

4

Teorias pós-críticas: a discussão contemporânea e suas contribuições para a construção do currículo da Educação Física

Esta seção prossegue com a apresentação e discussão dos movimentos teóricos e curriculares, a fim de fundamentar a perspectiva cultural para o ensino da Educação Física. Aborda o contexto multicultural da sociedade contemporânea e os principais conceitos que subsidiam a análise do processo de escolarização na atualidade, em que se torna imprescindível refletir acerca das características da população que frequenta uma escola compulsória e compromissada com a construção de uma sociedade que se pretende promotora de relações mais democráticas e equitativas.

PRESSUPOSTOS

A seção anterior apresentou e debateu os principais conceitos que fundamentam a teorização crítica da educação e, baseando-se neles, estabeleceu relações com as propostas curriculares da Educação Física. Conforme mencionado nas páginas iniciais, as teorias críticas da educação fundaram-se, basicamente, na análise do fenômeno educativo e descreveram a multiplicidade de relações sociais que configuram a dinâmica escolar, consubstanciada no currículo, valendo-se da construção teórica do materialismo-histórico e da compreensão da sociedade como cenário onde se desenrola a luta de classes. Foi visto que a teorização curricular crítica desenvolveu-se, sobretudo, com base na compreensão da escola como *locus* privilegiado para reprodução social e cultural. Já as teorias pós-críticas a seguir, serão apresentadas, discutidas e confrontadas com a construção curricular da Educação Física. Sucintamente, é possível dizer que agregam as teorias críticas e as ampliam pelo diálogo com outros construtos teóricos. Para facilitar a compreensão desta seção, recomenda-se que o leitor mantenha presente os conceitos discutidos nas páginas precedentes.

Tendo identificado os principais marcadores que caracterizaram as teorias críticas do currículo, será mapeado o contexto da teorização pós-crítica com a intenção de aclarar os elementos constituintes de sua concepção. Para iniciar essa jornada, convém elucidar o significado do termo “pós” recorrendo às reflexões de Bhabha (1998). Posteriormente, serão balizados o contexto histórico, político e social de sua construção e debatidos seus principais aportes teóricos.

O que é, afinal, “pós”?

Homi Bhabha, nome destacado da teorização pós-colonialista¹, afirma que a intensidade com a qual a categoria “classe social” tem sido tratada resultou na consciência das diversas posições de sujeito (etnia, gênero, orientação sexual, geração etc.) que constituem qualquer identidade no mundo moderno. Já o termo “pós”, na visão do autor, embora controvertido, é usado como um jargão para definir a sociedade contemporânea: pós-moderna, pós-colonial, pós-feminista. Essas considerações fizeram emergir a necessidade de análises dos processos em que são produzidas as identidades. Daí a recorrência à construção de novos marcadores para situar as análises contemporâneas.

Ao contrário do que se afirma, “pós” não é aqui entendido como uma localização no tempo, ou seja, pós-crítico não é simplesmente uma concepção que surge *após* o pensamento crítico; tampouco é entendido como um movimento de oposição, ou seja, pós-crítico, pós-moderno, pós-colonial não é um modo de pensar *contrário* às concepções do pensamento crítico, do pensamento moderno ou do pensamento colonial. Em vez disso, o termo “pós” expressa uma reflexão sobre o objeto em estudo que amplia o modo de compreendê-lo. “Pós” é ir além. *Além* significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites. É posicionar-se depois, adiante. Neste caso específico, trata-se de uma posição à frente dos limites impostos pelas epistemologias atuais. Ir além, ser “pós” é pensar, refletir, analisar e viver, de algum modo, além das fronteiras de nossos tempos. Ir além de si é impensável sem um “retorno” ao presente. Ir além de si é a possibilidade de retornar com novos olhares, revisando e reconstruindo as condições sociais e políticas do presente.

Bhabha não compreende o presente como reprodução do passado, mas também não significa negar o que existiu. Do mesmo modo, o presente não é a garantia de previsões acerca do futuro. O presente é feito de vários olhares sobre o mesmo fato, inclusive aqueles que predominaram no passado, a fim de torná-los mais inteligíveis do que foi possível em outras épocas. Significa dizer que a história não é simplesmente aquela narrada

¹ Entende-se por teoria pós-colonialista as análises das trocas culturais depois de findo o colonialismo político. Resumidamente, como se verá nas páginas subsequentes, é possível dizer que as perspectivas pós-coloniais expressam a resistência a todas as formas de globalismos intensificadas com a queda do Muro de Berlim.

ou prevista por certos grupos sociais. Existem outras histórias, ou melhor, outras formas de narrar a história. Somos todos marcados por rupturas, descontinuidades e desigualdades. Somos constituídos por múltiplas histórias que se influenciam mutuamente. Entre elas, histórias vividas e narradas por uma multiplicidade de vozes dissidentes que estavam, de algum modo, posicionadas além das fronteiras impostas pelo poder.

O ir e vir, estar aqui e além, faz da fronteira² o lugar a partir do qual algo “não percebido” começa a se tornar presente: a escuta e proposição das vozes até então silenciadas das mulheres, dos negros, das sexualidades vigiadas, dos grupos minoritários,³ da cultura infantil, dos diversos grupos étnicos, entre tantas outras; e o questionamento dos pilares da modernidade – a ciência, a razão e o progresso. É nessa transição de fronteiras, nesse entre-lugares, que surgem outras linguagens, outras paisagens sociais, outras formas de se explicar a realidade, outras formas de viver nestes tempos.

As concepções pós-críticas, portanto, reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. No entanto, questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. O pensamento “pós” vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes, outros conhecimentos para explicá-lo. O termo “pós” expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-críticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores.

O currículo “pós”

Paraíso (2004) anuncia que o currículo “pós” recebe as influências de uma série de ferramentas conceituais, de operações analíticas e de processos investigativos que o diferenciam tanto das teorias tradicionais como das

² Autores como Bhabha (1998), Hall (2003) e García Canclini (1998) têm utilizado a ideia de fronteira para nomear espaços em que culturas diferentes entram em contato.

³ O termo “minoritários” não se refere a aspectos quantitativos, e, sim, àqueles grupos culturais que não possuem representatividade nas decisões políticas.

teorias críticas precedentes. Os efeitos combinados dessas correntes, ampliados pelas contribuições da chamada “virada linguística”⁴, expressam-se naquilo que se convencionou chamar de “teorias pós-críticas em educação”.

O currículo pós-crítico inclui novas temáticas e categorias para maior compreensão das relações entre poder e identidade social, entre a escola e a sociedade pós-moderna. Nesse sentido, a teorização pós-crítica incorpora o multiculturalismo crítico, os estudos feministas, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os pós-modernistas, os pós-estruturalistas, os Estudos Culturais, os pós-colonialistas, os ecológicos, a filosofia da diferença, a filosofia intercultural, a visão de pedagogia como cultura e da cultura como pedagogia – pressupostos que serão abordados mais adiante.

Cabe registrar que as teorias pós-críticas da educação constituem sistemas abertos, compostos por linhas variadas que, além de tomar emprestado argumentos de diferentes enfoques, criam outros. O currículo pós-crítico jamais poderá ser predefinido como os demais. Ele não é linear, prescritivo. Ele é uma escrita constante. O currículo pós-crítico é múltiplo, ele é múltiplos currículos.

As teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases com relação às teorias críticas. Suas produções e invenções têm elaborado e proposto práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a diferença, a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos. A teorização pós-crítica desestabiliza os especialistas da educação e abre espaços para que todos os professores se tornem curriculistas.

Silva (2007) adverte que as teorias pós-críticas em educação explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular. Não se preocupam com comprovações daquilo que

⁴ Na análise pós-estruturalista, a virada linguística é o momento no qual a linguagem e o discurso passaram a ser considerados centrais na teorização social. Ganha ênfase a ideia de que os elementos da vida social são construídos pela linguagem e de modo discursivo. Assim, noções como verdade, sujeito, conhecimento, identidade e poder, por exemplo, não têm correspondência com objetos que os precederiam externamente, nem tampouco são independentes da linguagem e do discurso. Na análise pós-estruturalista, todas as noções frutificaram a partir de jogos de linguagem e retórica (Silva, 2000).

já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção. Não acreditam nas questões mais caras à teorização crítica: as “supostas” autonomia e emancipação do sujeito ou da sua subjetividade, aos quais comumente se apegam os educadores críticos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, dos discursos, das relações de poder, da história, dos processos de subjetivação. Na teoria pós-crítica, segundo o autor, o que mais interessa são as diferentes práticas educativas – suas técnicas e procedimentos – que constroem, produzem, modificam e tentam fixar um modo de ser (identidade) a certos tipos de sujeito e de objeto. Qualquer forma de verdade ou de sua afirmação, na teoria pós-crítica, é uma invenção, uma ficção.

Os autores pós-críticos compreendem que o sujeito não é uma essência, não está descrito por nenhuma teoria *a priori* que tenta explicá-lo e sobredeterminá-lo. O sujeito não é algo dado, uma propriedade da condição humana que preexiste ao mundo social, como pensaram, guardadas as devidas epistemes, autores modernos, como Descartes, Kant, Marx, Piaget, entre outros. Ele é constantemente subjetivado, ou seja, o que importa é a relação estabelecida com os regimes de verdade que insistem em fixar sua identidade. Conforme Veiga-Neto (2003), é preciso examinar as diversas práticas discursivas e não discursivas, os diversos saberes que cercam e constituem o sujeito para poder problematizar como chegou a ser o que se diz que ele é e como ele foi engendrado nessa história. Contrariamente às concepções tradicional, tecnicista e crítica, para a teorização pós-crítica do currículo, a identidade do sujeito nunca é fixada, ou seja, os objetivos formativos surgem como possibilidades, jamais como certezas.

As ideias de Hall (2000), ao conceberem a identidade de forma cada vez mais fragmentária, nunca singular, mas multiplamente construída por discursos, práticas e posições que se cruzam e que ainda podem ser antagônicas, fortificam os posicionamentos das teorias curriculares pós-críticas quanto à improbabilidade do sujeito que se quer formar. Esse deslocamento do sujeito de uma essência preestabelecida ou de um ideal a ser alcançado tem proporcionado severas implicações para a pedagogia crítica, pois, como se viu na seção anterior, a educação crítica comprometeu-se com a formação de determinado tipo de sujeito, aquele que, emancipado dos aspectos arbitrários e manipuladores presentes nas ideias sociais, políticas e econômicas,

construiria a sua autoconsciência, sua autonomia e transformaria a sociedade por meio da desconstrução das estruturas de classe que influenciavam a seleção de conteúdos e a condução das práticas pedagógicas.

Além disso, adverte Silva (2007), as teorias pós-críticas não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar, “técnicas preestabelecidas” de planejar ou por conhecimentos “legítimos”; a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas, essas técnicas e conhecimentos. As teorias pós-críticas encontram muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos etc.

Como consequência de seus interesses, as teorias pós-críticas da educação têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que produzem e instituem). Para Louro (1997) e Corazza (1997), as teorias pós-críticas problematizam as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas. Duvidam dos discursos salvacionistas da psicologia do desenvolvimento, dos efeitos das atividades integradoras ou cooperativas. Discutem questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensam, de distintas formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Abrem mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Buscam, acima de tudo, implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação e procuram fazer aparecer outras formas de significação, construídas coletivamente nas fronteiras do conhecimento para produzir novas práticas, novos conhecimentos, outros modos de ser. Assumem o risco de educar na diferença, na divergência, no dissenso, para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, empurrando os indivíduos para o conservadorismo e suas fronteiras, ou tente conter a radical heterogeneidade da cultura.

No currículo pós-crítico, a contestação e o questionamento são uma constante, mas não com base em uma posição superior, vanguardista e epistemologicamente verdadeira. As ocorrências dão-se com base no interior das relações de poder e do questionamento de si próprio (currículo

pós-crítico) e do seu envolvimento no estabelecimento de hierarquias, posições e autoridades privilegiadas. No pensamento pós-crítico, não é a epistemologia, o conhecimento que define as ações políticas e sociais. No pensamento pós-crítico, a epistemologia é definida politicamente por meio de práticas discursivas, por meio das relações de poder.

CONTEXTO

Nos últimos anos, as teorias social e cultural têm enfatizado como o deslocamento das estruturas e das referências que tradicionalmente ancoravam o indivíduo no sistema social, como, por exemplo, o trabalho, a família, a ciência e a religião, influenciam o processo de transformação da sociedade. As mudanças vêm sendo amplamente expostas nos meios de comunicação de massa que, ao facilitar uma exposição contínua de modos e comportamentos diversificados, oferecem constantemente uma visão de homem múltipla, plural e paralelamente fragmentária. Tamanha divulgação, ao mesmo tempo que elimina a distância e o tempo e torna o mundo mais próximo, possibilitando o risco de homogeneizá-lo, permite perceber quem é o sujeito e as contradições e desigualdades sociais com que vive.

Na contemporaneidade, os meios de produção, circulação e intercâmbio cultural estendem-se pelos cantos do globo, expandindo para todos os lados uma infinita quantidade de informações graças à intensa revolução tecnológica. A produção, proliferação das comunidades virtuais, saturação das mídias e o acesso irrestrito aos meios de comunicação bombardeiam crianças, adultos e idosos irrestritamente, proporcionando uma vertigem social em razão da mediação da realidade por meio da indústria cultural. Essa condição, denominada hiper-realidade, diminui a capacidade de os sujeitos encontrarem soluções para os problemas cotidianos, gerarem paixões pelos compromissos ou terem fé na compreensão das coisas do mundo (Steinberg e Kincheloe, 2001).

As mudanças sociais e culturais tornaram-se mais intensas desde a Segunda Guerra Mundial. Decorrentes de uma série de decisivas transformações nos modos de produção, de uma nova distribuição de forças políticas e econômicas e das alterações nas relações socioculturais mundiais,

têm proporcionado grandes deslocamentos de diversas populações pelo globo, comumente associados às guerras civis, perseguições políticas, desemprego, fome, miséria e cataclismos.⁵ Entre os fatores anunciados, ganha relevo o desmantelamento das colônias europeias que, apesar de independentes, continuam a refletir em seu interior as condições anteriores de existência em razão das arraigadas formas de domínio cultural e político que historicamente posicionaram os colonizadores em condições econômica e socialmente vantajosas. Nas ex-colônias, seguem prevalecendo os interesses e modelos de controle das grandes potências, cujo resultado tem sido a pobreza generalizada e os conflitos étnicos, culturais e religiosos.

O fim da Guerra Fria, por sua vez, ocasionou o declínio do comunismo de Estado como modelo de oposição ao capitalismo e a iminente tentativa dos países ricos, liderada pelos Estados Unidos da América, de “trazer” os ex-Estados soviéticos para dentro do projeto de construção de uma “nova ordem mundial”, desconsiderando fatores internos inerentes ao desenvolvimento e controle das diversas etnias que compunham a antiga União Soviética e os outros países do denominado Segundo Mundo.

