

ENTRE O DISCURSO CRÍTICO E PÓS-CRÍTICO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS PARANAENSES DO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Marcelo Moraes e Silva

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo

O presente trabalho busca analisar, inspirado no conceito de relações de poder de Michel Foucault, dois documentos curriculares oficiais da Educação Física paranaense produzidos no início do século XXI. Um produzido pela Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná (2007/2008) e o outro elaborado pela Prefeitura Municipal de Araucária no ano de 2004. A título de conclusão, o texto aponta que existe uma série de rupturas/continuidades entre o discurso crítico e pós-crítico nas narrativas curriculares paranaenses.

Palavras-chave: Educação Física – Currículo – Discurso Pós-Crítico

Uma introdução

A partir da década de 90 os estudos curriculares entraram numa nova fase. Foi nesse momento histórico que reivindicações advindas de determinados grupos minoritários encontraram eco nas teorizações educacionais. Se até aquele momento predominava um discurso de tradição crítica, nesse período surgem exigências oriundas de outras dinâmicas sociais, as quais Silva (2004) denomina de discurso pós-crítico. Se no currículo crítico predominava as determinações econômicas e sua atenção estava dirigida à noção de classe social, nas teorizações pós-críticas demonstra-se que as desigualdades não são restritas às esferas de classe. Gênero, raça, etnia, religião e sexualidade também passam a ser elementos centrais nas teorizações curriculares¹.

1-Segundo Moreira (1998), duas linhas de pesquisa parecem conformar a teoria crítica do currículo. A primeira dominante até os anos 80, fiel às abordagens estruturais e aos referenciais marxistas ou neomarxistas. E uma segunda, mais difundida

A teoria crítica surge no pensamento educacional brasileiro somente no final da década de 70, após o início do processo de redemocratização do país. As principais referências foram primeiramente a educação popular de Paulo Freire (década de 70) e posteriormente as pedagogias histórico-crítica e crítico social dos conteúdos de autoria de Saviani e Libâneo (início dos anos 80). Na segunda metade da década de 80, os pensamentos de Paulo Freire, Saviani e Libâneo passam a ter uma nova companhia. Momento histórico no qual surgem os primeiros contatos com produções influenciadas pelas análises sociológicas inglesas e norte-americanas, que eram embasadas pelo neo-marxismo de Gramsci e da Escola de Frankfurt, pelas teorias da reprodução e pelo marxismo culturalista de Raymond Williams. É interessante salientar que termos como reprodução, ideologia, hegemonia, cultura e poder tornam-se conceitos fundamentais nessas produções. As categorias classe social e trabalho deixam de receber prioridade antecipada e passam a integrar uma sofisticada matriz analítica composta por outras dinâmicas sociais como classe, gênero e raça.

Essas dinâmicas são aprofundadas pela teoria curricular pós-crítica. Essas produções, conforme aponta Silva (2004), dirigiram suas atenções para a desconstrução, as diferenças, as narrativas locais, a produção simbólica, a cultura popular, as identidades e os grupos minoritários. E, no processo de incorporação dessas questões, se redimensionaram categorias até então empregadas, rejeitando com isso alguns dogmatismos teóricos muito caros ao pensamento crítico.

Todas essas teorizações também estiveram presentes no campo da Educação Física brasileira. A aproximação com o discurso crítico ocorreu a partir da deflagrada “crise” epistemológica iniciada no início da década de 80. Entretanto, antes de assumir o discurso crítico, esse campo formulou outras propostas de ensino alternativas ao mode-

nos anos 90, que passa a incorporar as contribuições dos estudos culturais, feministas, étnicos, pós-moderno e pós-estrutural. Apesar de concordar com as análises do autor, prefiro, assim como faz Silva (2004), denominar essa segunda corrente de pós-crítica. Nesse sentido, conforme aponta Moreira (1998), o que se denomina de teoria crítica possui inúmeras vertentes teóricas, tornando-se uma denominação ampla e plural. Neste texto utilizo, por fins didáticos, como sinônimos, mesmo sabendo que é algo impreciso, os termos teoria crítica, pedagogia Histórico-Crítica e metodologia crítico-superadora. Tenho ciência de que a primeira definição é mais ampla que as outras duas.

lo esportivo. Destaque para as abordagens da Psicomotricidade do francês Le Boulch, a desenvolvimentista formulada por Go Tani e uma concepção fundamentada na Psicologia da Educação, elaborada por João Batista Freire. Outra abordagem de ensino que marca esse período de transição seria a de aulas abertas de autoria dos alemães Reiner Hildebrandt e Ralf Laging, que, embora seja colocada como uma metodologia de ensino crítica, alguns de seus pressupostos não se encaixam nos parâmetros de tal teoria, principalmente pela não tematização de elementos da dinâmica capitalista.

