recriação, ou seja, na prática corporal em si. Para tanto, realizam-se atividades didáticas de ressignificação, aprofundamento, ampliação e registro.

As teorias pós-críticas vislumbram outras formas de conceber a Educação Física e, como fato principal, abrem espaço para a voz e a vez dos grupos marginalizados que podem ter seu patrimônio cultural corporal reconhecido e representado. Com isso, o que se pretende é o desenvolvimento de uma ação pedagógica sensível às diferenças e comprometida com a formação de identidades democráticas.

Procedimentos metodológicos

Na pesquisa, foram analisados três documentos escolhidos aleatoriamente dentre aqueles disponibilizados no portal eletrônico do GPEF. Muitos deles são registrados no formato de relatos de prática.

Relatos de práticas docentes são registros de atividades realizadas com os alunos, com o objetivo de construir conhecimentos. Neles deve transparecer a intenção do professor em cada atividade planejada, suas reflexões e observações ao longo do desenvolvimento da experiência. O caminho para alcançar cada objetivo precisa estar claramente expresso, para que os leitores, provavelmente outros professores, possam compreender o trabalho por inteiro. Os resultados alcançados e o modo como cada procedimento foi avaliado, retomado, revisto, refeito também precisam estar explícitos, de modo a propiciar elementos de análise para posterior reflexão e busca de caminhos, na perspectiva da melhoria contínua da educação oferecida na escola (DELMANTO; FAUSTINONI, 2009, p. 9).

A documentação das experiências de ensino tem sido um exercício bastante estimulado no âmbito do GPEF. Fundamenta-se, na compreensão de Freire (1992), a respeito do registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática e para o desenvolvimento da rigorosidade metódica. Didaticamente, a perspectiva freiriana “apresenta a vivência do registro como modo de organizar as aprendizagens mobilizadas na reflexão sobre a prática” (FREITAS, 2008, p. 362).

Em outra obra, Freire (1993) ratifica o que denomina “relatório de prática” como uma exigência decorrente da criticidade exercida no ato de estudar, o que demanda “a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura do texto e a leitura do contexto” (p. 33). O registro, como princípio da teorização da experiência, explica Freitas (2008), integra a tarefa política de escrever como modo de defesa dos “sonhos possíveis”.

Para além dos relatos de prática, as experiências dos professores encontram-se registradas em livros, portfólios e vídeos. Muitas delas foram alvo de pesquisas³ e se encontram publicadas no formato de artigos, dissertações e teses.

O presente estudo submete os relatos de prática à análise documental. Para Sá-Silva et al. (2009), a pesquisa documental permite que se estude a problemática de maneira indireta, ou seja, os documentos revelam modos de pensar, ser e agir dos sujeitos. Nesta investigação, recorreu-se a dados secundários, pois, uma vez publicados no portal eletrônico do grupo, pas-

³ Chaim Júnior (2007), Lima (2007, 2015), Macedo (2010), Escudero (2011), Françoso (2011), Souza (2012), Lins Rodrigues (2013, 2015), Mazzoni (2013), Aguiar (2014), Aguiar e Neira (2014), Araújo e Neira (2014), Martins e Neira (2014), Leite (2015) e Eto (2015).

saram por uma primeira leitura com o objetivo de selecionar aqueles que, no nosso entender, mostram-se claramente fundamentados nas teorias pós-críticas, a partir do que foi explicitado na seção anterior. Gil (2008) afirma que os dados de segunda mão são aqueles que já sofreram algum tratamento analítico, mas podem ser utilizados em outras pesquisas com objetivos diferentes.

Análises de práticas pedagógicas da Educação Física na perspectiva pós-crítica

Relato de prática 1 – Zum zum zum: capoeira mata um?

O tema capoeira foi escolhido devido ao modo depreciativo como os alunos se referiram às pessoas negras praticantes da luta, fato constatado durante uma atividade de estudo externo ao ambiente da escola em que eles se depararam com uma roda de capoeira. Também pesaram na decisão outros dois fatos: ao longo da escolarização, o grupo nunca tivera contato com outras práticas corporais a não ser os esportes e brincadeiras da tradição europeia, e a escola tinha como projeto para aquele ano o estudo da cultura negra no Brasil. No mapeamento das representações realizado pelo professor, confirmaram-se as representações pejorativas dos alunos em relação ao negro e à capoeira. As atividades de ensino desenvolvidas durante o período letivo objetivaram problematizar os conhecimentos dos alunos sobre as condições sociais dessa parcela significativa da população. O professor conseguiu estabelecer um entrelaçamento da construção histórica da capoeira, dos significados a ela atribuídos e da representação da cultura negra na sociedade mais ampla. As ações proporcionaram aos alunos a construção de novas subjetividades, a revisão dos seus preconceitos e a valorização dos representantes da capoeira (NEVES, 2009).