Outro elemento decisivo que implica profundas transformações sociais é a atual “globalização”. Apesar dos fatores anteriores estarem atrelados a condições particulares de existência, as mudanças desencadeadas têm sido associadas às políticas que tentam tornar hegemônica a ideologia neoliberal. Afinal, entre os seus interesses está inscrito um projeto mais amplo de globalização. Hall (1997) atribui a esse fenômeno a difusão por todo o planeta de corporações transnacionais que assumem papel de destaque na economia e no controle do capital e, como consequência, vêm ocasionando mudanças nas relações de produção, enfraquecendo os Estados-Nações e minando a capacidade dos países mais antigos e tradicionais, bem como das sociedades emergentes, de estabelecerem seus modos de ser ou controlar o próprio ritmo de desenvolvimento. Há de se ressaltar que, em comum, esses elementos apresentam uma intensa assimetria de poder – no domínio econômico, no político e no cultural.

As transformações, porém, não são apenas econômicas, dado que envolvem aspectos políticos, sociais e culturais. Tanto Bauman (1999) como

⁵ O relatório do IPCC/ONU, divulgado em Paris (02.2.2007) e que abordou os “novos cenários climáticos”, sinaliza para razões de fundo econômico oriundas da exacerbação da produção e do consumo.

Hall (2003) argumentam que a globalização econômica está inextricavelmente articulada com a globalização cultural, o que não implica que a primeira seja determinante da segunda. Mesmo em se tratando de um sistema que opera nos cinco continentes, seus efeitos são contraditórios e não produzem resultados homogeneizantes no mundo inteiro. Como ponto comum, a globalização tem aberto um fosso cada vez maior entre os que têm e os que não têm valorizado as tecnologias informacionais, as imagens, o individualismo e o particular, em troca do declínio do espaço público.

Diante do exposto, entende-se que todas as transformações decorrentes do processo da globalização não podem ser compreendidas se não for considerado o contexto cultural onde ocorrem, nem tampouco, sem que sejam deslindadas as intrincadas relações entre o global e o local. Na complexa situação de intenso fluxo cultural, ao mesmo tempo que a globalização revela e familiariza com a diversidade cultural, produz uma coexistência tensa entre os diversos grupos culturais que colidem a todo momento mediante a veiculação de diferentes significados na escola, nos locais de trabalho, na mídia, enfim, nos diversos espaços de convívio social.

As transformações da vida local e cotidiana são decorrentes das relações objetivas travadas com a vida global. A vida na sociedade global aprofunda a interdependência das nações, povos, clãs, tribos, classes, grupos, famílias e indivíduos, seja no recanto privado, seja no espaço público, mediante relações de dominação, apropriação, resistência e integração. Apesar das forças homogeneizantes, a busca por equacionar interesses acaba por estabelecer alianças que criam outras formas de dominação e resistência. Tal fenômeno tem proporcionado alterações no modo de viver, na cultura das pessoas e dos grupos e transformado justamente as estruturas sociais que estabilizavam o sujeito e que lhe davam a sensação fixa de pertencimento, de identidade.

Se o processo de globalização não é novidade na história da humanidade, não há como negar que está em curso uma nova tentativa ou outro ciclo de ocidentalização do mundo. Esse movimento originário dos países ricos da Europa e revigorado pelos Estados Unidos da América, por ser, ao mesmo tempo, social, econômico, político e cultural, segue caminhos contraditórios, porém, articulados, que ampliam as desigualdades. Pode-se resumir esse ciclo pela tentativa de imposição de valores, padrões estéticos,

modos de vida e trabalho, formas de pensamento e até as possibilidades de imaginação aos quais todos estão submetidos.⁶ É nesse bojo de imposições que eclodem os princípios da liberdade, igualdade e propriedade articulados por um contrato social que compreende o mercado, a produção, o lucro e a mais-valia – elementos básicos definidores das tentativas e formas de expansão da civilização ocidental. Aos poucos, essas imposições se depa-ram com as lutas por melhores condições e oportunidades de fixação e geraram a institucionalização dos princípios da democracia, dos direitos e da cidadania, perseguidos pela sociedade atual, e que, simultaneamente, esbar-ram nos princípios da racionalização das organizações públicas e privadas, tanto as econômicas quanto as sociais, culturais, educacionais e religiosas, entre outras.

A ideia de ocidentalização em curso já havia sido pensada pelos filósofos dos séculos XVII, equacionada por Marx no século XIX e desenvolvida por sociólogos como Max Weber na passagem do século XX. Até o momento, o problema que atinge todos os povos do mundo é compreender as condições, vantagens, desvantagens e os custos agregados a esse processo, ou seja, que consequências advirão para a humanidade do ponto de vista global e local. Para Ianni (2005), está em marcha a racionalização do mundo, fenômeno que compreende as relações, os processos e as estruturas com que se aperfeiçoam a dominação, a apropriação, a integração e o antagonismo. O sociólogo considera difícil compreender esse ciclo sem levar em conta a cultura ocidental pensada pelos iluministas, na qual a racionalização desempenhava papel preponderante. Na sua visão, é o que desencanta o mundo.

A racionalização é operada por meio das agências multilaterais, públicas e privadas, que exercem missão colonizadora civilizatória, afirmando por meio de práticas discursivas que sem racionalizar nada pode funcionar. Por conseguinte, recorre-se a diversos artefatos que vão desde a criação de

⁶ Um exemplo marcante desse processo é a atual imposição hegemônica de um estilo de vida ativo e saudável como forma “correta” de ser. Advinda de setores privilegiados econômica e socialmente, a “vida ativa” é socializada pelos meios de comunicação de massa, pelos currículos escolares, pela produção científica e, gradativamente, incorporada por diversos setores da sociedade. Haja vista os inúmeros programas com esse tom presentes não somente nos clubes esportivos e acadêmias, como também nas escolas, nos hospitais, hotéis, produção editorial, administrações públicas, empresas etc.

uma moeda forte, passando pelos programas de formação, intercâmbios das diversas formas de mão de obra e de intelectuais locais, até a afirmação dos melhores líderes, da melhor ideologia, do que é melhor, mais avançado, civilizado, moderno, das melhores escolas e programas educacionais. Tudo isso e muito mais é prioritariamente divulgado em inglês, o idioma eleito como a melhor forma de comunicação em uma sociedade global. Em tal quadro, o papel das agências multilaterais é levar ajuda às localidades e aos países desprivilegiados, para que possam se desenvolver economicamente, tendo em vista o máximo possível de eficiência interna e externa, bem como o aumento da produtividade e equidade social.

Sob vários aspectos, esse novo ciclo coloca a indústria cultural em posto de destaque com a expansão dos meios de comunicação de massa e produção do tipo internacional-popular, multiplicando a simpatia pelos produtos culturais difundidos e reduzindo os custos dessa aproximação tanto econômicos quanto psíquicos (Ianni, 2005). O aumento do acesso às mídias diminuem distâncias e tempos, promovendo descontinuidades nos modos de vida e aceleração da história.

É óbvio que o processo de ocidentalização/globalização não é tranquilo. A cultura na sociedade global, as religiões e as seitas, as línguas e os dialetos, os nacionalismos e as nacionalidades, as ideologias e as utopias ressurgem como erupções vulcânicas. Todavia, são-lhes atribuídos significados diferentes em outros locais, criando novas formas de resistência e marcas de fronteira.

Com a ajuda de Hall (1997, 1998, 2003), Bhabha (1998), Bauman (1999) e Ianni (2005), é possível verificar que esse fenômeno decorre, em primeiro lugar, porque a ocidentalização/globalização, com a sua força cultural homogeneizadora, ao quebrar as estruturas nacionais que abrigavam todas as identidades culturais sob o teto do Estado-Nação – as identidades nacionais das comunidades imaginadas⁷ –, abriu portas para as múltiplas formas de resistência à globalização com diversos fundamentalismos, localismos e

⁷ Hall (1998) sugere que a ideia de identidade nacional funcionou, nos Estados modernos, como o melhor meio de unificar e representar uma condição de pertencimento em localidades compostas por diferentes membros (classes, gêneros, etnias, dialetos etc.). Reforça o autor que, apesar de atravessada por profundas divisões e diferenças internas, a identidade nacional funciona como um dispositivo discursivo que constitui a cultura nacional como uma comunidade imaginada: as memórias do passado, o desejo de convivência em conjunto e a perpetuação da herança.

singularismos. Segundo, porque as novas estruturas mundiais de dominação não foram sedimentadas e, pelo que parece, nunca serão. Terceiro, porque se enfraquecem as tentativas de imposição dos conceitos universais que expressavam e articulavam significativamente os modos de ser, pensar e imaginar dos grupos dominantes, ou seja, a imposição de uma identidade cultural hegemônica. Se as identidades nacionais estão em declínio, novas identidades híbridas vêm ocupando seu lugar. Em outras palavras, os ressurgimentos não abarcam apenas as tradições culturais, mas também a revelação de um novo todo, no qual as identidades nacionais permanecem fortes no que diz respeito aos direitos, mas as formações singulares adquirem outros significados. As identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado cada vez mais importantes (Hall, 1998). Daí ser viável a interação com diversos grupos que, mesmo pertencentes a contextos nacionais, são reconhecidos também pelo seu pertencimento a culturas locais. Vêm-se os ribeirinhos, os sertanejos, os metalúrgicos, os sem-terra, os sem-teto, os pais separados, o empresariado, a comunidade *gay*, os habitantes da periferia etc., todos coabitando e lutando por espaços para produção e reprodução de significados.

Com o declínio da sociedade nacional e a suprema regulação social por parte do Estado, modificam-se as articulações e mediações nas quais se inserem as partes e o todo, as singularidades, as particularidades e as universalidades. Nessa direção, são reforçadas a indústria cultural, a cultura popular, o neoliberalismo, a social democracia e as religiões (Ianni, 2005). No âmbito da sociedade global, a tentativa de universalizar sentidos abriu portas para que as sociedades tribais, regionais e nacionais, compreendendo sua cultura, línguas e dialetos, religiões e crenças, tradições e utopias, não se dissolvessem, mas se autorrecriassem. Não é à toa que novas formas de organização familiar, de sustento, de seitas, de grupos e de buscas por prazer têm surgido e sido recriadas com incrível velocidade.

A globalização pode ser qualquer coisa, porém, pelo menos a curto e médio prazos, é o destino irremediável do mundo, um processo que afeta todos. Vive-se um processo de globalização e, ao ser globalizado, todos sofrem suas consequências. Não significa que a globalização seja algo natural e que todos devam atender ao que é imposto ou que se tornará o senso comum destes tempos. Ao contrário, a globalização é um processo homogeneizante, conforme sugeriu Gramsci (1991), ela é estruturada no sentido da domi-

nância, contudo não é capaz de controlar tudo à sua volta. A globalização atravessa fronteiras e interconecta qualquer comunidade e organização com novas experiências culturais; destradicionaliza qualquer sociedade, proporcionando novas combinações de espaço-tempo. Por conta disso, seus efeitos não são uniformes. Sofrem com as contínuas reinterpretações que os diversos grupos culturais efetuam diante das novas imposições e informações. Essa relação incorre na aceleração dos processos globais e na compressão espaço-tempo, fazendo com que um evento em determinado lugar produza quase instantaneamente impactos diferentes em pessoas e lugares distantes.

Segundo Bauman (1999), a expressão “compressão espaço-tempo” pode explicar o fenômeno da globalização. Entender essa compressão é a possibilidade de compreender que os efeitos da globalização não são universais como alguns supõem. A globalização tanto une como separa, e as causas de ambas são idênticas. Explica Bauman que os dois processos caminham juntos, pois as dimensões planetárias dos negócios, das finanças, do comércio e do fluxo de informação põem em andamento um processo de fixação no espaço. É isso que diferencia, de forma cada vez mais cruel, as condições de vida de vários segmentos de cada população. A liberdade de movimento, atrelada ao mais alto nível de consumo de mercadorias, sempre causa uma distribuição desigual, transformando-se no principal fator de estratificação dos tempos pós-modernos.

Queira-se ou não, todos estão em movimento, mesmo que fisicamente imóveis. A imobilidade é uma marca indesejada em tempos de mudanças constantes. Do mesmo modo, seus efeitos são radicalmente desiguais. Estar imóvel e na localidade, em um tempo no qual quem dita as normas são os globais, é algo absolutamente indesejado. Qualquer um que fique “parado no tempo” será desconsiderado; significa privação e degradação. Isso é decorrente do fim dos espaços públicos, removidos, cada vez mais, para longe do alcance da vida localizada. As localidades não conseguem mais determinar e gerar seus sentidos e se tornam cada vez mais dependentes de ações globais que atribuem os sentidos que elas próprias não conseguem controlar. Por outro lado, os localismos produzem efeitos inesperados que escapam ao controle homogeneizante. Na contramão, os intelectuais globalizados afirmam a imperiosa necessidade dos sonhos e consolos localizados. É justamente nesse ponto que o discurso em prol da comunidade ganha força.

Uma parte da globalização é o efeito segregador do espaço que separa e exclui as pessoas. Nas pontas da globalização, vêm-se tanto os efeitos do fundamentalismo, das particularidades, do localismo, quanto a hibridização da alta cultura globalizada. Esta é capaz de frequentar diversos espaços locais e tomar a cultura do outro para si (ao seu modo), ou apenas consumi-la. As diversas manifestações culturais, como a culinária, vestimentas, artefatos, danças, lutas etc. que, em um primeiro e não tão longínquo momento pertenciam a grupos restritos, sofreram, na contemporaneidade, os arrochos da globalização e foram ressignificadas e apropriadas por diferentes grupos. Com isso, o centro da produção de sentidos que transmite e determina os significados do mundo pós-moderno, elaborado pelas elites cada vez mais globais e emancipadas das restrições locais, afasta-se e rompe a comunicação imediata com aqueles que consomem e reinterpretem os sentidos gerados. É, entretanto, o entrelaçamento dessa polarização que confere a complexidade dos efeitos da globalização.

Entre os efeitos da compressão espaço-tempo, encontra-se a versão bauminiana do “proprietário ausente”. Os proprietários das empresas, os acionistas, os que dão o tom da economia sempre estiveram distantes do local. Sendo assim, inexistem quaisquer preocupações com os efeitos locais desse processo. Eles transitam no ciberespaço, comprando ou vendendo ações, ou circulam no espaço aéreo, indo e vindo, da forma mais rápida e eficiente possível. Nesses deslocamentos virtuais ou instantâneos, os proprietários ausentes decidem o que é certo ou errado na produção e organização das empresas e, com a mesma velocidade, determinam o passado, estabelecem o presente e enunciam o futuro de vida daqueles que empregam seus esforços para subsistir. Diante desse quadro, o poder político local perde força e capacidade de decisão. A empresa não pertence àqueles que lhes dão vida – funcionários, fornecedores ou a comunidade na qual está sediada. Quando o proprietário ausente, senhor global, opta por vender suas ações ou toma decisões comprometedoras, não lhe interessa se os efeitos forem catastróficos para a localidade. O que importa é o mercado. Quem pode transitar em outros cenários determina a nova hierarquia mutável do espaço, transfere ou compra outra propriedade sem nela estar. Os funcionários, sua maior riqueza em outros tempos, raramente têm condições de acompanhar os novos rumos da empresa. Os fornecedores perdem seus rendimentos e

a comunidade, com certeza, permanece onde está, imóvel e impotente. O impacto local pouco importa.