Somente nos anos 90 começaram a surgir as primeiras sistematizações do ensino de Educação Física amparadas numa tradição crítica. Entre elas, destaca-se a metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992), com clara influência dos pensamentos de Saviani e Libâneo. Num outro plano é possível citar a abordagem crítico-emancipatória, formulada por Kunz; metodologia de ensino com traços da Escola de Frankfurt, da pedagogia de Paulo Freire e da fenomenologia de Merleu-Ponty.

Somente na segunda metade da década de 90 surgem propostas que tematizam algumas das dinâmicas sociais sugeridas pelo discurso pós-crítico (ALMEIDA, 2006; NOGUEIRA, 2004). Ressalta-se a Educação Física Plural de Daólio e a da noção da corporalidade de Tabora de Oliveira². São reflexões que inseriram outros elementos sociais na narrativa curricular e que acabaram por transformar o debate pedagógico da Educação Física no Brasil no século XXI, pois vários teóricos da área da Educação Física, cada um ao seu modo, também foram afetados por estes novos discursos que extrapolam as contribuições das teorias críticas do currículo, com destaque especial para Vaz et al. (2002), Neira (2009), Vago (2006) e Darido e Rangel (2005). Até mesmo Bracht, um dos teóricos mais importantes da pedagogia crítica, também sofreu influência direta deste novo momento das teorias educacionais³ (BRACHT et al, 2003).

Para entender melhor como essas questões se materializam nas

2-Não estou afirmando que tais reflexões são calcadas nas reflexões pós-críticas. O que estou afirmando é que as propostas destes intelectuais estão marcadas, umas em maior grau outras em menor, pelas dinâmicas sociais dessa corrente das teorias curriculares.

3-Quero deixar registrado que, apesar de considerar primordial um panorama sobre o atual quadro das teorias curriculares na Educação Física, ele não será objeto de análise deste artigo. Falo isso, pois penso que se fizer uma aproximação com os de-

propostas curriculares, o presente estudo busca analisar o embate, as disputas de poder, as rupturas/continuidades (FOUCAULT, 2003) entre elementos do discurso crítico e pós-crítico ocorridos na Educação Física paranaense na primeira década do século XXI. Como objeto de pesquisa, foi selecionada a Diretriz Curricular elaborada pela Prefeitura Municipal de Araucária (2004)⁴, contudo também foi preciso fazer uma incursão pelos documentos produzidos pela Secretária de Educação do Estado do Paraná, (PARANÁ, 2007), pois o currículo da esfera estadual passava pelo mesmo processo de disputa que o formulado pelo município.

Os embates curriculares da década de 90: a “emergência” do discurso crítico

O primeiro documento curricular paranaense influenciado pelas teorias advindas da teoria crítica do currículo foi publicado em 1990, e se denominava “Currículo Básico para a Escola Pública do

mais teóricos da área o artigo perderá em profundidade, tornando uma análise simplista, rasa e linear. Sendo assim, o presente estudo limita-se somente aos documentos paranaenses e à noção de corporalidade levantada por Taborda de Oliveira. Uma explicação mais detalhada sobre estes embates podem ser encontradas em Almeida (2006) e Nogueira (2004).