Pelo relato do professor, foram colocadas em xeque as relações de poder que assentam a população negra como marginalizada. Aspecto a ser ressaltado, pois, inicialmente, a significação dos escolares relacionava a questão de ser negro e da capoeira às relações de poder de cunho religioso que vinculavam a prática corporal e os praticantes a ritos de macumba.

É interessante notar que os marcadores sociais de religião e etnia constituíram, no caso investigado, o contexto que marcava as relações entre os grupos culturais que frequentam aquela escola, basicamente brancos e cristãos. Observa-se que o quesito classe social não foi colocado como cerne da questão nem situado como base determinante para as relações culturais.

A preocupação de Neves (2009) foi a reconfiguração das representações dos alunos no que tange ao reconhecimento e à valorização da cultura negra. O aspecto econômico, nesse sentido, poderia até ter sido abordado, dentre tantos que margeiam o tema capoeira. Não foi o que aconteceu, pois o que sobressaiu na leitura que os alunos faziam da linguagem corporal remetia exclusivamente à etnia e à religião.

Relato de prática 2 – Jogo de hoje: Meninos x meninas. Quem ganha essa partida?

A professora inicia narrando situações presenciadas na escola em que meninos subjulgavam as meninas durante a prática do futebol. Para a escolha do tema que seria desenvolvido nas aulas de Educação Física, levou em conta o fato e as preocupações com as questões de gênero explícitas no projeto pedagógico da unidade. No decorrer das atividades de ensino, identificou, ainda, um dos elementos que reforçava o sexismo, a habilidade técnica para o jogo, pois os meninos acusavam as meninas de não saberem jogar e, nos pronunciamentos emitidos, tratavam o fenômeno como algo naturalizado: “menina não joga futebol”.

A partir daí, a docente deu início a uma série de situações didáticas que contemplavam vivências dos variados tipos de futebol: futebol de campo, futsal, futebol de rua, pebolim,

showball, além da realização de pesquisas, assistência a filmes, observações, discussões e entrevistas. Essas situações didáticas tiveram como finalidade desestabilizar a posição “superior” dos meninos em relação às meninas no que diz respeito ao modo de significar o futebol. Com o transcorrer das aulas, a professora deu-se conta que, embora as relações assimétricas envolvendo a prática corporal não tenham sofrido grandes mudanças, as meninas protagonizaram diversos episódios de resistência, exigindo condições semelhantes para a participação das vivências da modalidade (ANDRADE, 2011).

Após identificar a postura sexista da parte dos meninos, a professora planejou e colocou em ação atividades que relativizavam as exigências motoras. Afinal, nas aulas de Educação Física, uma das discriminações mais comuns é produzida com base no desempenho dos alunos, ocasiões em quem detêm um repertório mais amplo, adquirido sobretudo em função das oportunidades extraescolares. São posicionados como identidade, enquanto todos os demais ocupam o lugar da diferença. Tal como aconteceu no relato anterior, vale observar que o pertencimento, ou não, aos setores favorecidos economicamente não é o ingrediente causador da diferenciação.

O objetivo da prática pedagógica de Andrade (2011) foi, enfim, reposicionar as meninas que se encontravam marginalizadas no tocante ao futebol. Não houve a preocupação de vincular a experiência a questões sociais mais amplas, já que em outros locais e com outras pessoas as relações conflitivas entre as culturas poderiam ser diversas.