Entre seus efeitos estarrecedores, o proprietário ausente mina a capacidade de tomada de decisão do Estado, pois os recursos necessários e sua aplicação para as ações sociais são produzidos, distribuídos, apropriados e utilizados em outros espaços e vinculados aos determinantes econômicos dos “parceiros ausentes”. Porém, os centros extraterritoriais decisórios não conseguem substituir o efetivo controle social promovido pelo Estado. O resultado é uma tentativa perene de enfraquecimento do espaço público e das obrigações do Estado, transferindo ou partilhando as obrigações que consolidaram a sua existência no projeto da modernidade com outras instituições privadas ou de economia mista,⁸ que, em troca, ganham benefícios que não são transferidos à população imediata. Em troca, atribui-se ao Estado toda a culpa pela ineficiência gestora. Em razão da distância dos efeitos recorrentes das decisões comprometedoras, o proprietário ausente transfere o ônus das consequências sociais, como a miséria, o desemprego, a qualidade das moradias, da educação, dos espaços públicos e da segurança urbana para o Estado. Os bônus do negócio, sem dúvida, são aplicados em instâncias mais rentáveis, a fim de angariar maiores dividendos. Nessa aritmética, o setor privado só acumula lucro. A sensação que fica intencionalmente afirmada é que o serviço público, caso passe ao cuidado dos proprietários ausentes, transformar-se-á em um modelo eficaz. Então, a gestão das coisas públicas deve ser realizada pela mão desses proprietários. Viva os planos de saúde, a previdência privada, as concessionárias de rodovias, as rondas de vigilância particular, os planos de seguro, os condomínios fechados, o lazer institucional, os sistemas particulares de ensino! Para milhões de pessoas que não possuem recursos para aderir a esse sistema, restam os efeitos da imobilidade. Por sua vez, responsabilizam-se os excluídos pelo fracasso diante das perspectivas privatizantes. Afinal, advogam os proprietários ausentes, estes não possuem as competências necessárias para adequar-se aos novos tempos.

⁸ É visível o aumento da participação de empresas privadas ou de economia mista nos setores públicos por natureza ou naqueles em que o predomínio estatal vigorava. Atente-se, especialmente, à educação e ao esporte mediante a avalanche de empresas e ONGs que vêm paulatinamente substituindo a presença estatal com base no discurso da ineficácia e improdutividade da participação pública.

No extremo da globalização, já se verificam algumas funções estatais ocupadas por facções criminosas, a fim de compensar os desconfortos da imobilidade, gerando mais ódio pela condição de inoperância local. A preocupação com os bens pessoais e com o futuro individual aumenta a incerteza. O colapso da ação do Estado sobre o bem-estar social ampliou a sensação de insegurança e da fragmentação das identidades.

Bauman ressalta que, entre as consequências da globalização, as transformações culturais têm ocasionado a bifurcação e a polarização da experiência humana. Mediante a vivência em sistemas simbólicos comuns, os símbolos culturais são mediados por duas interpretações distintas. Estar em movimento tem sido radicalmente oposto entre os que estão no topo da nova ordem hierárquica social e os que se encontram nos patamares inferiores, ou seja, a grande maioria da população. No meio deles, está a nova classe média, oscilando entre os dois extremos, suportando o impacto da polarização e, como consequência, acumulando uma aguda incerteza existencial, ansiedade e medo.

Se, em outros tempos, “o gado engordava frente aos olhos do patrão”, o que impedia qualquer negligência ou ausência do proprietário que fazia vigorar a exploração total das potencialidades de sua propriedade, o contato com a alteridade do Outro era inevitável. Quando patrões e empregados, chefes e subordinados, dirigentes e comandados ombreavam-se cotidianamente, a negociação direta era ponto fundamental. Inversamente, na contemporaneidade, a atual globalização, por proporcionar a mobilidade para as pessoas que investem, desobrigou a sociedade das preocupações historicamente construídas ao longo da existência humana, entre elas, o diálogo produtivo, o encontro de alternativas coletivas, a obrigação com as gerações futuras e com a autorreprodução das condições de vida e trabalho. Se, em outros tempos, havia a imperiosa necessidade de contribuir com o cotidiano e a perpetuação da comunidade, agora, os proprietários ausentes estão livres de responsabilidade quando exploram até a última árvore, até a última gota de petróleo ou de suor. Esse custo não entra na contabilidade dos lucros. Nestes tempos, qualquer sinal de resistência ou turbulência levará o proprietário ausente a transferir seu capital e seus interesses lucrativos para outros ambientes mais dóceis. Não há necessidade de confrontar ou comprometer-se com o diferente, basta evitá-lo.

Como afirma Giddens (1991), a modernidade separou o espaço do lugar ao reforçar relações entre outros que estão ausentes, distantes (em termos locais) do contato face a face. Na pós-modernidade, essa separação ganha novos contornos. Os locais são inteiramente penetrados (mídias) e moldados por influências sociais produzidas a grandes distâncias. A forma visível do local proporciona a aparente impressão de que sua estrutura foi localmente produzida, mas, no entanto, esconde o distanciamento da sua produção. Se a distância é uma construção social, sua extensão varia em virtude da velocidade com a qual pode ser vencida e, por essa razão, a ideia de fronteira como marca de território das comunidades e da sua coesão interna é solapada pelo fim dos obstáculos físicos sobrepujados pela fluidez da informação. Os poderosos de agora são extraterrenos; não estão nos locais, pois precisam isolar-se da localidade para ficar imunes às interferências locais. Precisam evitar o contato com a alteridade do Outro, protegendo-se dos significados inesperados que a diversidade possa produzir.⁹ Assim, a sociedade global cria novas formas de isolamento. Se, em outros tempos, as comunidades protegiam-se sob os muros das cidades, na atualidade, as cidades criam novos territórios nos quais os indesejados, os diferentes, os que não consomem encontram-se fisicamente inacessíveis. Se, em outros tempos, populações locais inteiras podiam conviver, debater, divergir, agora, nestes tempos, o espaço público é visto como deteriorado, diminuído em proporção e tornou-se cada vez mais seletivo – as questões públicas são discutidas no âmbito do privado, muitas vezes, regadas por subsídios públicos.

Bauman (1999) argumenta que as elites pagam, de boa vontade, seu isolamento e que o resto da população paga, involuntariamente e a contragosto, um pesado preço por esse processo. Quem não pode pagar pela sua segurança, saúde, moradia, aposentadoria, educação, lazer é colocado à margem e, sem que lhe perguntem sua opinião, colhe as consequências dessa separação.

⁹ Essa estratégia possibilita, por exemplo, que o mesmo produto (automóvel, calçado, vestimenta, alimento, música, livro, programa de televisão etc.) seja produzido e vendido de forma idêntica em todos os lugares onde a empresa possui filiais, distribuidores ou parceiros, independentemente se o que é ofertado corresponde ou não às necessidades e características locais. No caso de fracasso, basta fechar as portas e mudar de local.

O território urbano torna-se o campo de batalha de uma contínua guerra espacial, que às vezes irrompe no espetáculo público de motins internos, escaramuças rituais com a polícia, ocasionais tropelias de torcidas de futebol, mas travadas diariamente logo abaixo da superfície da versão oficial pública (publicada) da ordem rotineira. (p. 29)

A reação é visível. Os habitantes desprovidos dos bens públicos respondem com ações agressivas próprias, instalando fronteiras em grupos, grupos e comunidades. Apesar de seus gritos e suas vozes evocarem reivindicações territoriais, suas ações são vistas como violação ou perigo à manutenção da lei e da ordem (daqueles que estão isolados em seus muros e cercas elétricas dos condomínios fechados).¹⁰

“Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilo, lugares e imagens e pelos sistemas de comunicação interligados” (Hall, 1998, p. 75), mais as identidades se tornam fragmentárias, criando formas particularistas do vínculo de pertencimento. As identidades da pós-modernidade transitam entre o fechamento das fronteiras dos diversos grupos e a tradução no sentimento de comunidade.

O atual contexto social, político e histórico, conforme o exposto, aponta para a necessidade de se repensar o local com base em suas relações com o global. Sendo assim, os sentimentos de pertencimento, expressos nas identidades culturais de classe, etnia, gênero, orientação sexual etc., tentam marcar territórios por meio de fronteiras que, ao mesmo tempo em que fecham suas portas para a diferença, abrem-se para o híbrido, para o transitório, para o temporário. Pensar a escola como um local repleto de contradições é pensar na relação que ela estabelece com o global. É estar atento às questões da relação universal/particular, nós/eles, eu/outro, dentro/fora e presença/ausência, tão características deste momento histórico. É pensar no currículo e nas identidades que produz, reproduz e divulga.

¹⁰ Em 2008, por diversas vezes, esses movimentos ganharam as ruas e tiveram suas motivações dissimuladas e reinterpretadas nas páginas dos jornais e nos programas de televisão brasileiros. As paralisações provocadas pelos *motoboy*s ao reclamarem do impedimento de circulação nas grandes vias da cidade de São Paulo ou a greve dos professores da rede estadual paulista contra o decreto que limitava a remoção nos três primeiros anos de serviço constituem exemplos desse fenômeno.

ESCOLA, CURRÍCULO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Embora a escola esteja imersa no contexto da sociedade pós-moderna, nota-se certo descompasso entre sua função social e as práticas que preenchem o seu currículo, tanto no que se refere a uma perspectiva reprodutora das condições de mercado quanto nas relações da sociedade multicultural. O fato é que a educação não está conectada aos processos culturais do atual contexto sócio-histórico.

Moreira e Candau (2003) alertam que a relação entre educação e cultura(s) está profundamente entrelaçada e não permite qualquer análise dos processos de escolarização sem uma profunda articulação entre ambos. Se, por um lado, é cada vez mais forte o caráter homogeneizador da perspectiva monocultural da educação, por outro, é cada vez mais forte a necessidade de romper essas amarras e abordar a questão da diferença no âmbito da escola.

Os autores apontam para a existência de um duplo movimento entre a cultura escolar e as demais práticas sociais. Ao mesmo tempo que a escola pode se constituir em um espaço de conformação e mesmice, mantendo a ideologia vigente, pode também proporcionar um rico espaço de oposição à cultura dominante e à conseqüente transformação da sociedade na direção almejada pelos setores favorecidos econômica e socialmente. Portanto, é lícito afirmar que a escola mantém uma relação de tensão entre esses significados, realizando, constantemente, novas práticas de significação.

Quando submetido à análise, nota-se que o discurso pedagógico das teorias educacionais não críticas está limitado às questões internas da escolarização, basicamente na prática docente com o foco nos métodos empregados para desencadear as aprendizagens esperadas. Assim, raramente são apresentadas discussões que abordem a dinâmica social que condiciona o fazer pedagógico e seus resultados, o que gera a concentração da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nas mãos dos professores.¹¹ É interessante perceber que todos os envolvidos, inclusive suas maiores vítimas, acabam atuando em concordância com esses princípios. Como se pode notar, a

¹¹ Veja-se, como exemplo, os noticiários que culpabilizam os professores pelos resultados dos alunos nas inúmeras avaliações oficiais de desempenho.

ideologia intrínseca a esse processo tem entre seus principais partidários os grupos economicamente dominantes e os proprietários ausentes, obviamente, os maiores interessados em tais resultados. Muitas vezes, os professores e professoras impulsionados pelo discurso da necessidade de mudança modificam seus métodos, mas são raras as vezes em que debatem a distribuição das tarefas ou as atribuições e os poderes dos aspectos macroestruturais da educação, como, por exemplo, quem está autorizado a elaborar os currículos e o que deve ser, ou não, ensinado. A discussão dos fundamentos teóricos e a análise crítica dos conteúdos e das finalidades de cada etapa da escolarização básica ou do nível superior, em geral, mantêm-se afastadas das pautas de discussão da comunidade educativa. Afinal, os profissionais da Educação Básica, diante da sobrecarga diária e da carência de oportunidades para formação e discussão, são alijados dos mecanismos de empoderamento que os alçariam à condição de críticos do processo (Neira, 2008b). Em razão disso, temáticas acerca da indisciplina dos alunos, garantia de respeito pessoal aos docentes e atividades para acalmar ou potencializar as aprendizagens recebem toda a atenção das agendas de formação docente, sem qualquer posicionamento mais crítico. Dessa forma é possível entender o sucesso no meio escolar de cursos práticos que atuam nessa direção, como as dinâmicas de grupo, os jogos cooperativos, as técnicas de estudo etc.

Nestes tempos em que o global é o local sem fronteiras, os fundamentos das teorias educacionais pós-críticas voltam-se para a análise de uma escola compreendida como parte integrante da rede social e política, dado que tal instituição tem se caracterizado pela manutenção da ideologia divulgada pela sociedade dominante. Na ótica pós-crítica, a escolarização é uma forma de política cultural. Ou seja, o processo de escolarização introduz, prepara e legitima formas particulares de vida social, pois a escola como instituição social também possui sua cultura própria com práticas sociais que expressam determinados significados, contribuindo em maior ou menor grau para que certos comportamentos sejam introjetados. Estes, por sua vez, dão suporte a certa visão de ser humano, sociedade e mundo. A cultura escolar, como prática de significação, caracteriza o passado, o presente e regula as ações do futuro. Assim, quando a escola, imbuída de determinada ideologia, seleciona valores e conhecimentos para serem aprendidos por todos os alunos e alunas e emprega, pelo currículo, seções da cultura mais ampla, recorrendo

a diversas técnicas para distribuir aqueles saberes da forma mais racional possível, está, na prática, reproduzindo a divisão de classes, as desigualdades sociais e estabelecendo hierarquias por meio de um processo meritocrático, favorecendo o racismo, o classismo e o sexismo e, por conseguinte, debilitando qualquer proposta que implique relações sociais democráticas.

A escola, aparentemente neutra e desconectada da sociedade global, reforça as relações assimétricas de poder. Garante o sentimento de isolamento dos proprietários ausentes, das tribos juvenis, das minorias subjugadas e das comunidades. Como campo político de lutas, imposições de sentidos e resistências, a escola enaltece o etnocentrismo cultural (Nunes, 2007). Com base nessas explicações, é possível refletir criticamente acerca dos currículos presentes na Educação Física e constatar que nas práticas de ensino pautadas no desempenho, seja o da eficiência técnica característica da aprendizagem esportiva, seja o da aprendizagem motora esperada nas diversas fases do desenvolvimento, o resultado é sempre meritocrático, terminando por exaltar o capital cultural de determinado grupo e negligenciar os demais.

Em contrapartida, McLaren (1997) explana que os pressupostos das diversas teorias críticas da educação, quando somados às pós-críticas, reforçam a ideia da escolarização como o momento de habilitação social e pessoal para a inserção dialógica dos cidadãos em esferas mais amplas da sociedade – e na própria escola –, precedendo, eticamente, qualquer diploma técnico ou centramento no desenvolvimento de habilidades, competências ou valores que se relacionem com a lógica do mercado, ponto fundante do pensamento neoliberal. O autor argumenta que o processo de escolarização deve tencionar a construção de uma sociedade baseada em relações de não exploração e justiça social. Essa postura apresenta um novo panorama epistemológico para a análise da problemática social e suas influências no currículo da Educação Física. Os aspectos econômicos ressaltados pelas teorias críticas são aqui considerados, mas acrescidos dos referenciais do pós-modernismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, da teoria *queer*, da filosofia intercultural e dos Estudos Culturais que, de forma sintética, focalizam os problemas com base nos interesses das diversas políticas de identidade e das diferenças presentes nas categorias de classe, etnia, gênero etc.