4-O município de Araucária fica localizado na região metropolitana de Curitiba, distante cerca de 30 km da capital do Estado do Paraná. Sua população atualmente é de cerca de 105.000 mil habitantes com uma taxa de crescimento anual de 5.26%. No plano educacional, o município possui 40 escolas de Ensino Fundamental, sendo 23 de pré à 4ª série, 17 de pré à 8ª série, além de possuir 26 Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIS), empregando, em seu quadro próprio, mais de 1.200 docentes. No ano de 2004, a cidade instituiu seu Sistema Municipal de Ensino (lei nº. 1528, de 02 de dezembro) e o seu Conselho Municipal de Educação (lei nº. 1527, de 02 de novembro). O sistema municipal de ensino atende aos níveis de Educação Infantil (0 a 6 anos), compreendendo berçário, maternal, Pré I, II e III, todo o Ensino Fundamental, além de possuir também as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. No que se refere à Educação Física, a cidade conta com professores (as) habilitados (as) somente no ensino de 5ª a 8ª séries, aproximadamente 30 profissionais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas são ministradas por professoras (es) em regime de modalidade diferenciada (RMDs), que recebem, por parte da coordenação de Educação Física, um processo de formação continuada semelhante ao recebido pelos (as) docentes das séries finais. (ARAUCÁRIA, 2004; ASTORFI JÚNIOR et. al. 2007).

Estado do Paraná” (PARANÁ, 1990). De acordo com Moraes e Silva e Navarro (2008), o enfoque central do documento já na sua introdução gira em torno do papel da escola na sociedade capitalista, remetendo-se à noção althusseriana, de que a instituição escolar historicamente reproduz os valores e as ideologias do modo de produção capitalista.

No que se refere à parte de Educação Física, Navarro (2007) salienta que é possível perceber a influência das reflexões advindas da “crise” da área, pois o Currículo Básico configura-se num “reflexo” de estudos dos autores do movimento progressista da Educação Física no Brasil. Foram citados textos de autoria de Vitor Marinho de Oliveira, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho, Paulo Ghiraldelli Júnior, Apolônio Abadio do Carmo e Valter Bracht. Entretanto, conforme lembram Moraes e Silva e Navarro (2008), a teoria crítica do currículo não foi a única alternativa discursiva que o documento apresentou. Entre os diversos repertórios discursivos acionados, além do crítico, era possível visualizar elementos da Ciência da Motricidade Humana, proposta pelo português Manuel Sérgio, bem como de elementos da Psicologia da Educação, da Psicomotricidade e do Desenvolvimentismo.

No ponto que trata dos pressupostos do movimento, o currículo mostra uma faceta próxima do desenvolvimentismo, da Psicologia da Educação e da Psicomotricidade, pois apresenta as habilidades fundamentais a serem desenvolvidas nas aulas, que são classificadas em: a) condutas motoras de base (sentar, levantar, rolar, andar, etc); b) condutas neuro-motoras (girar, correr, saltar, pular, etc); c) esquema corporal (postura, equilíbrio, coordenação fina, lateralidade, etc). De acordo com Moraes e Silva e Navarro (2008), partindo desses pressupostos de movimento, as aulas foram divididas levando-se em conta o nível de desenvolvimento maturacional, ou seja, os conteúdos tornam-se categorizados pelas características particulares das diversas faixas etárias. Inclusive nas divisões dos conteúdos, o currículo pensa no conceito de faixa etária. Para a Pré-Escola, Ciclos de Alfabetização e 3^a e 4^a séries, o documento estabelece os conteúdos de ginástica, dança e jogos. Os autores lembram que tais temáticas estão elencadas de uma forma progressiva e sempre pensadas de acordo com o conceito biológico de maturação, procurando trabalhar “adequadamente” o desenvolvimento e crescimento dos alunos. De acordo com os autores, essa característica fica ainda mais evidente quando aparece no documento a afirmação

de que o Esporte deve ser trabalhado somente a partir da 5ª série, bem como as questões referentes aos aspectos histórico, social e cultural do movimento. Pode-se notar que até mesmo para fazer a crítica à sociedade, o ensino continua preso aos saberes oriundos da biologia.

Toda a discussão presente no Currículo Básico também teve sua repercussão em Araucária, pois o discurso da pedagogia crítica foi, no final dos anos 80, a principal base legitimadora para um projeto educacional progressista. As discussões para a elaboração do Plano Curricular do município iniciaram-se em 1991 e, após inúmeras reuniões, foi sistematizada uma primeira parte da proposta, em 1992 (ARAUCÁRIA, 1992) e uma segunda parte, publicada em 1993 (ARAUCÁRIA, 1993). Assim como o Currículo Básico, no Plano Curricular, novamente se viu a utilização das reflexões de Saviani e Libâneo, fato que demonstra o quanto o discurso do município estava atrelado às lógicas do documento estadual, bem como de todo o discurso educacional brasileiro.