Relato de prática 3 – “Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma”

No início dos trabalhos envolvendo um projeto da escola que se propunha a discutir o samba em função da relevância que essa prática corporal apresenta na comunidade, a professora de Educação Física observou a resistência dos alunos à temática. Alguns informaram que não dançavam nem gostavam de samba. Mas a proposta foi mantida sob a alegação de que o estudo dessa prática corporal contribuiria para a ampliação dos conhecimentos sobre o processo de transformação da história do negro no Brasil. Como parte das atividades de ensino, a mãe de uma aluna compareceu à escola para relatar as experiências de sua família com o samba de roda. A professora planejou uma visita ao Museu Afro-brasileiro com o intuito de aproximar os alunos de outros pontos de vista para além daqueles tradicionalmente valorizados nos livros didáticos. Também foram realizadas pesquisas sobre a história do samba, os alunos receberam sambistas na escola, sambaram e produziram um painel que retratou a trajetória de personalidades da música, com ênfase para aqueles que tinham lastros na região (COLOMBERO, 2014).

Segundo relata a professora, a realização desse projeto contribuiu para a mudança no posicionamento dos estudantes, que passaram a comprometer-se com as atividades e a rever suas representações sobre o samba e os sambistas. O mais importante, na sua opinião, foi o estabelecimento de conexões mais profundas com a comunidade e o reconhecimento e a valorização dos grupos presentes no bairro.

Observa-se que, no trabalho de Colombero (2014), o foco recaiu na questão da história de discriminação do negro no Brasil e suas relações com o samba. Ao fazer emergir as relações de poder que permearam a história da prática corporal, a autora teve a intenção de evidenciar a manifestação como um marcador da cultura negra no Brasil, ou seja, um dos principais traços da sua identidade.

Considerações finais

Perante a hegemonia que as teorias tradicional e crítica desfrutam no campo educacional, pode-se dizer que a teoria pós-crítica ainda busca espaço e luta para que sua voz seja ou-

vida. No campo da Educação Física, Rocha et al. (2015) sinalizam que a produção acadêmica baseada em farto material empírico ganhou corpo e passou a disputar espaços com outras vertentes, fato que se deve, em grande medida, às pesquisas e intervenções didáticas realizadas no âmbito do GPEF.

A análise dos relatos permite constatar que as ações pedagógicas baseadas nas teorias pós-críticas, primeiramente, localizam um microcontexto no qual uma determinada prática corporal é perpassada por relações de poder assimétricas que posicionam os sujeitos na condição de identidade ou diferença. Em seguida, empreende uma ação sobre a subjetividade dos alunos, fazendo com que outros discursos sejam emitidos e as representações iniciais possam ser desestabilizadas. Não há pretensões com a macromudança social nem com a emancipação do pensamento, características da teoria crítica.

Os professores de Educação Física orientados pelas teorias pós-críticas têm como foco a ação sobre a subjetividade de seus alunos no que concerne ao processo de produção identitária dos grupos culturais que coabitam a sociedade. A proposição pós-crítica na Educação Física luta pelo direito de os grupos sociais marginalizados terem representado seu patrimônio cultural corporal no currículo escolar, bem como o dever de desconstruir a produção discursiva que instituiu a hegemonia de determinadas práticas e seus praticantes.

IN DEFENSE A POST-CRITICAL THEORY OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract

In an attempt to broaden understanding, the present study intends to identify the characteristics of the post-critical theories that delimit its uniqueness. For that, the fundamentals of critical theory, post-critical theories and possible contributions to the Physical Education curriculum are discussed.. An analysis of experience reports produced by the School Physical Education Research Group (GPEF) of the Faculty of Education of the University of São Paulo (FEUSP) is also carried out.. Lastly it was observed that teachers guided by the post-critical theories act on the subjectivity of the students regarding the formation of identities of cultural groups present in society, without (intending) any macro-structural change of the society.

Keywords: Critical Theory. Theory. Physical Education.

EN DEFESA DE UNA TEORÍA PÓST-CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Resumen

Intentando ampliar la comprensión, este estudio pretende identificar las características de las teorías póst-críticas que delimitan su singularidad. Con esta finalidad, se discutieron los fundamentos de la teoría crítica, de las teorías póst-críticas y de las posibles contribuciones de estas para el currículo de la Educación Física Escolar- GPEF de la *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)*. Finalmente, se observa que los profesores que se orientan las teorías post-críticas actúan sobre la subjetividad de sus alumnos en lo que se refiere a la formación por las teorías post-críticas actúan sobre la subjetividad de sus alumnos en lo que se refiere a la formación de identidades de los grupos culturales presentes en la sociedad, sin pretender cualquier transformación macroestructural de la sociedad.