Após as análises do contexto de produção do currículo pós-crítico e da sua articulação com a escola multicultural e pós-moderna, é de fundamental

importância conhecer as principais bases epistemológicas que conferem sentido ao currículo pós-crítico e orientam as propostas de uma perspectiva cultural da Educação Física. Há que se alertar, no entanto, que as sínteses abaixo não eximem o leitor da busca de um maior aprofundamento, mesmo porque, trata-se de interpretações elaboradas com base na cartografia das principais obras sobre cada construto teórico.

O PÓS-MODERNISMO

Retomando os comentários traçados no início desta seção no tocante ao termo “pós”¹², mais do que uma tentativa de adequar uma definição para estes tempos, as análises do mundo contemporâneo estabelecidas por diversos estudiosos levam a pensar que não mais se vive sob as luzes lançadas pelo projeto moderno. No espectro das teorias pós-críticas da educação, destacam-se também as influências dos estudos e pesquisas realizados sob a luz do pós-modernismo. Em obra elucidativa, o filósofo francês Jean-François Lyotard (1989) concebe o pós-modernismo como um movimento intelectual definidor de um novo período histórico – a “pós-modernidade”, radicalmente diferente da modernidade.

O pós-modernismo não representa uma corrente filosófica ou uma teoria coerente e unificada, pois carece de uma unidade metodológica ou sistemática. Pelo contrário, o pós-modernismo pode ser compreendido como um conjunto variado de perspectivas que abrangem uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos que, em grande parte, visam romper com as noções de teoria, método e sistematização. Em termos sociais e políticos, o pós-modernismo toma como referência uma transição entre, de um lado, a modernidade, iniciada com a Renascença e consolidada no Iluminismo e, de outro, a pós-Modernidade, iniciada em algum ponto da metade do século XX. Os diversos campos do pós-modernismo apresentam algumas características em comum, tais como o questionamento da subjetividade, a valorização das interpretações parciais e locais, das metanarrativas e

¹² A denominação da análise contemporânea varia conforme o campo teórico. Além do termo “pós”, é possível encontrar neomodernidade, modernidade tardia e hipermodernidade. Em comum, todas destacam a necessidade de revisão das consequências da modernidade.

o diálogo com toda a forma de conhecimento e expressão. Uma vez que, no pensamento pós-modernista a linguagem passa a ser a alternativa para a reflexão filosófica, Giroux (1995) destaca seu caráter socialmente construído que possibilita interpretar os objetos culturais como textos, inclusive o currículo.

Sem pretender alçar voo por uma discussão filosófica, para compreender as transformações que engendraram o pensamento pós-moderno é importante “voltar no tempo” e esclarecer os princípios fundantes do projeto da modernidade e suas diferenças com relação às principais características da pós-modernidade. O intuito é elucidar as contribuições de suas análises para a construção de novas perspectivas para a escola e para o currículo da Educação Física.

O que é, ou o que foi a modernidade?

O projeto da modernidade, nas palavras de um dos seus mais conceituados analistas, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2003), caracteriza-se pela relação dinâmica entre seus pilares constituintes, quais sejam, a regulação e a emancipação. Tencionando controlar a si mesmo e ao ambiente, o projeto moderno buscou separar o sujeito e suas dimensões afetivas da razão.

A regulação deu-se entre o equilíbrio de três princípios: o Estado, o mercado e a comunidade, visando ao controle dos comportamentos sociais para garantir o exercício da cidadania e a participação coletiva em um Estado centralizado e democrático, cujo mercado proporcionasse oportunidades iguais aos cidadãos. À medida que a modernidade se identificou com o capitalismo, o pilar da regulação foi abalado e padeceu diante do jogo de forças entre Estado, mercado e comunidade, pendendo para o princípio do mercado, em detrimento do Estado e da comunidade.

O pilar da emancipação é constituído por três princípios de racionalização da vida coletiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência moderna e da técnica e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura moderna.

Tanto a regulação como a emancipação garantiriam ao sujeito moderno a libertação das inseguranças e dos sofrimentos advindos das incer-

tezas dos fenômenos naturais (fome, catástrofes, pragas...) que acorrentaram a humanidade no período medievo, em razão da compreensão dos seus motivos e efeitos como desígnios de Deus. Essa emancipação ocorreria em virtude da construção dos conhecimentos necessários para subjugar e explorar os elementos da natureza para melhor usufruí-los em acordo com os interesses dos homens. No projeto moderno, somente a racionalidade podia gerar melhorias sociais e promover o progresso. Ao isolar a razão do sujeito, o projeto moderno eliminou as particularidades individuais e coletivas, voltando-se para a busca do conhecimento universal de todos os fenômenos e de si mesmo. Em semelhança ao desequilíbrio entre os princípios da regulação em virtude do capitalismo crescente, no pilar da emancipação, a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica sobrepujou os demais princípios. Como consequência marcante na esfera de atuação profissional da Educação Física, por exemplo, o discurso científico e das técnicas ganhou visibilidade e negligenciou qualquer tentativa de expressão corporal que não se fundamentasse nos “princípios modernos”.

Para a consolidação da racionalidade científico-técnica, o sujeito moderno isolou-se do seu objeto de estudo como tentativa de impedir a contaminação de suas explicações sobre a realidade e sobre os fenômenos com suas ideias, opiniões, sentimentos e vivências pessoais, visando ao alcance de resultados mais precisos. A partir de Descartes,¹³ o método passa a ser a garantia do isolamento entre sujeito e objeto. Sucintamente, o método moderno consistia:

- a) No emprego de uma linguagem matemática (medidas precisas, instrumentos, controle de variáveis e construção de algoritmos para modelar as regularidades observadas), extraída das relações construídas pela cultura da época (a ascensão da burguesia intensificou o comércio, criando a necessidade dos conhecimentos matemáticos para a realização dos negócios, do controle do tempo e das distâncias);
- b) Em uma visão mecanicista do Universo onde existiam leis (regularidades) a serem desvendadas pelo homem, o que lhe daria o poder de fazer previsões sobre a natureza e sobre toda a humanidade;

¹³ Atribui-se ao filósofo e físico francês René Descartes (1596-1650) a inauguração do racionalismo da Idade Moderna.

c) Em uma visão reducionista de fragmentar em partes cada vez menores o fenômeno a ser controlado/investigado, mediante a concepção de que o conhecimento das partes poderia contribuir com o conhecimento do todo.

O método cartesiano destituiu as explicações acerca da humanidade e dos fenômenos naturais, das emoções e dos mitos que vigoravam na Idade Média, contribuindo para o estabelecimento da ciência moderna. A modernidade instaurou e determinou que qualquer conhecimento que não fosse submetido aos critérios do método e da racionalidade científica não poderia ser reconhecido como conhecimento.

Os pilares constituintes da modernidade, no entanto, também sucumbiram diante do desequilíbrio entre a regulação e a emancipação, pendendo favoravelmente ao primeiro em detrimento do segundo, na visão de Sousa Santos (2003), ao longo da história, a ciência estreitou seus laços com o modo de produção capitalista. Como resultado, verifica-se a destruição dos recursos naturais, a desigualdade na distribuição da produção dos recursos materiais, o aumento da intolerância e atrocidades entre os diversos grupos que compõem a humanidade e a difícil convivência entre as diferentes explicações existentes para um mesmo fenômeno.

As decorrências desse processo para a Educação Física são visíveis, por exemplo, no privilégio das práticas formativas direcionadas ao mercado produtivo. Valoriza-se a formação técnico-científica como a única digna de crédito e passível de colher reconhecimento e dividendos sociais. Aqueles profissionais¹⁴ que se apresentam sob outra ótica não são sequer considerados.

A ruptura do pensamento moderno e as possibilidades do diálogo com a pós-modernidade

A publicação dos trabalhos de renomados cientistas como Einstein, Heisenberg, Prigogine e Gödel que, em meados do século XX, questionaram a impossibilidade da separação entre o sujeito e objeto e a

¹⁴ Bracht (2003a) sinaliza diferenças importantes entre um ensino baseado na transmissão de conhecimentos de ordem tradicional (como fazem alguns professores de lutas, por exemplo) e os professores com formação acadêmica. Na ótica do autor, o conhecimento científico solapou o conhecimento da tradição.

consequente inviabilidade de se obterem “medidas precisas” para coletar dados acerca dos fenômenos investigados, impingiu um forte revés ao princípio científico-técnico do pilar da emancipação, desbancando a ciência moderna do seu *status* de única e inquestionável fonte de explicação da realidade. Do outro lado, o pilar da regulação, em virtude da associação com as brutalidades das relações de produção (nas condições físicas e morais do trabalho, nas de sobrevivência e nas de concorrência), foi posto sob suspeita.

O abalo do projeto moderno e de seu “paradigma dominante”¹⁵ fez que o projeto pós-moderno ganhasse novos contornos. Ganharam força e visibilidade, tanto as construções teóricas quanto os procedimentos científicos advindos de interpretações alicerçadas na perspectiva das Ciências Humanas¹⁶. Buscando a conciliação entre os conhecimentos oriundos do paradigma dominante da ciência moderna e os conhecimentos das humanidades – como a metáfora e a narrativa provenientes da Literatura, a noção de cultura proveniente da Antropologia e a de contexto proveniente da História –, bem como com outros saberes desvalorizados pela ciência e pela modernidade, como é o caso do senso comum. Sousa Santos (2002) propõe o diálogo entre essas partes, argumentando que não há natureza que não seja compreendida pelo ser humano, se não for pela mediação dos símbolos de sua cultura. Para o sociólogo, há que se atentar à possibilidade de construção de um novo paradigma, o “paradigma emergente”, pelo qual, os princípios renegados da modernidade, quais sejam, a comunidade e a racionalidade artístico-expressiva, possam retomar o espaço perdido como decorrência das relações de força constituídas naquele período.

O paradigma emergente estabeleceria um diálogo democrático e genuíno com áreas estrangeiras à ciência, por meio da “valorização” do conhecimento científico, do conhecimento vulgar do senso comum e do conhecimento das humanidades, considerados como pertencentes ao mesmo patamar de importância.

O diálogo entre as diferentes formas de conceber a realidade supõe o estabelecimento de “relações”, “correspondências”, “construções narrativas”

¹⁵ Ver Khun (2003).

¹⁶ De forma sucinta, é possível dizer que as Ciências Humanas são as disciplinas que tratam dos aspectos do homem como indivíduo e como ser social, tais como Antropologia, Filosofia, História, Sociologia, Ciência Política, Linguística, Psicologia, Pedagogia, Economia, Geografia e Direito.

ou pelo estabelecimento de “reflexões” entre os conceitos, regras, instrumentos e métodos de elaboração de um conhecimento novo e híbrido. Ao considerar os limites implícitos em qualquer maneira de explicar os fenômenos sociais e naturais, Sousa Santos (2002) é de opinião que um diálogo democrático entre esses conhecimentos pode conduzir a novas explicações da realidade. A quebra das fronteiras epistemológicas pode ocorrer por meio dos seguintes princípios:

a) Todo conhecimento científico-natural é também científico-social

Dada a impossibilidade de separar o sujeito do objeto, a natureza é concebida como uma explicação construída pelos sujeitos. Dessa forma, o centro da atividade científica não é o objeto, mas o sujeito. Mediante a mudança de foco, o sujeito investigador pode empregar o pensamento analógico para comparar e interpretar os objetos desconhecidos à luz dos conhecidos. A interdependência do sujeito com o objeto implicará, portanto, um reflexo do observador (e da sua cultura) no fenômeno observado.

b) Todo conhecimento é total e local

Dado que a compreensão de uma realidade complexa não é atingida pela soma de suas partes, o real não pode ser investigado por áreas disciplinares especializadas, mas deve ser recortado em razão de temas que investiguem o objeto de modo interdisciplinar. O conhecimento aprofunda-se à medida que são tecidas múltiplas relações entre diversos conceitos e teorias de naturezas e origens diversas. Como decorrência, o conhecimento produzido também pode ser traduzido de inúmeras formas, expandindo-se para novas áreas do conhecimento. Ao aprimorar a tessitura das relações, os investigadores ampliarão a visão do sistema (fenômeno) e preverão muitas outras possibilidades e conseqüências dos seus resultados.

c) Todo conhecimento é autoconhecimento.

A pesquisa científica precisa levar em conta, além do conhecimento construído acerca do objeto, os fatores constituintes do contexto político,

econômico, social que subsidiaram a produção do conhecimento, o que inclui também a trajetória de vida pessoal do pesquisador e da comunidade de pesquisadores em questão, com seus valores humanos e religiosos. O conhecimento obtido deixa de valer simplesmente pelo que é, mas também pelo seu potencial contemplativo (prazeroso) acerca do que está implícito na sua produção. O que por si só também é conhecimento.

d) Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

Uma vez que a ciência pós-moderna reconhece seus limites para explicar racionalmente o real, pode dialogar com outras formas de conhecimento que, embora mistificadoras e conservadoras, são muitas vezes mais utópicas. O diálogo torna o conjunto mais racional e permite que o conhecimento científico constitua o senso comum. Além do diálogo externo com e entre as culturas, ganha visibilidade o diálogo interno, na ciência e entre as áreas que a compõe.

Mantendo como paisagem o atual contexto sócio-histórico, as propostas de Sousa Santos fazem sentido mediante a compreensão de algumas características do pensamento pós-moderno descritas a seguir.

Características do pós-modernismo

Do ponto de vista histórico, Featherstone (1997) explica que o pós-modernismo surge pela primeira vez como denominação de um movimento artístico difundido em Nova York, em meados dos anos 1960, com a intenção de superar os limites impostos pela arte moderna. Rapidamente, filósofos, cientistas sociais e críticos literários adotaram o termo, pois perceberam afinidades entre as manifestações dos artistas autodenominados pós-modernos e o debate acerca da decadência e dissolução do projeto moderno.

Do ponto de vista filosófico, a noção de pós-moderno ganha corpo com a obra já mencionada de Jean François Lyotard (1989). Em seu trabalho, o filósofo não busca uma crítica ou ruptura com o projeto moderno, mas uma superação dos métodos, epistemologias e categorias de pensamento da

modernidade. O pensamento central de Lyotard ancora-se no conceito de *diferendo*. Esse conceito explicita que o conflito entre dois gêneros discursivos não pode ser julgado pela regra do outro, com base na perspectiva de determinado discurso, pois o resultado seria arbitrário e com prejuízo para uma das partes. O *diferendo* implica o silenciamento de uma das partes ou da exclusão de proposições de um outro discurso, um momento em que algo que poderia se expressar não o faz. A superação desse sentimento tornou necessário encontrar novas regras capazes de expressar o *diferendo*, não como um litúgio, mas como uma possibilidade de análise crítica e filosófica para reescrever o que aconteceu, a fim de que cada momento, cada agora fosse um abrir-se a novas e infinitas possibilidades. Lyotard questiona as bases dogmáticas das metanarrativas iluministas e ataca a noção de autonomia do sujeito moderno. Para Lyotard, a pós-modernidade não seria o que vem depois da modernidade, mas o que vem antes e a acompanha, lembrando seus crimes e atrocidades.