O discurso histórico-crítico também não foi a única alternativa teórica presente na proposta de Educação Física do município. Outras ordens discursivas presentes no campo epistemológico da Educação Física disputavam espaço no currículo. Apesar dos embates discursivos, o Plano Curricular de Araucária apresentou menos contradições epistemológicas que o Currículo Básico, mostrando-se uma versão mais próxima dos elementos sugeridos por Saviani (1984; 1991) e pelo Coletivo de Autores (1992).

Se nestes primeiros documentos os embates são marcados pelo confronto entre o discurso crítico e os oriundos da Psicologia da Educação, da Psicomotricidade, do Desenvolvimentismo e da Ciência do Movimento Humano, no início do século XXI as disputas curriculares ganham novos contornos no cenário paranaense.

O surgimento de novas retóricas na Educação Física paranaense

A figura central no desafio ao ideário da metodologia crítico-superadora, no Paraná, chama-se Marcus Aurélio Tabora de Oliveira, docente do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Teórico que, desde 1998, advoga em prol do rompimento com os elementos da pedagogia crítica presentes no Coletivo de Autores (1992) e na obra de Bracht (1992). De acordo com Tabora de Oliveira (2003), essas produções tentam conformar a escola a uma série de ca-

tegorizações estabelecidas a priori. Análises que, em sua opinião, são simplistas e generalistas, pois consideram a escola como produto direto de uma sociedade de classes, esquecendo-se que a instituição escolar é um espaço contraditório, em que existe reprodução, mas que também há produção de práticas singulares, a partir das experiências de seus agentes.

Justamente para dar vazão aos pontos sobre a experiência dos sujeitos escolares, o autor amparou-se no conceito de cultura escolar de Juliá e Vinao Frago e também na noção de experiência utilizada por teóricos da tradição inglesa como Edward Thompson, Raymond Williams e Ivor Goodson⁵. O próprio Tabora de Oliveira, em entrevista concedida a Navarro (2007, p. 100), argumenta que sua noção de corporalidade⁶ é uma tentativa de rompimento com o paradigma da cultura corporal:

[...] a corporalidade propõe uma discussão que de alguma maneira supera a concepção de cultura corporal [...] você pega olha para todos esses livros de Educação Física, ainda que falem de cultura corporal e cultura corporal de movimento, ainda persiste uma ênfase motriz, ainda que histórica, mas motriz. A idéia de corporalidade diz: olha motriz é parte do que nós somos. Nós somos corporalmente movimento, mas nós somos muito mais do que movimento. Essa talvez seja a distinção. Por isso que o Tarcísio Mauro Vago afirma: mas as duas coisas não são incompatíveis. Eu também não acho que são incompatíveis, mas também não são sinônimos. E permanecer para mim na perspectiva da cultura corporal me parece um reducionismo. Eu já escrevi isso em diferentes textos. Assim como permanecer na perspectiva da educação motora. Eu acho que é muito mais do

5-Não se pode esquecer que as reflexões pedagógicas realizadas pelo autor também se baseiam no projeto emancipatório da Escola de Frankfurt, principalmente nas reflexões de Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno.

6-Segundo Tabora de Oliveira (1998, p.131), o conceito de corporalidade caracteriza-se pelo “[...] conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza [...] A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes na sociedade”. Mais detalhes sobre esse conceito consultar Tabora de Oliveira (1998; 2003).

que isso [...] A idéia de corporalidade é muito mais do que movimento.

A fala indica que tais propostas calcadas no movimento desconSIDERAM as experiências de cada sujeito e as subjetividades presentes nos corpos dos indivíduos. O autor salienta que é necessário olhar para outras marcas da cultura. Nesse sentido, Taborda de Oliveira (1998; 2003) argumenta que a escola e a Educação Física escolar devem se preocupar com diferentes problemáticas sociais existentes no plano cultural. Entre esses elementos estão dinâmicas como a violência, os preconceitos étnicos, de gênero, de classe, a prostituição, o trabalho infantil, o tráfico de drogas, os padrões corporais impostos pelos meios de comunicação de massa entre outros.

Todos esses elementos, de forma direta ou indireta, inscrevem-se na corporalidade, entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho. (TABORDA DE OLIVEIRA, et al., 2008, p. 305-306).