Palabras claves: Teoria Crítica. Teorias Pós-Críticas. Educacion Física.

Referências

- AGUIAR, C. dos A.; NEIRA, M. G.. Nesta escola tem samba. **Instrumento** – Revista em Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 16, p. 271-278, 2014.
- ANDRADE, B. C.. Jogo de hoje: Meninos x Meninas. Quem ganha essa partida? 2011. Disponível em: < <http://www.gpef.fe.usp.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- ARAÚJO, L.; NEIRA, M. G.. O currículo da Educação Física em ação: análise do processo de significação das práticas corporais por parte dos sujeitos. **Revista Iniciação**, São Paulo, v. 4, p. 1-17, 2014.
- BORSARI, J. R. et al. **Educação Física: da pré escola à universidade**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980.
- CARNAÚBA, M. E. C.. Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. **kínesis**, Campinas, v. 2, n. 3, p.195-204, 15 jan. 2010. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/ojs-2.4.5/index.php/kinesis/article/view/4345/3162>>. Acesso em: 2 maio 2015.
- CHAIM JÚNIOR, C. I.. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- COLOMBERO, M. M. P. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. 2014. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento. In: GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: currículo em debate – Relatos de Práticas Pedagógicas**. Goiânia: SEE/GO, 2009.
- ESCUADERO, N. T. G.. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.
- ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência de Educação Física na escola do campo de Matacavalô**. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.
- FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M.V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- FRANÇOSO, S.. **Cruzando fronteiras curriculares: a Educação Física no enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREITAS, A. L. S. Registro. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 362-361.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 10 jan.1997.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEITE, C. M. **Potencialidades de produção subjetiva do professor de Educação Física escolar em direção à perspectiva cultural: a experiência no currículo do estado de São Paulo**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

LIMA, M. E.. **A Educação Física no projeto político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2015.

LINS RODRIGUES, A. C. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de Educação Física e insurgência multicultural**. 2013. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Culturas negras no currículo da Educação Física**. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2015.

MACEDO, E. E. **Educação Física numa perspectiva cultural: análise de uma experiência em creche**. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MAIA, A. Dimensões da emancipação em abordagens críticas e pós-críticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 9, n. 2, p.1-19, 2 set. 2011. .

MARTINS, A. Ti; NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Instrumento** – Revista em Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 16, p. 167-174, 2014.

MAZZONI, A. V.. **“Eu vim do mesmo lugar que eles”**: relações entre experiências pessoais e uma educação física multiculturalmente orientada. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

MELO, R. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. **Cadernos Crh**, Salvador, v. 24, n. 62, p.249-262, 1 maio 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n62/a02v24n62.pdf>>. Acesso em: 1 ago. 2015.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 156-168, 1 maio 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEVES, Marcos Ribeiro das. Zum, zum, zum: capoeira mata um. 2009. Disponível em: <<http://www.gpef.fe.usp.br/>>. Acesso em: 8 jul. 2015.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PACHECO, J. A. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **E-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 1, p.6-20, 1 abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311>>. Acesso em: 23 set. 2015.

PACHECO, J.A. Teoria curricular crítica: o dilema (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 1, n. 14, p.49-71, 1 abr. 2001. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/542/1/07JosePacheco.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

ROCHA, M. A. B. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 178-194, 2015.

RUSH, F. **As bases conceituais da primeira teoria crítica**. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p.01-15, 18 jun. 2009. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

SÉRVIO, P.; MARTINS, R. Estudos culturais e labirintos epistemológicos: consequências para as concepções de educação. **Artifícios**, Paraná, v. 8, n. 5, p.1-25, 1 jun. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.artifícios.ufpa.br/Artigos/Dossiê_Pablo.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3 ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da et. al. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SIM, S.; LONN, B. V. **Entendendo a teoria crítica**. Brasil: Leya, 2013.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. M. N. “**Minha história conto eu**”: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil, 2012. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar**: São Paulo: Epu, 1988.

Recebido em: 31/08/2016

Revisado em: 13/12/2016

Aprovado em: 20/04/2017

Endereço para correspondência:

jorgeto@usp.br

Jorge Eto

Universidade de São Paulo

Praça Prof. Reinaldo Porchart, 219 - Butantã

São Paulo - SP

05507-040

Brasil