Como pondera Sousa Santos, o pensamento moderno afirma a ordem e o controle e, para tal, elabora teorias e explicações, reunindo em um único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social. Em oposição, o pós-modernismo afasta-se profundamente das pretensões totalizantes do conhecimento, da formulação de grandes sistemas, quadros teóricos e da unidade, difundidos pelo pensamento moderno. Nega as narrativas mestras e suas pretensões universalistas que expressam a vontade de domínio e controle da natureza e dos seres humanos. O cenário pós-moderno alerta para o esgotamento desses elementos. Para os pós-modernistas, o contexto da sociedade tecnológica e econômica do século XXI exige novas formas de pensar. O pós-modernismo abre espaço para as pequenas narrativas, para as histórias de vida dos comuns, dos silenciados pelo *diferendo*. No pós-modernismo, o sujeito não precisa submeter-se à prova de uma regra geral do conhecimento científico. Com o pós-modernismo, pode-se pensar em outras possibilidades e questionar a inescapabilidade a qual o racionalismo moderno sujeitou a humanidade.

Silva (2003) é de opinião que o pós-modernismo também coloca em dúvida a noção de progresso que está no centro da concepção moderna de sociedade. No pós-modernismo, o progresso não é algo necessariamente desejável ou benigno, pois acumula também o signo do controle e do domínio

sobre a natureza e sobre os grupos culturais diferentes – os não civilizados, os não industrializados, os não alfabetizados etc. No cenário pós-moderno, essa pretensão deve dar lugar à criatividade, à inspiração e ao sentimento. No pós-modernismo, criam-se e recriam-se formas alternativas de viver.

Filosoficamente, Moreira (1997) alerta que o pensamento moderno é estreitamente dependente de certos princípios considerados fundamentais, últimos e irredutíveis, baseados na noção de que o ser humano possui certas características essenciais, às quais devem servir de base para a construção da sociedade: razão, autonomia, honestidade, esforço, trabalho, cooperação etc. Do ponto de vista do pós-modernismo, entretanto, esses princípios são tão contingentes, arbitrários e históricos quanto quaisquer outros. O pós-modernismo é radicalmente antifundacional. O pós-modernismo resgata a origem intercultural da filosofia e acolhe formas múltiplas de pensar a vida e o humano.

A epistemologia moderna considera que o sujeito é soberano no controle de suas ações, pois é a razão que o conduz. Ele está no centro da ação social e sua consciência é o centro das suas ações. A consciência dos modernos é única e não admite divisões ou contradições. Sua identidade é fixa e estável. Recorrendo a diversas análises sociais contemporâneas, entre elas, o materialismo-histórico, a psicanálise, as teorias feministas, a linguística e o pós-estruturalismo, Hall (1998) explica que o pós-modernismo descentraliza a identidade, colocando em dúvida a alentada autonomia, centralidade e soberania do sujeito moderno. Em lugar da unidade da identidade do sujeito, abre-se espaço para as identidades fragmentadas, abertas, inacabadas e transitórias. O indivíduo, para o pós-modernismo, não pensa, fala ou produz, ele é pensado, falado e produzido. É dirigido pelo exterior por meio de estruturas, instituições e discursos. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção. Silva (2001) é contundente: para o pós-modernismo, nunca fomos humanos.

Nas análises de Featherstone (1997), o pós-modernismo tem um estilo absolutamente contrário à linearidade e rigidez do pensamento moderno. No lugar do conhecimento compartimentado em disciplinas, o pós-modernismo é interdisciplinar e, até mesmo, antidisciplinar. O pós-modernismo estremece as fronteiras disciplinares e hibridiza saberes e epistemes. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar

das grandes narrativas e da objetividade do pensamento moderno, prefere a subjetividade das interpretações parciais e localizadas e dá lugar para um jogo superficial de imagens e sensações intensas. Sob a condição pós-moderna, o pequeno relato e a invenção imaginativa podem modificar as regras do jogo e o consentimento estabelecido por uma comunidade de especialistas em torno de enunciados consensualmente validados, produzindo o dissenso e possibilitando a descoberta não apenas para os legitimados pelo saber moderno.

Finalizando, Silva (2007) sintetiza: o pós-modernismo dissolve as hierarquias que canonizaram os julgamentos de gosto e valor e privilegia o pastiche, a bricolagem, a ironia e a paródia. O pós-modernismo não rejeita simplesmente aquilo que critica, ambígua e ironicamente; sem ser mimético, imita, incorpora e inclui. O pensamento pós-moderno não nega conhecimentos, incorpora-os, apaga a condição “ou isso, ou aquilo” e cria a condição “e isso, e aquilo”. O pós-modernismo privilegia a mistura, o hibridismo, a mestiçagem – de culturas, de pensamentos, de estéticas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local, o sincretismo, a alteridade, a diferença e o contingente ao universal, determinado e abstrato. O pós-modernismo realiza um colapso das pretensões populistas e rejeita as distinções categóricas e absolutas entre “alta” e “baixa” cultura; pretende diluir as fronteiras entre a arte e a vida, estetiza a vida cotidiana em direção a uma cultura de consumo simuladora, apagando a distinção entre aparência e realidade. No pós-modernismo, a vida é um simulacro. O mito, a magia e a arte ganham espaço.

Mesmo que não se aceitem certos elementos da perspectiva pós-moderna, não é difícil verificar a velocidade com a qual seu pensamento vem invadindo a cena social e cultural contemporânea. Os “novos” meios de comunicação e informação, por exemplo, parecem corporificar muitos dos elementos referentes ao pós-modernismo: simulacro, fragmentação, ironia, hibridismo, pequenas narrativas, mistura de gêneros etc. Nos diversos movimentos sociais e culturais, nas comunidades virtuais e nas diversas “tribos”, observa-se a emergência de certa identidade pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada. Instituições como o direito, a família, a escola, o sindicato e os regimes políticos elaborados na modernidade parecem crescentemente desacreditados. A saturação da

base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade do conhecimento, da titulação e a legitimidade da epistemologia oficial, o que leva a ciência e a tecnologia a não encontrarem mais, em si próprias, o prestígio que gozaram em outros tempos. O cenário é claramente incerto, duvidoso e indeterminado. A paisagem contemporânea é, em termos políticos, sociais, culturais e epistemológicos, nitidamente des- centrada, ou seja, pós-moderna.

PÓS-MODERNIDADE E EDUCAÇÃO: NOVOS CAMINHOS, NOVAS POSSIBILIDADES

Por efetuar uma reviravolta nas noções epistemológicas da modernidade e nas ideias, nos fundamentos e valores que a acompanham, o pós-modernismo tem importantes implicações para a prática pedagógica. As noções de educação e ensino vigentes estão solidamente fincadas na modernidade e nas ideias modernas. No entendimento de Silva (2007), a escola, tal como se apresenta, é uma instituição moderna por excelência. Ela foi idealizada para transmitir o conhecimento científico, formar um ser humano supostamente racional e autônomo, difundir os princípios liberais da igualdade de oportunidades e moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa do Estado-Nação. É por meio desse sujeito racional, autônomo, liberal e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Sucintamente, é possível dizer que o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria ideia de educação.

O abalo dos princípios da modernidade fez que a educação se defrontasse com desafios inesperados. Por não poder mais ancorar seus objetivos e práticas nas certezas (hoje, incertezas), do projeto moderno, a educação tem saído em busca de novas formas de legitimação em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças e pela desconfiança. Se o sujeito perdeu seu pretenso controle das coisas do mundo, quem a escola pretende formar? O resultado atual tem sido uma desconexão entre teoria e prática, entre sociedade e a escola. A escola tem ficado um tanto a esmo, buscando soluções

imediatas e utilitárias para os problemas que se modificam a todo instante, sem, no entanto, debruçar-se criticamente sobre eles.

A Educação Física, obviamente, também tomou assento nesse processo. A investigação de Nunes (2006) denunciou a incompatibilidade entre os currículos presentes na maioria das escolas e o atual contexto pós-moderno. As pedagogias tecnicistas ainda em voga (esportivista, desenvolvimentista, psicomotricidade e da educação para a saúde) encarnam plenamente os princípios da modernidade. São lineares, sequenciais, estáticas e segmentadas. Sua epistemologia é realista e objetivista. O ensino tecnicista está baseado em uma separação rígida entre “alta” e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Ele segue fielmente o *script* das grandes narrativas da ciência, do método, do trabalho capitalista e do Estado-Nação que pressupõem um futuro estável e igualitário para quem dele se servir. Como foco principal, elegeu o sujeito racional, centrado e autônomo da modernidade. O currículo moderno tecnicista da Educação Física afirma uma identidade autêntica e verdadeira (Nunes, 2006). Sustentado pelos princípios modernos em meio à pós-modernidade, o currículo tecnicista da Educação Física tem gerado a incerteza e a insegurança na prática docente.

Inversamente, um currículo pós-crítico de Educação Física, ao apoiar-se nos referenciais pós-modernos, valoriza a produção, a criação do que ainda não foi pensado, contesta as estéticas canônicas, não se amarra em métodos rígidos e verdadeiros, planos previsíveis e tecnocráticos, descentraliza o poder do conhecimento do professor oriundo da cultura acadêmica e abre as portas para os conhecimentos de outros campos discursivos, do senso comum e para as práticas da cultura popular e da cultura paralela à escola. Afirma a diferença por meio da valorização de múltiplas identidades. Não se preocupa com o controle e a regulação. Com base nas influências pós-modernistas, no currículo pós-crítico da Educação Física, a incerteza abre portas para a fabulação, a invenção e a construção coletiva, para a análise do efêmero e do passageiro. No pensamento pós-moderno, o saber não é um meio de emancipação, mas uma possibilidade de compreender a complexidade da vida e de torná-la mais complexa.

Visto da perspectiva pós-moderna, o conhecimento não é mais disciplinar, é temático. Os temas são os campos por onde circulam os saberes. A realização de qualquer investigação emprega quantos campos discursivos

forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. O processo metodológico é pura alquimia, uma bricolagem que não prioriza um campo disciplinar e, por isso, subverte as orientações metodológicas formalizadas pela academia moderna (Corazza, 1997).

Se aceita a atual “condição pós-moderna” da sociedade, não há outra saída a não ser concordar com Silva (2007) e colocar sob suspeita a teorização crítica da educação. As teorias críticas seguem, em linhas gerais, os princípios das grandes narrativas da modernidade, pois encontram-se ainda dependentes do universalismo, essencialismo e fundacionalismo do pensamento moderno. A teorização crítica não existiria sem o pressuposto de um sujeito que, por meio de um currículo crítico, tornar-se-ia, finalmente, emancipado e libertado. O pós-modernismo desconfia profundamente das certezas e promessas emancipadoras e libertadoras da pedagogia crítica. Em última análise, o que está em jogo na teoria crítica é a vontade de poder e o controle da epistemologia moderna, cujo acesso foi negado às classes dominadas por meio do currículo tecnicista imposto pela ideologia dominante. Por mais paradoxal que seja, a pedagogia crítica e a pedagogia tecnicista apresentam uma genealogia comum, ambas consistem em projetos da modernidade. Com o pós-modernismo, os limites da teorização crítica são desvelados. De modo contundente, Silva anuncia: “o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica” (p. 116).

O pós-estruturalismo

O pós-estruturalismo é outra das correntes do pensamento contemporâneo que, acrescida ao pós-modernismo, contribui para uma perspectiva pós-crítica da educação. Com frequência, são realizadas análises sem qualquer distinção entre pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Veiga-Neto (1995) chama a atenção para o risco dessa confusão e alerta para o fato de que, mesmo partilhando da crítica ao sujeito centrado e autônomo do modernismo e da filosofia da consciência (humanismo), pós-modernismo e pós-estruturalismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. O primeiro se define relativamente a uma mudança de época e abrange um grande

campo de objetos e preocupações, e o segundo limita-se a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação.

Conforme mencionado em seção anterior, em sua vertente cultural, a Educação Física é a área de conhecimento que, na escola, se responsabiliza pelo estudo, análise, interpretação e produção das manifestações corporais por meio das quais os diferentes grupos sociais veiculam seus significados. Brincar, lutar, praticar esportes, fazer ginástica e dançar configuram textos da linguagem corporal, portanto, práticas de significação. Por essa razão, torna-se necessário conhecer os principais fundamentos da noção pós-estruturalista da linguagem, tendo em vista elucidar os referenciais que sustentam a teorização pós-crítica para o componente curricular.

Grosso modo, os estudos da linguagem apresentam noções estruturalistas e pós-estruturalistas. Retomando a definição do termo “pós”, o pós-estruturalismo pode ser descrito como continuidade e ao mesmo tempo transformação e superação em relação ao estruturalismo. O pós-estruturalismo aponta os problemas e limitações enfrentadas pela visão estruturalista da linguagem quando se propõe explicitar a complexidade pela qual os homens e mulheres “leem” e interpretam a realidade. Mas o que é, afinal, estruturalismo?

O estruturalismo

Conforme argumentou-se em seção anterior, a filosofia da consciência já havia sido questionada por Hegel e Marx. Ambos afirmavam que a subjetividade e a consciência são resultados de um processo de formação histórica e cultural, fazendo emergir tanto o problema da fundamentação do conhecimento na subjetividade quanto sua capacidade de interpretar o real. A crise do pensamento moderno no século XIX conduz à formulação de vias alternativas para compreender o processo de construção do conhecimento, fundando a filosofia do século XX. Diversas áreas do saber, bem como algumas correntes filosóficas, apesar de evidentes diferenças, conferem à linguagem um grande potencial para explicação da realidade. O que há de comum é que o pensamento subjetivo, ao contrário do pensamento moderno, depende da linguagem, ou seja, dos diversos sistemas simbólicos

nos quais se inserem os indivíduos. A questão central, portanto, passa a ser o sentido atribuído aos signos, o “como” a linguagem fala do real. Do ponto de vista lógico, a linguagem constitui-se de estruturas formais cuja relação com a realidade é independente da consciência individual, daí o termo estruturalismo.

O estruturalismo rompe com os princípios humanistas da autonomia do sujeito e seu subjetivismo, presentes na filosofia da consciência do início da modernidade. No estruturalismo, as estruturas são autônomas, objetivas e independentes do pensamento ou da mente humana, sendo constituintes da realidade em seus diferentes domínios: biológico, físico, cultural, linguístico. Mediante o referencial teórico estruturalista, o papel da ciência passa a ser, então, identificar, explicitar e descrever tais estruturas, suas regras e princípios constitutivos.

O estruturalismo é uma das principais origens do pensamento filosófico do século XX. Formulado pelo linguísta suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), teve como principais representantes o antropólogo Claude Lévi-Strauss, o crítico literário e filmico Roman Jakobson, o semiólogo e crítico literário Roland Barthes, o psicanalista Jacques Lacan e o sociólogo marxista Louis Althusser.