Pode-se notar que a noção de corporalidade, apesar de ser mais próxima de uma perspectiva crítica neomarxista de currículo e de não se enquadrar diretamente numa perspectiva pós-crítica, está povoada de questões colocadas em discussão por estas concepções curriculares (ALMEIDA, 2006; NOGUEIRA, 2004; SILVA, 2004).

Foi baseado nas contribuições desse intelectual que a abordagem crítico-superadora, tanto no Estado do Paraná, como no município de Araucária, começou a ter sua hegemonia discursiva contestada. Na esfera estadual, o embate iniciou-se, no final de 2003, com o início das atividades de construção das Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2007). No município iniciou-se no ano de 2001 com o começo das atividades de formulação das Diretrizes Municipais de Educação (ARAUCÁRIA, 2004). Nas duas esferas o professor Taborda de Oliveira foi convidado para ser o assessor dos novos documentos curricu-

lares da disciplina de Educação Física⁷.

No âmbito estadual, as disputas de poder caminham noutro sentido, culminando, inclusive, com uma sobreposição discursiva, ou seja, uma série de rupturas e continuidades (FOUCAULT, 2003), entre os elementos da corporalidade, com os da abordagem crítico-superadora. O que veio num primeiro momento a determinar a produção de duas propostas para o ensino de Educação Física, ou seja, uma para o Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. A primeira, formulada à luz da noção de corporalidade. Já as discussões do documento do Ensino Médio, tiveram como eixo central a abordagem crítico-superadora.

Na esfera estadual, as relações de poder penderam mais para o lado do discurso da metodologia crítico-superadora. Isso se comprova pelo fato ocorrido no concurso público realizado, em dezembro de 2007, para a contratação de professores. Das 20 questões presentes na prova específica de Educação Física, a esmagadora maioria apresentava reflexões advindas da abordagem crítico-superadora. Tais posturas mostram claramente uma escolha pela teoria curricular crítica que a secretária estadual vem realizando. Este posicionamento também ficou bastante marcado com a celeuma ocorrida na imprensa paranaense, no final do mês de setembro de 2007, com assuntos que dizem respeito ao suposto conteúdo marxista do Livro Didático Público do Ensino Médio de Educação Física⁸.

Tais fatos marcam profundamente o cenário da Educação Física no Paraná, pois o pensamento crítico, ao ver sua hegemonia discursiva ameaçada pelas novas dinâmicas sociais, tenta passar com um “rolo compressor” em cima das novas teorizações curriculares. Esse fato se evidencia de uma maneira mais contundente quando o documento do

7-Nos documentos da esfera nacional, bem como de outros estados e municípios do país, tais embates discursivos também se mostram presentes, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Contudo, conforme já salientando anteriormente, eles não são escopo deste artigo.

8-Quero deixar registrado que não concordo com o teor das críticas realizadas pelo maior jornal do estado (Gazeta do Povo) ao livro em questão, pois era, em sua maioria, um ataque político ao governador Roberto Requião e ao seu irmão, o então secretário de educação, Mauricio Requião. Contudo, não posso deixar de mencionar que considero o livro de Educação Física muito aquém das possibilidades para o ensino da disciplina no espaço esco-

Ensino Fundamental, escrito em 2007, é extinto e acaba sendo formulado um novo somente com a matriz teórica amparada na abordagem crítico-superadora⁹.

Portanto, se, na elaboração do currículo estadual, a discussão foi marcada por uma predominância do discurso crítico, no município de Araucária, apesar de tal embate discursivo também estar presente, ele ganhou contornos um pouco diferenciados.

Entre o discurso crítico e pós-crítico: a Diretriz Curricular de Araucária

A Diretriz Curricular de Araucária foi um documento publicado em 2004. No seu primeiro tópico, denominado de “princípios”, ficou evidente a escolha pela continuidade da utilização do discurso crítico. Nesta parte, as questões relativas à pedagogia histórico-crítica, iniciadas na esfera estadual com o Currículo Básico de 1990 e no município com o Plano Curricular de 1992/1993, continuaram como elementos centrais.

Optou-se no Município, por desenvolver a Pedagogia Histórico-crítica, buscando a clareza dos determinantes sociais, compreendendo o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação, posicionando-se diante destas contradições e decidindo coletivamente qual a direção dos encaminhamentos educacionais. Para Saviani a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar é a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as

lar. A obra em questão se mostra mais um mecanismo de propaganda política do governo estadual que um instrumento para o trabalho docente. No entanto, acho necessárias análises mais detalhadas sobre tal material didático para não se cair numa falsa dicotomia entre os que desejam a mudança do sistema capitalista e os que pretendem manter tal estrutura social.

9-Apesar do “apagamento” do currículo anterior, algumas retóricas pós-críticas ficaram presentes na nova Diretriz Curricular do Estado do Paraná. (PARANÁ, 2008). Contudo, acredito que essas permanências e rupturas (FOUCAULT, 2003) devam ser analisadas com mais cuidado em um estudo futuro.

tendências atuais de transformação; conversão do saber objetivo em saber escolar, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem, o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como, as tendência de sua transformação (ARAUCÁRIA, 2004, p.7).

A linhagem crítica continuou como eixo central do novo currículo, tanto que ocorre uma atualização do pensamento de Saviani, pois reflexões de outros teóricos como Leandro Konder, Newton Duarte Victor Paro e João Luiz Gasparin, passam a fazer companhia ao formulador da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, ao chegar ao tópico sobre o ensino de Educação Física, o domínio do discurso crítico teve sua hegemonia contestada.

Segundo apontam Alvim e Taborda de Oliveira (2006), o novo documento curricular do município de Araucária visou à superação da vinculação da Educação Física com os seus dois principais paradigmas, ou seja, o da aptidão física e da cultura corporal. O paradigma da aptidão física já havia sido questionado na elaboração do currículo municipal anterior (ARAUCÁRIA, 1993). Contudo, as propostas para o ensino de Educação Física, apregoadas pelas produções teóricas críticas, apesar de fundamentais por inserirem as dimensões histórico-culturais, foram questionados na elaboração da Diretriz Curricular.

Assim como no documento estadual, foi partindo da noção da corporalidade, levantada por Taborda de Oliveira (1998; 2003), que se pensou uma nova Diretriz Curricular. Tal documento se organizou em torno de quatro eixos:

- Desenvolvimento corporal e construção da saúde;
- Expressividade do corpo;
- Relação do corpo com o mundo globalizado;
- O corpo que brinca aprende¹⁰.

Dentro desses eixos vários pontos que extrapolam as teorias críti-

10-Uma descrição mais detalhada sobre a caracterização de como foi pensado e do que compõem cada eixo temático, assim como de todo o processo de elaboração e construção do currículo, pode ser visualizada nos textos escritos por Cássia Helena Ferreira Alvim e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (2006) e Rubens Astorfi Júnior et al. (2007), bem como na própria proposta de Educação Física do município (ARAUCÁRIA, 2004). Para uma comparação com as Diretrizes Curriculares Esta-

cas surgiram no documento:

Os problemas sociais que adentram os muros da escola estão articulados à estrutura social geral e interferem cotidianamente nas manifestações corporais dos alunos e de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, passando a ser objetos constantes de preocupação dos educadores, em especial os responsáveis pela educação física. Entre esses elementos destacam-se a erotização precoce explorada constantemente pela mídia, a violência, o consumo de drogas, os preconceitos e estereótipos corporais, os processos de exclusão manifestos na negação do acesso aos bens culturais, os quais atingem a maior parte da população desse país e, conseqüentemente, de Araucária. Todos esses elementos direta e indiretamente se inscrevem na corporalidade, uma vez que cada sujeito, ao expressar-se nos diferentes ambientes onde convive, demonstra corporalmente seus hábitos, costumes, crenças e conhecimentos, enfim, a sua cultura; ao mesmo tempo em que produz novas manifestações culturais. Essas se constituem em códigos simbólicos por meio dos quais os indivíduos, em interação com outros e com meio cultural e social, produzem possibilidades de comunicação por gestos, posturas, olhares e atitudes. (ARAUCÁRIA, 2004, p. 144-145).