Na teorização de Saussure (1977), a linguagem é entendida como uma estrutura, um sistema cuja unidade mínima se denomina signo. O signo (sinal) é aquilo que está no lugar de alguma coisa e, em certa medida, representa-a para alguém. O signo não é a coisa em si, ele dá sentido (à coisa), em virtude da sua capacidade de representá-la (a coisa) em um processo de comunicação. Bola, ginástica, aptidão física, bambolê e cortada, entre tantos, são signos que representam “coisas” facilmente identificáveis na linguagem do campo da Educação Física.

Os signos são formados pelo conjunto significado/significante. O significado é o conceito dado arbitrariamente ao signo em cada cultura e o significante é a imagem mental atribuída ao signo. Resumidamente, não há nada que estabeleça um vínculo natural entre significado e significante, esse vínculo é sempre uma construção social. Os signos representam as coisas tomando como base as convenções sociais estabelecidas por determinado grupo. Eles, no entanto, só significam alguma coisa pela diferença que estabelecem entre si. O conceito de diferença é central no estruturalismo, pois

um signo se caracteriza pela sua oposição aos demais signos componentes da estrutura. O signo só faz sentido e é estabelecido mediante um processo de significação, ou atribuição de significados, em uma cadeia de diferenças e em uma operação de correspondência entre significados e significantes. Sua identidade, ou seja, aquilo que significa, é sempre dependente da sua diferença, isto é, aquilo que ele não significa. Para clarear, só é possível identificar o signo “bola” quando relacionado à diferença que estabelece com outros signos dele distintos, como corda, fitas, guarda-chuva etc. A estrutura define-se por relações de diferença. O que significa que a estrutura é um conjunto de relações definidas por regras de tal forma que os seus elementos, os signos, ao constituírem o todo da estrutura, só podem ser entendidos pelas relações que estabelecem como elementos que compõem um todo. A estrutura é aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz que o conjunto se sustente e tenha sentido. O sentido e o significado não são unidades independentes, eles se organizam em estruturas, em sistemas, em relações. No estruturalismo, o todo é mais do que a soma das suas partes, já que a estrutura é constitutiva do todo e é o que lhe confere unidade, sentido. Uma partida de basquete, uma luta de judô, uma dança clássica são, nesse sentido, bem maiores do que a soma da execução de suas técnicas. As partes da estrutura são determinadas pela totalidade do esporte, da luta e da dança. Uma jogada, um golpe ou os passos da coreografia, quando apresentados de forma isolada, perdem sentido. A bandeja, o *o-soto-gari* ou o *sault cheval*, se executados fora do contexto original, impossibilitarão uma adequada atribuição de significados, ou seja, corre-se o risco de uma interpretação equivocada.

O estruturalismo ajuda a compreender a crítica que se faz às aulas de Educação Física organizadas conforme o currículo desenvolvimentista. Na teoria crítica, os alunos e as alunas constroem seus conhecimentos (fatos, conceitos, explicações e interpretações) com base nas experiências vividas na família, na comunidade, no acesso às diversas mídias. Para Torres Santomé (1998) é com base nesse patrimônio que os estudantes estabelecem relações com o conhecimento e as experiências oferecidas pela escola e outras instituições. Ora, no cotidiano, o contato com as manifestações corporais dá-se pela sua totalidade, do jeito que ocorrem nas práticas sociais. Ao interagir com a experiência fragmentada (em partes) das aulas que priorizam

a fixação de habilidades motoras, os alunos não conseguem compreender o que fazem, não lhes faz sentido. Constantemente, perguntam quando poderão jogar. Lentamente, diante dos discursos do professor ou de práticas coercitivas (que excluem os que não se alinham ao desejado), os estudantes criam suas estratégias de participação, suas estratégias para poder jogar, compor a equipe. Alguns acatam-nas, outros resistem.

O estruturalismo considera que toda estrutura é linguística, porém, não necessariamente verbal. Assim sendo, o modelo teórico da estrutura do sistema verbal é transferido para o campo de qualquer outra manifestação de linguagem não verbal, como a linguagem corporal, por exemplo, pois todas as formas de linguagem estabelecem relações de significação. Toda estrutura apresenta-se em forma de linguagem e seu sentido se expressa por meio da diferença dos diversos signos e dos significados a eles atribuídos. Em uma apresentação de Ginástica Rítmica Desportiva, por exemplo, sua estrutura – o todo – é compreendida, pela relação estabelecida entre as partes constituintes. Os signos bola, corda, fita, arco, massa, atleta não receberão o mesmo sentido, caso se apresentem isoladamente. A estrutura da linguagem não verbal Ginástica Rítmica Desportiva somente ganha sentido/significado pela relação entre suas partes.

O estruturalismo dos anos 1950-1960 analisou diversos campos e fenômenos sociais em acordo com o modelo linguístico desenvolvido por Saussure. A aplicação do conceito de “estrutura” foi visto pelos seus seguidores como uma possibilidade de estudo rigoroso e científico do mundo real. Os estruturalistas afirmam que qualquer fenômeno investigado apresenta a mesma estrutura dos fenômenos linguísticos, o que permite validar o estruturalismo como um método de análise de relações de significação por meio de regras e princípios que constituem qualquer estrutura ou sistema. No caso da manifestação esportiva, sua estrutura pode ser identificada mediante um conjunto de regras que possibilitam a igualdade de chances para os seus participantes, especialização de funções conforme a habilidade, princípios pautados na competição, racionalização, superação, mérito, quantificação dos resultados e cientificização do treinamento técnico-físico. Quando a ciência verificou que a emoção poderia atrapalhar o resultado, a mesma estrutura foi aplicada aos fatores psicológicos, ocasionando o surgimento de testes, medidas e treinamento específicos. Pode-se mudar a

modalidade, adaptar algumas regras, mas a estrutura permanece. O que não atenda à estrutura predefinida não será considerado esporte. Ao retirar-se a competição do esporte, por exemplo, sua estrutura se modifica. Deixa de ser esporte e ganha novos significados – jogo cooperativo, educativo etc.

Entre as diversas investigações formuladas pelos estruturalistas, os trabalhos de Levi-Strauss (1976) trouxeram grandes contribuições para a sociedade multicultural contemporânea. Ao analisar as estruturas das relações de parentesco, dos mitos e da organização social das sociedades indígenas, o antropólogo demonstrou que não se tratava de culturas não desenvolvidas, constituídas por sujeitos irracionais. Todas as culturas, independente de sua história e localização, apresentam formas complexas e sofisticadas de organização social, mitos, linguagem etc. Estruturas que, para o antropólogo, seriam invariantes. Podem ser identificadas em todas as culturas e são indispensáveis para a vida em sociedade. Em uma visão estruturalista, a cultura dos povos periféricos também apresenta sistemas simbólicos, estruturas sociais organizadas e complexas, tal qual a cultura europeia iluminista e moderna. Segundo Levi-Strauss, suas diferenças limitam-se a particularidades.

No campo da educação, o sociólogo crítico Basil Bernstein foi quem desenvolveu uma perspectiva estruturalista da pedagogia e do currículo. Recentemente, o documento PCN+ do Ensino Médio (Brasil, 2002), disponibilizou uma análise estruturalista no campo da Educação Física, embora não haja qualquer menção a esse campo filosófico no seu referencial teórico. Nesse documento, a ênfase na linguagem não verbal presente na gestualidade das manifestações corporais recaiu na própria noção de estrutura da linguística com algumas de suas regras e princípios. Visando justificar a alocação da Educação Física como componente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, atribuiu-se uma visão universalista aos conceitos de signo, símbolo, gramática, denotação e conotação para validar e compreender o estudo da gestualidade presente nas manifestações da cultura corporal. Sem dúvida, trata-se de uma noção estruturalista da linguagem corporal.

O estruturalismo estreita demasiadamente a leitura da realidade. Seus críticos não pouparam energia ao denunciar que o processo de significação (atribuição de sentido ao signo) configura-se, sobremaneira, rígido e fechado, tornando-o refém dos artifícios de sua construção e produção, ou seja, toda a atribuição de significado implica uma relação unívoca entre um

signo e seu significante (imagem). Silva (2003), por exemplo, adverte que os sistemas de significação são descritos de forma tão dependente dos códigos, convenções, estilos e estruturas que dirigiram sua produção, que só podem significar aquilo que foi determinado por esses recursos semióticos, precisamente, no momento ou ato de sua produção.

Esse processo ganha visibilidade quando se observa a construção do pensamento moderno. Os significados modernos somente têm validade se atenderem aos artifícios do ato de sua construção, ou seja, validados pelo método científico. O conhecimento científico e o conhecimento de modo geral só têm validade se forem aprovados pela comunidade de pesquisadores ou especialistas legitimados pela sociedade. Isso ocorre por meio de discursos científicos ou práticas discursivas que afirmam tais significados.

Pensando assim, é possível entender melhor como a Educação Física se constituiu. O significado dado tanto ao componente como às suas práticas só tem valor se forem aprovados pela comunidade que lhes conferiu certos modos de ser e possibilitou suas transformações. Em virtude do seu vínculo com os princípios da emancipação técnico-científica, são-lhe atribuídas funções coerentes com os princípios científicos, entenda-se, elaborados com base nos métodos científicos. Qualquer forma de Educação Física que não se apresente em acordo com seus critérios constituintes será negada. O mesmo se afirma com relação às formas institucionalizadas das práticas da cultura corporal. A execução de qualquer gestualidade realizada de maneira diferente daquela cientificamente reconhecida gera um sentimento de repulsa ao modo executado e, por conseguinte, inicia-se a crítica e a correção, tentando adequá-la à identidade do gesto/signo construída e validada culturalmente em determinado contexto histórico e cultural. Tal fenômeno é bem evidente nas atividades escolares, pois a gestualidade enfatizada nas aulas corresponde àquela desenvolvida e afirmada por um grupo com grande poder simbólico (os atletas), cujas práticas e rotinas foram interpretadas à luz da metodologia científica.

Tanto a rigidez do processo de construção dos significados quanto suas pretensões científicas, proporcionaram diversos questionamentos ao estruturalismo, levando-o ao esgotamento. Como decorrência, surgiu o pós-estruturalismo, mantendo, contudo, alguns dos princípios estruturalistas.

O pensamento pós-estruturalista

A ênfase na linguagem produziu na teoria social e cultural contemporânea a crítica à filosofia humanista, colocando no lugar da autonomia do sujeito e da sua suposta consciência, um conjunto de dispositivos linguísticos pelos quais se define a realidade. Com o pós-estruturalismo, a própria natureza da linguagem também é redefinida. O pós-estruturalismo avança na compreensão do papel da linguagem formulado pelo estruturalismo, fundamentando-se, principalmente, na noção de “poder” de Michel Foucault e na de “diferença” de Jacques Derrida. O pós-estruturalismo marca a denominada “virada linguística”.

Aqui a linguagem não é mais vista como algo neutro que apenas nomeia o real, aquilo que se vê ou sente, como mostrou o estruturalismo. No estruturalismo, a linguagem normalmente é concebida como neutra e representa a realidade, o que leva a supor a existência de um elo natural entre a dimensão das coisas e a das palavras. Com isso, as coisas, os atos, os sujeitos e os gestos são refletidos pelas palavras. A realidade é dada e objetiva, a linguagem a expressa. Ao sujeito do conhecimento, cabe desenvolver suas potencialidades e aprender a realidade. Aqui a linguagem apenas revela o interior dos sujeitos, seus pensamentos e sentimentos.

No entanto, a virada linguística deu novos contornos à significação e, por conseguinte, ao sujeito. A importância da linguagem ganha forças com as mudanças sociais, já anunciadas, que possibilitaram novas formas de interação dos grupos, nas quais apareceram novas linguagens e novos jogos de linguagens, com regras distintas e diversas, outras narrativas e outras formas de interpretar a realidade. A virada linguística gerou uma crise nos metadisursos modernos que pretendiam interpretar toda a realidade mediante sua linguagem, o que legitimaria um único jogo de linguagem e o tornaria universal, tal como se deu com a linguagem científica. A virada linguística inviabilizou a existência de palavras certas e erradas em si, pois, com base nelas emergem a pluralidade de métodos e regras que constituem os discursos. Entende-se que a palavra correta é aquela que é aceita na comunidade linguística que a emprega, pois é isso que torna a comunicação possível.

Foi então o momento em que a linguagem invadiu o campo problemático universal; foi então o momento em que na ausência do centro ou de origem, tudo se torna discurso – com a condição de nos entendermos sobre esta palavra – isto é, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças. A ausência de significado transcendental amplia indefinidamente o campo e o jogo da significação (Derrida, 2002, p. 232).

A virada linguística vai expandir suas análises para além das práticas discursivas, englobando, entre outras, a linguagem corporal. Os gestos adquirem sentido e são validados em uma comunidade capaz de interpretá-los por meio dos acordos estabelecidos entre seus membros. Cada comunidade produz e torna disponível sua própria gestualidade, seja na forma de brincadeira, dança, luta etc. Cada comunidade cria seus jogos de linguagem corporal, com suas regras e métodos.

No pós-estruturalismo, a linguagem deixa de ser fixa e estável, centrada na presença e no valor de um significado correspondente de forma inequívoca. A linguagem passa a ser compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, sempre adiada. A linguagem, no pós-estruturalismo, nunca é a cópia fiel da realidade. É apenas uma possibilidade de interpretação, o que inviabiliza a neutralidade discursiva. O pós-estruturalismo nega a crença de que o verdadeiro significado de um discurso conduziria à coisa em si, tal como se portasse uma origem que lhe pertencesse, ou se colasse à coisa que apenas simboliza; nega a própria existência de uma origem do discurso. Os teóricos pós-estruturalistas não enxergam nos símbolos marcas coerentes, pertinentes e sistemáticas. Isso seria a morte da interpretação. O pós-estruturalismo põe em xeque a atividade estruturalista, pois rejeita a ideia de origem e afirma que não há nada anterior ao signo. Afinal, cada signo apenas remete a outros signos. Para o pós-estruturalismo, não há nada a ser interpretado, tudo já é interpretação.

A argumentação pós-estruturalista abala os campos da educação e da Educação Física. Questiona sua pretensa universalidade e abre espaços para a criação. Sem poder apreender o signo na totalidade de um significado

inequívoco, a escolarização, as aulas, o cotidiano escolar transmutam-se em espaços de múltiplas possibilidades, interpretações permanentes, uma constante substituição de significantes. A análise de uma brincadeira, de uma dança, de uma luta, assim como suas vivências, consiste em experiências abertas, criativas, inesperadas, implicando novas possibilidades de escrita de uma brincadeira, dança ou luta.

Silva (2003) sintetiza na transformação da noção de poder uma das contribuições fundamentais do pós-estruturalismo. Nesse sistema, o poder não é algo fixo, não parte de um centro, nem tampouco é algo externo que possa ser tomado, como propuseram as teorias críticas, mas é algo que se encontra em toda parte, nas relações e nos modos que regulam o comportamento das pessoas. O poder age de modo que aquele que a ele se submete o compreenda como necessário, como natural. Acompanhando a argumentação de Foucault (1999), é o poder que define o que são as coisas, ele se exerce e só existe em ação. Na sua perspectiva, não é possível analisar e criticá-lo sem estar envolvido com ele. O poder é interdependente do conhecimento (o saber), pois o saber está imbricado no modo como se estrutura e regula o comportamento daqueles que se encontram submetidos ao poder. O saber é o condutor do poder. Onde há saber, há vontade de poder. É o saber que naturaliza o poder de modo que haja consentimento de todos envolvidos na sua trama. Para Foucault, saber e poder não são a mesma coisa, porém, trata-se dos dois lados do mesmo processo. No interior das relações de poder, em toda a trama social, todos estão envolvidos, todos são ativos, ninguém está isento das relações saber-poder. Então, a questão principal passa a ser como se exerce o poder.

O saber-poder está em uma série de dispositivos presentes nos discursos, nas leis, estruturas arquitetônicas, instituições como a escola e seus currículos, família, direito, Igreja, enunciados científicos, entre outros, que determinam o modo como são definidos os significados. Não existe poder sem saber. Nessa direção, ganha ênfase o conceito de discurso formulado por Foucault. Para o filósofo francês, o discurso fabrica os objetos sobre os quais se fala, criando efeitos de verdade sobre o que se fala e efeitos nos sujeitos que falam e sobre os quais se fala. Os discursos influenciam o modo de compreender a realidade, pois é por meio deles que os significados são produzidos, circulam e são validados. Os discursos, ao criar regimes e efeitos

de verdade, autorizam quem pode falar e o que se pode falar, normalizam os modos de ser, o que é certo e o que é errado, o que pode e o que não pode ser feito na sociedade.

Se para a teorização crítica o currículo é um percurso no qual a ideologia dominante transmite seu poder às classes desfavorecidas, mantendo alguns por dentro do poder e outros de fora, para as teorias pós-críticas da educação, ao basear-se no pós-estruturalismo, o poder não se polariza simplesmente em uma relação entre classes econômicas distintas. O poder está descentrado e esparramado em qualquer relação que compõe e constitui a teia social. Onde há relação, existe disputa pela validação dos significados. Trata-se de saber-poder. O poder está além das relações de classe, está nas relações entre todas as identidades – etnia, gênero, sexualidade, idade, profissão, locais de moradia, níveis de habilidades motoras e perceptivas, estéticas corporais etc. Cabe à escola, mediante a pedagogia pós-crítica, desvelar os dispositivos que validam certos conhecimentos e, por conta disso, constroem determinadas ou difusas relações de opressão.

O poder sempre existirá em toda e qualquer relação. O que se discute são as formas de democratizá-lo. Diante disso, a teoria pós-crítica supera a ideia de emancipação das teorias críticas, pois, ao menos na sua visão, isso nunca será possível. Afinal, os sujeitos pensam e agem em conformidade com a complexidade do contexto sócio-histórico e dos sistemas simbólicos nos quais estão inseridos e, em meio à luta contínua pela significação da qual participam, uma luta por saber-poder.

Em coerência com a perspectiva pós-moderna, Silva (2003, 2007) deflagra que o pós-estruturalismo, tal como o estruturalismo, define o sujeito como fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Nessa ótica, o sujeito só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social. É o saber-poder que está na origem do processo pelo qual alguém se torna determinado tipo de sujeito. O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original; ele constrói sua identidade com base nos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal, como a escola e o currículo. Valendo-se da teorização de Derrida (2002), infere-se que, no pós-estruturalismo, a linguagem contribui intensamente para a formação da identidade. Em razão da sua proximidade e interioridade, a linguagem é a expressão imediata do “eu”, da subjetividade

e, conseqüentemente, da consciência. Não como espelho ou mimese da realidade, mas, sim, do modo com que se estabelece o contato do mundo com o indivíduo e deste com aquele. É fortalecido, portanto, o caráter produtivo da linguagem e do poder para definir tanto o que as coisas são como quem são os sujeitos.

Sinteticamente, a identidade pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem “nós” somos e quem são os “outros”. A identidade define os grupos e ao mesmo tempo quem os grupos não são. A identidade – aquilo que “nós” somos – é uma construção discursiva tanto quanto a diferença – aquilo que “nós” não somos.

A identidade é construída pelo próprio grupo. A fim de marcar quem o grupo não é, quem não pertence ao grupo, recorre-se a diversos dispositivos linguísticos, aquele que não apresenta as mesmas características é visto como o diferente. Identidade e diferença, portanto, são produções discursivas permeadas por relações de saber-poder para definir quem é a norma, o idêntico, e marcar fronteiras entre quem deve ficar dentro (nós) e quem não deve (eles). No pós-estruturalismo, identidade e diferença não podem ser compreendidas fora do sistema de significação nos quais adquirem sentido. Essa construção é uma questão de poder, é uma questão política.

Pode-se entender, com base nos argumentos expostos, que ser professor de Educação Física não é algo natural, uma essência. Vestir certas roupas, possuir certos corpos, realizar com eficiência certas práticas corporais, defender certas ideias são decorrências de processos discursivos que afirmam, por meio de relações de saber-poder, qual a identidade de professor de Educação Física é a norma (Nunes, 2006). Apresentar-se de forma contrária à afirmada pelos discursos e pelas relações de saber-poder constitui a diferença. Ela pode causar espanto e ser renegada. Do mesmo modo, a escola e o currículo, como práticas discursivas permeadas pelo saber-poder, afirmam qual conhecimento merece ser contemplado – o importante e verdadeiro – e qual não precisa aparecer – o diferente e desnecessário.

A identidade e a diferença, como produtos da cultura e dos sistemas simbólicos que as compõem, não são fixas. Mostram-se indeterminadas e instáveis, tal qual a linguagem que as produziu. De forma semelhante ao pós-estruturalismo, o conceito/significado não está no objeto e tampouco coincide com ele. O significado apenas está no significante como traço. Sua

suposta presença é uma ilusão que faz com que o signo funcione em um sistema de comunicação, independentemente da presença de quem o validou. Nos discursos, qualquer elemento que funcione como signo remete a outro elemento que não se encontra presente, isto é, cada signo traz o rastro de outros signos que não são o próprio (Derrida, 2001). O filósofo define a diferença com base na impossibilidade de se alcançar o significado do signo por meio de uma relação direta com o significante, como fora formulado pelos estruturalistas. No pós-estruturalismo, não existe identidade, tudo é diferença.

Para Derrida, o significado é uma abstração inalcançável. Vive-se em contato apenas com significantes que são mobilizados na perseguição dos significados dos signos. A essa propriedade do signo, o autor denominou “metafísica da presença”. Derrida indica a existência de uma ideia, uma promessa da presença do signo na “coisa” a qual ele representa; no entanto, essa presença é sempre adiada, diferida. Por conta disso, o signo não carrega apenas a marca daquilo que ele substitui. Para a sua determinação, o signo traz junto o que ele não é, traz o que o diferencia. Significa que um signo não é apenas ele mesmo, a identidade. Ou seja, a identidade carrega consigo a diferença. Ao contrário do pensamento saussureano, Derrida afirma que não existe um sistema diferencial de significados e um de significantes. O significado não é anterior à sua marca, o significante. Ele é inteiramente dependente do sistema diferencial de significantes. Significado e significantes são inseparáveis. O significado não é fixo, mas extremamente móvel, instável, conforme o lugar de quem o emite e de quem o interpreta, isto é, o contexto sociocultural que o produziu. O processo de significação nunca é uma operação de correspondência, mas um processo de diferenciação (Silva, 2003). O signo caracteriza-se pelo constante adiamento de presenciar um significado e pela diferença que ele estabelece com relação a outros signos.

De certa forma, se o sujeito é governado pela internalização dos signos sociais, torna-se dependente de uma estrutura incerta, o que impossibilita determinar o significado das coisas. Essa indeterminação do processo de significação apresenta consequências para a identidade e para a diferença, pois ambas são marcadas pela instabilidade. Ambas não podem ser fixadas, determinadas. Ambas estão sempre em processo.

O significado está sempre em ação, em um processo permanente de significação. Daí se depreende que o processo de significação nada mais é que um processo de diferenciação. Em razão disso, o diferente é tudo o que não é semelhante a um determinado significante, abstraído de um significado imposto culturalmente. Pelo mesmo motivo, a identidade é tudo o que tem semelhança com o significante escolhido. Consequentemente, não existem significados verdadeiros ou falsos, dado que decorrem dos significantes validados como correspondentes ao significado, o que mais uma vez denuncia uma relação de saber-poder. Etnia, orientação sexual e classe, apenas para exemplificar, não são essências, signos cujos significados estão presos a um significante, mas são categorias discursivas nas quais operam formas de exclusão: o racismo, o sexismo, o classismo. O valor político dessas identidades não pode ser essencializado, mas sobredeterminado em termos relacionais, pois não existe nada fora do jogo da diferença. O que existe são efeitos de diferença. O signo, liberto de um significado único, transcendental, coloca o significante como falta, como ausência que pode, a qualquer momento, ser preenchido por múltiplas significações. Uma tarefa infinita, contrária à totalização de um sentido universal. A identidade não é definitiva. Ela está sempre a ser preenchida, afirmada, infinitamente.

Sendo assim, é lícito afirmar que a seleção dos conteúdos que precede a elaboração do currículo encontra-se diretamente ligada ao poder, não existem conteúdos essenciais ou imprescindíveis à composição do currículo. Com o pós-estruturalismo, a pedagogia pós-crítica da Educação Física contesta a presença de certos conteúdos no currículo e a ausência ou esquecimento de outros. Com o pós-estruturalismo, qualquer ideia de especificidade da Educação Física é abalada. O pós-estruturalismo ensina que mediante a afirmação de certos conhecimentos, a escola e a Educação Física validam certas formas de ser, agir e pensar, constituindo determinadas identidades e não outras.

A IDENTIDADE E A DIFERENÇA TÊM DE SER REPRESENTADAS

Na concepção pós-estruturalista, a diferença é marcada pela representação, isto é, pela marca visível em que a realidade ou seu objeto real é

tornado presente para o social. Como o significado de um signo, aquilo que é supostamente representado, não está presente no significante (imagem), a representação do signo nunca é estável, determinada. Ela é constantemente passível de novas significações.

Assim, a representação passa a ter um caráter de política de identidade, pois o autor da representação, ao escolher o que torna presente para o social no ato de representar, exclui tudo o que não deseja ver representado. É isso o que acontece quando se tenta criar uma representação universal de ser humano, movimento, formas de jogar, juventude, crianças, professores, alunos etc. Tudo o que for agente estranho às características selecionadas para a representação pode ser considerado deformação, problema, equívoco. A identidade, como se viu, é dependente da relação saber-poder que a institucionalizou. Dessa forma, é possível compreender as dificuldades de relacionamento quando os alunos e alunas que não apresentam a identidade desejada pelos docentes – ser aluno é atender às determinações do professor, cumprir com as tarefas propostas, apresentar o rendimento esperado etc. Qualquer diferença deve ser corrigida!

A mesma argumentação poderá ser dirigida aos demais signos culturais. Em obra anterior (Neira e Nunes, 2007a), já foi citado que, na maioria das escolas, a identidade da Educação Física é representada predominantemente como espaço para a ocorrência de movimentos ou momento para realização de brincadeiras e esportes, em suma, de atividades físicas. Com base nessa representação hegemônica, qualquer aula de Educação Física que não apresente essas características será negada e vista como diferente. Assim, quando o professor inicia o desenvolvimento de um tema específico fazendo uso do quadro-negro ou de um cartaz como recursos didáticos, poderá ouvir dos estudantes comentários críticos sobre o seu trabalho. Sob o olhar pós-estruturalista, nesse caso específico, o professor precisa repensar não o que está fazendo naquele momento, mas, sim, quais foram os discursos e as práticas acessadas que levaram os alunos a elaborar as representações das aulas de Educação Física como limitadas às práticas motoras. Da mesma forma, o docente também deve questionar quais discursos e práticas contribuíram para que os alunos pensassem que a aula de Educação Física é um ambiente de diversão, que de vez em quando a aula pode ser livre etc., ou mesmo, debruçar-se sobre as representações socialmente compartilhadas

com relação ao componente: disciplina que os alunos mais gostam, local de alegria e prazer, espaço para melhoria da saúde, o professor do componente é um esportista e tantos outros.

Na análise cultural, as representações atribuem sentidos, dado que não representam os objetos reais, mas criam efeitos de verdade a respeito das explicações sobre os objetos reais. Cada grupo social utiliza a representação para definir a sua identidade e a dos outros, fazendo-o pelo intermédio de disputas de poder inscritas na representação. No jogo do poder cultural, os grupos dominantes elaboram e divulgam as representações “universais”. Qualquer representação pertencente às culturas alheias, caso se distingam da cultura dominante, receberá menor carga valorativa. A representação do Outro se constitui por uma mínima seleção de características presentes, cujo objetivo é apenas lidar com sua presença na esfera pública, sem conhecê-lo de fato, sem ter de enfrentar um contato mais intenso e conhecer seus pormenores, sutilezas etc. Trata-se de uma representação estática que submete o Outro à cultura autora da representação.

É interessante notar como na luta cultural da contemporaneidade a convivência com o diferente é acompanhada do termo “tolerância”. Por mais valorosa que possa parecer, a “representação” da tolerância para com o Outro indica certa concepção de superioridade. Afinal, em um contexto sociopolítico, no qual se valoriza a diversidade cultural, posturas de assimilação ou extermínio das diferenças são concebidas como inadequadas. Desse modo, os grupos dominantes elaboram novas práticas discursivas acerca da obrigatoriedade de conviver com o Outro. Quem tolera é a norma, a identidade. Resta ao Outro, o diferente, os agradecimentos pela possibilidade de ser tolerado.

Se o que se pretende é transformar o quadro de grande desigualdade social e garantir a sobrevivência cultural dos grupos que desfrutam de menor poder, ou seja, dar-lhes o poder de se representar, sugere-se a elaboração e desenvolvimento do currículo pós-crítico da Educação Física. Quando as atividades pedagógicas que configuram o currículo recorrem ao diálogo, e não à tolerância, para desconstruir representações dominantes e construir outras, contribuem para uma melhor compreensão do processo de construção da representação dominante e com isso transformam tanto os estudantes quanto o sentido da representação. É o que se pode denominar

de negociação por sentido. A condição hierárquica privilegiada inicial com a qual o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra.

Tal processo ocorre graças à mobilidade e a incerteza do signo presentes no conceito de diferença de Derrida. É essa mobilidade, incerteza e adiamento que possibilitam tamanha transformação e instabilidade das práticas sociais. Elas podem resistir, transgredir, subverter, carnavalizar e sobreviver às forças de silenciamento e deturpação da cultura posicionada de forma assimétrica nas relações de poder. A cultura, portanto, é um campo de luta por significação, é um terreno onde diversos grupos disputam pelo direito de se fazerem representar no âmbito social.