Até mesmo em pontos clássicos da história da Educação Física como é o caso da temática da saúde:

Ao tratar do tema da saúde, pode-se abordar questões, atitudes e comportamentos que interferem cotidianamente na aquisição da saúde. Pode-se abordar a sexualidade como possibilidade de encontro, de alegrias, de energias, sentimentos, formas de ser, desejos e significados aprendidos no decorrer do processo histórico da vida de cada um. Compreender a sexualidade nesse sentido, é também refletir sobre a falta de conhecimento de meninas e meninos à gravidez precoce – sim, porque a gravidez não pode mais ser tratada como um problema ‘das meninas’ -, a

duais, conferir texto de Taborda de Oliveira et al. (2008), bem como o próprio documento estadual (PARANÁ, 2007).

contrair doenças sexualmente transmissíveis, à violência sexual e até prostituição infantil. (ARAUCÁRIA, 2004, p.145-146).

Essa passagem revela que temáticas centrais do discurso pós-crítico, como sexualidade e gênero, se mostram presentes. Tabora de Oliveira et al. (2008, p. 314), indicam, mesmo que de forma indireta, a presença de tais narrativas, ao comentar sobre o eixo de saúde presente na Diretriz Curricular estadual:

Esse eixo nos ajuda a pensar o corpo como um cruzamento entre a natureza e a cultura. Nesse encontro culminam os preconceitos e tabus relacionados ao corpo (lembramos que nas aulas de Educação Física o corpo está muito exposto), os muitos vetores que conformam nossa corporalidade (gênero, etnia, classe social, pobreza, religião, migrações etc.), as adjetivações que os corpos ganham (limpo/sujo, feio/bonito, forte/fraco, magro/gordo, saudável/doente, livre/aprisionado, masculino/feminino, jovem/velho etc.), o caráter de suporte do corpo (moda, adereços, consumo etc.), a relação entre corpo e meio ambiente. Esses, entre muitos outros aspectos, podem ser potencializados por este eixo, sempre que ele seja visto em conjunto com toda a proposta das diretrizes.

No entanto, como o currículo é um espaço de “constante” disputa (SILVA, 2004), outras ordens discursivas se reorganizam e tentam novas investidas sobre os documentos oficiais. Com a mudança da gestão municipal, ocorrida no ano de 2009, a rediscussão sobre mudanças na Diretriz Curricular, assim como aconteceu em nível estadual no ano de 2008, inicia-se em Araucária, e como isso terminará serão cenas para um próximo capítulo.

Uma conclusão

Para finalizar o presente artigo, gostaria de salientar que a inserção de dinâmicas sociais advindas do discurso pós-crítico pode contribuir em muito na ampliação da função da escola e da disciplina de Educação Física na sociedade. Acredito que isso ocorra pelo fato de tais reflexões não ficarem restritas aos determinantes econômicos, as dinâmicas do conceito de classe social e da categoria trabalho, que,

apesar de importantíssimos, acabam por apagar a riqueza multicultural que o espaço escolar apresenta, o que a meu ver limita as possibilidades dos processos de ensino da Educação Física.

Outro ponto digno de ser mencionado é que a entrada desses elementos no currículo não são em hipótese alguma um “relativismo pós-moderno” apolítico, que enfraquece a luta pela superação do capitalismo e mesmo das desigualdades sociais. Muito pelo contrário, são, na verdade, reivindicações oriundas dos diversos grupos minoritários existentes na sociedade e, por isso, devem adentrar os muros da escola, pois somente compreendendo, entendendo e problematizando as variadas diferenças e as diversas identidades é que poderemos chegar realmente num outro modelo social.

As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença mais do que tolerada e respeitada, é colocada em permanente questão. (SILVA, 2004, p. 88-89).

Nesse sentido, a formulação de propostas de ensino de Educação Física que mostram uma sensibilidade para o tensionamento das questões levantadas pelos discursos pós-crítico são válidas, ainda que estejam numa fase inicial e embrionária (DARIDO; RANGEL, 2005; NEIRA, 2009; TABORDA DE OLIVEIRA, 1998, 2003; VAZ et al. 2002). Estes pontos podem e devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, mesmo que isso traga profundas indefinições, ou até mesmo mude a identidade da Educação Física no espaço escolar, pois, ao enxergar a disciplina desta maneira, várias consequências práticas assolariam o modo de se ensinar a Educação Física nas escolas .

Contudo, como ensina Foucault (2004), é preciso arriscar e ousar se realmente deseja-se construir novas formas de vida que escapem às relações de poder dominantes. Eis um grande desafio para as discus-

sões curriculares da Educação Física escolar brasileira!

Getting into critical discourse and post-critical discourse: Paraná syllabi in the early 21st century

Abstract

In this study, including the concept of power relations of Michel Foucault, two official syllabus documents of Paraná Physical Education produced in the early 21st century were assessed. The first document was produced by the Secretary of the State of Paraná (Brazil) for Education (2007, 2008); the second document, by the Municipality Authorities of Araucária city (Brazil) in 2004. In the conclusion, the text indicated sundry breaks/continuities regarding critical discourse and post-critical discourse for the Paraná syllabus narratives.

Keywords: Physical Education - Syllabus - Post-Critical Discourse

Entre el discurso crítico y el post-crítico: programas de estudios de educación física del Paraná a principios del siglo XXI

Resumen

Este trabajo busca analizar, inspirado en el concepto de relaciones de poder de Michel Foucault, dos documentos de programas de estudios de Educación Física del Paraná, elaborados a principios del siglo XXI. Uno fue producido por la Secretaría de Estado de Educación del Paraná (2007/2008) y otro por la Municipalidad de Araucária en el año 2004. En conclusión, el artículo señala que hay una serie de saltos/continuidades entre el discurso crítico y el post-crítico en las narraciones de los planes de estudios en el Paraná.

Palabras clave: Educación Física - Curricular; Discurso Post-crítico

Referências

ALMEIDA, F. Q. Pedagogia crítica da Educação Física no jogo das relações de poder. **Movimento**, v. 12, p. 141-164, 2006.

ALVIM, C. H.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Uma experiência de construção do currículo escolar para a Educação Física: das amarras da tradição à tentativa de reorientação. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 195-209.

ARAUCÁRIA. **Plano curricular**. Araucária: Secretária Municipal de Educação, 1992.

_____. **Plano curricular**. Araucária: Secretaria Municipal de Educação, 1993.

_____. **Diretrizes municipais de Educação**. Araucária: Secretaria Mu-

municipal de Educação, 2004.

ASTORFI JÚNIOR, R. et al. O processo de formação continuada dos professores de Educação Física do município de Araucária-PR: em cena as “vozes dos professores”. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. Recife, 2007, **Anais...** Recife, 2007. CD-ROOM.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí: Unijuí, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos V).

MORAES E SILVA, M.; NAVARRO, R. T. A quimera da Educação Física: os currículos paranaenses do início da década de 90. **Conexões** (UNICAMP), v. 6, p. 25-37, 2008.

MOREIRA, A. F. B. A Crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36.

NAVARRO, R. T. **Os caminhos da Educação Física no estado do Paraná: do currículo básico às diretrizes curriculares**. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

NEIRA, M. G. O ensino da Educação Física na Educação Básica: o currículo na perspectiva cultural. In: MOREIRA, E. C.. (Org.). **Educação Física escolar: desafios e propostas I**. Jundiaí: Fontoura, 2009, p. 65-94. v. 1.

NOGUEIRA, Q. W. C. **Genealogia da Educação Física crítica: estudo dos saberes e práticas pedagógicas da perspectiva crítica em Educação Física**. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2004.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 1990.

_____. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2007.

_____. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, n.2, p.1-23, jun./jul.1998.

_____. Práticas pedagógicas da Educação Física nos tempos e espaços escolares: a corporalidade com termo ausente. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 155-177.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. et al. Sobre a corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 11/3, p. 303-318, set./dez. 2008.

VAGO, T. M. Educação Física na escola: circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, praticar... cultura. In: CAPISTRANO, N. J.

(Org.). **O ensino de arte e Educação Física na infância**. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006, p. 7-29. v. 2. (Coleção Cotidiano Escolar).

VAZ, A. F. et al. (Orgs.) . **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: EDUFSC/INEP, 2002.

Recebido em: 25/01/2010

Revisado em: 14/03/2010

Aprovado em: 23/03/2010

Endereço para correspondência

moraes_marc@yahoo.com.br

Marcelo Moraes e Silva

Universidade Estadual de Campinas

Rua Érico Verrísimo 701

Barão Geraldo

13083-851 - Campinas, SP - Brasil