Em meio a essa luta, a cultura diferente é representada pela identidade dominante que confere para si os atributos válidos e, para marcar a diferença, estabelece o negativo para o Outro cultural. Foram os grupos dominantes que, ao discursar sobre o melhor movimento, corpo e estilo de vida, conferiram aos motoramente inábeis, sedentários ou praticantes de outras atividades corporais, a pecha de diferentes. O discurso corporal dominante, ao conferir a identidade, marcou a diferença. Quando o currículo da Educação Física, por meio de seus procedimentos e escolhas, pretende construir uma identidade universal, qual seja, o corpo perfeito da ginástica, o gesto técnico do esporte, o topo dos estágios de desenvolvimento, o estilo de vida ativo etc., nada faz além de promover uma prática pedagógica isolacionista e preconceituosa, pois, ao definir a identidade e estabelecer a diferença, impede qualquer ação dialógica.

O PÓS-ESTRUTURALISMO E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO

Os pressupostos humanistas que sustentavam a educação foram abalados pelo pós-estruturalismo. Afinal, toda a filosofia da educação baseia-se no fundamento do desenvolvimento das potencialidades e capacidades humanas, de uma essência e de uma consciência que precede o sujeito a ser educado. Onde mais o princípio universal da razão é tão evidente? Onde mais o controle e a regulação atuam com esse propósito? Tanto a psicologia

humanista quanto a do desenvolvimento, tanto as pedagogias opressoras quanto as libertadoras, primam pelo objetivo do desenvolvimento da consciência. Nem mesmo as teorias críticas escapam ao ataque pós-estruturalista, pois a ideia de uma consciência autocentrada e momentaneamente alienada à espera de uma suposta libertação vincula-se à noção de conscientização. O pós-estruturalismo, conforme o debate anterior, coloca em dúvida as noções de educação, das mais tradicionais às mais críticas. Como fica, então, a pedagogia e o currículo?

Procurando evitar os arroubos que soem aliciar os educadores, Silva (2007) alerta para a impossibilidade de se propor uma teoria pós-estruturalista do ensino, mesmo porque tal postura colocaria em risco justamente aquilo que o pós-estruturalismo se propõe a desestabilizar. O pós-estruturalismo, tal como o pós-modernismo, rejeita qualquer tipo de sistematização. Mas há, certamente, uma “atitude” pós-estruturalista que poderá influenciar a prática pedagógica.

Já se repetiu que no pós-estruturalismo, o significado não é uma essência, ele é construído e imposto em um campo de luta pela significação. Também se frisou a importância das negociações por sentido. Esse aspecto é particularmente válido para a reflexão em torno das explicações referentes ao critério de verdade do pensamento moderno e da função da escola como transmissora das verdades modernas.

Desse modo, é possível compreender a ênfase dada a certos conhecimentos divulgados pela escola, como a transmissão da cultura esportiva ainda presente nas aulas de Educação Física. O esporte é entendido como conhecimento válido para todos os grupos que frequentam a instituição educativa. Na perspectiva pós-estruturalista é fundamental investigar o processo que tornou essa explicação verdadeira, identificando as relações de poder e de significação que participaram do processo, por exemplo, quais métodos empíricos e referenciais teóricos foram considerados válidos ou não e por quais motivos, onde, quando, para que e por quem foram inventados, quais dispositivos foram utilizados para a sua afirmação etc.

Uma visão pós-estruturalista convidaria também a uma intensa reflexão sobre os conceitos transmitidos aos alunos pelas pedagogias tecnicistas da Educação Física. Quem definiu o conceito de saúde que o currículo saudável advoga? Em quais conhecimentos se amparam as ideias de autono-

mia, cooperação e respeito promovidos pelo currículo globalizante? Quem é o cidadão ou cidadã formados por meio do currículo esportivo? Por que vigoram os conhecimentos psicobiológicos nos currículos do componente em detrimento dos socioculturais? Será que as teorias que fundamentam o currículo desenvolvimentista podem ser universalizadas?

Como não há uma única verdade sobre a realidade, pois ela é dependente do processo de investigação/significação, o pós-estruturalismo rejeita a polarização entre oposições binárias, entre os pares de ideias em luta, como, por exemplo, gesto técnico e gesto sem técnica, saudável e não saudável, habilidoso e não habilidoso, disciplinado e indisciplinado, cultura popular e cultura erudita.

A filosofia da diferença de Derrida favorece a inclusão de todos os significados, de todas as vozes, de todas as culturas no currículo, isto é, a presença de múltiplas linguagens e suas múltiplas interpretações da realidade. Ao abarcar todas as tradições culturais, por conseguinte, suas formas de ser, pensar, agir, jogar, dançar etc., o currículo pós-crítico abre espaço para a permeabilidade, o contato e o diálogo entre as diferentes culturas. Nele, não se discute ou se atribui valorização a esta ou aquela prática corporal. No currículo pós-crítico da Educação Física, todas as manifestações culturais são válidas. Diante disso, vale retomar o posicionamento da pedagogia crítica, indagar quem definiu que a escola deve ensinar xadrez, basquete e vôlei ou outra modalidade esportiva, quem afirmou que é necessário desenvolver as habilidades motoras fundamentais ou seguir certos modelos estéticos e questionar o processo de construção da identidade e da diferença. Enfim, o pós-estruturalismo permite afirmar que, mediante um currículo pós-crítico da Educação Física, interessa saber como foram construídos, mediados, aceitos ou recusados os significados das manifestações da cultura corporal presentes na sociedade.

Os Estudos Culturais

A pedagogia crítica do currículo ensinou que é preciso descrever, discutir e problematizar as práticas e os conhecimentos socializados pela cultura escolar, bem como os que se encontram ausentes, por serem considerados triviais ou irrelevantes para o processo de escolarização e o

consequente projeto de formação do cidadão. Em continuidade ao debate que posiciona o currículo no campo das teorias pós-críticas da educação, os Estudos Culturais têm se constituído em campo de teorização e investigação influente, dada a possibilidade do emprego de determinadas ferramentas analíticas, até o seu surgimento, ausentes quer do âmbito educacional, quer do âmbito dos denominados saberes populares, místicos ou intuitivos.

Os Estudos Culturais contribuíram para abalar a concepção de que a produção do conhecimento é fruto da continuidade natural da história ou de embates acadêmicos e epistemológicos que buscam uma explicação mais eficaz da realidade. Os Estudos Culturais questionaram a simplicidade dessa explicação e alertaram para a complexidade das relações sociais a que todos atravessam, em todas as direções e em permanente movimento, permeando os variados níveis da existência social.

Da sua gênese no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra do segundo pós-guerra, à gradual incorporação do pensamento pós-estruturalista, passando pela teorização do movimento feminista, da teoria *queer*, do pós-colonialismo e do multiculturalismo¹⁷ nos anos 1970 e 1980, os trabalhos produzidos com base nos Estudos Culturais procuram intervir em favor da construção de significados e valores mais democráticos, em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação de massa e pela tentativa de homogeneização cultural.

Origem e objeto de investigação

A literatura¹⁸ mais difundida a respeito do tema atribui o surgimento dos Estudos Culturais aos esforços de alguns intelectuais, oriundos das classes populares da Inglaterra, para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura em relação à cultura popular e à cultura de massa, uma reação à tendência elitista de concepção de cultura. Silva (2007) enfatiza que seus representantes defendem que no seio da classe

¹⁷ À exceção do pós-estruturalismo, já apresentado, alguns destes conceitos serão tratados nos próximos tópicos.

¹⁸ Tomaz Tadeu da Silva organizou e traduziu uma interessante síntese em *O que é, afinal, Estudos Culturais?*, publicado pela Editora Autêntica, em 2006.

popular não há somente mau gosto, passividade, submissão e assimilação, mas também resistência e produção. Escosteguy (2001) vê na divulgação e no acesso mais recente às produções em línguas não anglófonas a indicação de que o movimento do estudo da cultura ocorreu quase simultaneamente em outros países europeus, na África, na Ásia e na América Latina, promovido pelo avanço do capitalismo e das telecomunicações que favoreceram a incursão de outros grupos e sujeitos no mapa cultural e político do século XX. No Brasil, as maiores influências advieram de autores estadunidenses, australianos e daqueles radicados na Inglaterra.

Todavia, não há como negar que o movimento intelectual da Inglaterra do pós-guerra assumiu para si essa marca e provocou mudanças na teorização cultural. Sob tal influência, o conceito de cultura acolheu novas problematizações, ampliando seu espectro de análise e incorporando os domínios do popular. O caráter hierárquico, elitista e segregacionista da cultura, ou seja, seu enfoque como elemento de distinção social que realça a erudição, a tradição literária e artística, e os padrões estéticos elitizados por um grupo autodenominado superior, foram abandonados para contemplar o gosto das multidões, agregando novas possibilidades de sentido. Para debater a cultura, os Estudos Culturais introduzem a cultura de massa, elemento típico da indústria cultural e da sociedade *techno*, bem como a cultura e os artefatos oriundos de qualquer outro grupo, como a cultura infantil, juvenil, *gay*, empresarial, escolar, negra, étnica, acadêmica, esportiva etc. No âmbito dos Estudos Culturais, o conceito de cultura perde sua condição maiúscula e singular e ganha a pluralidade das culturas.

Se o termo cultura ganhou uma ênfase polissêmica, o mesmo pode ser observado em relação ao termo popular. Antes visto como algo a ser combatido e superado para a evolução da humanidade, o termo popular também oscila entre variados significados e intenções para seu uso. Do popular ao *pop*, presentificam múltiplas interpretações que podem indicar tradição, folclore, pessoa famosa ou querida, atraso, ignorância, alienação, cafonice, gosto e práticas da maioria, parcela desprivilegiada da população ou, mesmo a sua corruptela, sofisticado, minimalista, atual, despojado, *cult* etc. Os Estudos Culturais mostram que as palavras têm história e produzem sentidos em tempos e espaços que se tornam arenas políticas de negociação e imposição de significados e efeitos. Como ilustração, basta verificar que o

termo Educação Física carrega múltiplos significados, defendidos por interlocutores diferentes em tempos e espaços diversos e que produzem variados sentidos e efeitos.

Schwarz (2000) identifica dois determinantes históricos para a emergência e o desenvolvimento dos Estudos Culturais. Primeiro, o fim do imperialismo britânico, que propiciou a migração de seus ex-colonos para sua “casa imaginada” – a Inglaterra, e fomentou preocupações políticas na organização da sociedade inglesa, até então inexistentes. Como resultado, a diáspora levou para o território bretão intelectuais de origem colonial com novos posicionamentos. De forma sintética, o ponto de vista a partir do olhar do colonizado sugeria conceitos, ideias e críticas ao pensamento acadêmico colonialista. Nessa paisagem, a própria ideia/identidade da Inglaterra e/ou do inglês foi renarrativizada, provocando novas rupturas e novos contornos culturais. A fim de compreender a construção da nova identidade “inglesa” desencadeada pelas diásporas, pode-se observar a atual composição das equipes esportivas daquele e de outros países colonialistas, como a França e Portugal. Outrora, era marcante a totalidade branca. A partir do pós-guerra, lentamente, a descendência colonizada marcou presença com corpos e nomes característicos de etnias africanas, asiáticas e caribenhas. Atletas do cenário esportivo internacional como Zinedine Zidane (francês, de origem argelina), Linford Christie (jamaicano, naturalizado inglês), Naide Gomes (natural de São Tomé e Príncipe, ex-colônia portuguesa) ou Deco (brasileiro, naturalizado português) tiveram seus nomes atrelados aos países colonizadores. No caso dos próprios Estudos Culturais, entre seus autores mais renomados, encontram-se Stuart Hall (jamaicano), Edward Said (palestino) e Gayatri Spivak (indiana). Sem dúvida, a Europa do século XXI apresenta uma configuração étnica bem diferente de outros tempos.

O segundo determinante consistiu na reorganização de todo o campo cultural a partir do impacto da expansão do capitalismo. Isso gerou a democratização do acesso às novas formas culturais como a TV e a publicidade, disseminando variadas imagens e textos culturais que diminuíram o poder cultural das elites. Como exemplo, destaca-se o enfraquecimento de algumas manifestações culturais que marcavam fronteiras entre a alta e a baixa cultura, anteriormente vistas como usufruto dos povos colonizadores. A literatura de ficção científica de Júlio Verne, a ópera de Verdi, o balé clássico

e o futebol amador das elites padecem perante as produções da indústria cultural como os filmes de George Lucas, a ópera rock “Hair”, o balé contemporâneo e o futebol profissional. Manifestações da cultura de massa que, sem dúvida, borram a fronteira entre a alta e a baixa cultura, produzindo novos deslocamentos e hibridismos entre os grupos, novas imagens e sentidos. Enfim, outras fronteiras. Com base nesses dados, torna-se iminente a questão que permeia os Estudos Culturais, qual seja: na era da globalização, da mídia e da proliferação das imagens, como e por que estudar a cultura?

Os objetivos

Os Estudos Culturais surgem em meio às movimentações de certos grupos sociais que se apropriam dos saberes emergentes de sua leitura de mundo, contrapondo-se àqueles que tentam impedir o anseio dos grupos desprivilegiados por uma sociedade democrática com livre acesso à educação. Uma educação em que as pessoas comuns, os representantes do povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados. Os Estudos Culturais projetam criar condições para que esses grupos tenham sua participação valorizada em uma cultura na qual quem determina a moda, o bom gosto, os modos de comportamento, a moral, o conhecimento, entre outros, está sob a égide de um pensamento elitista que busca estabelecer distinção entre as pessoas. No final das contas, questionam-se as distinções hierárquicas entre cultura erudita e cultura popular, cultura alta e cultura baixa, cultura burguesa e cultura operária, sendo que nessa classificação o primeiro termo é visto como expressão máxima da produção ou do espírito humano, o que de melhor o homem já produziu. Em segundo, ficariam a oposição, as produções menores, desqualificadas, irrelevantes e responsáveis pelos empecilhos ao desenvolvimento da espécie humana. O pequeno espaço concedido às expressões culturais populares, operárias, juvenis etc. chega a ser visto como empobrecimento, desqualificação e derrocada da cultura. Na lógica hierárquica, a produção cultural do primeiro grupo/termo deveria ser cultivada para afastar a barbárie dos grupos populares, cujo modo de ser se caracterizaria pelo mau gosto, desordem, violência social, ignorância científica e política. Na concepção hierárquica de cultura, somente a harmonia e

a beleza da cultura erudita poderiam afastar o povo de sua pseudocondição “sub-humana”. Seus representantes deveriam ser aculturalizados ou afastados, marginalizados.

Em coerência com as discussões travadas nas seções anteriores a respeito da trajetória da educação, as análises promovidas acerca da concepção de cultura nos Estudos Culturais afirmam a importância de se rever a função social da escola pensada sob a ótica da transmissão dos conhecimentos privilegiados por determinado grupo cultural. Sucintamente, as investigações promovidas pelos Estudos Culturais contribuem para a construção de uma nova função social para a escola, com base no acolhimento e na incorporação ao currículo dos saberes originados no seio de outros grupos culturais.

Ao longo do século XX, vários movimentos tentaram fazer frente a um suposto declínio cultural provocado pelo avanço da cultura de massas e do seu aclamado nivelamento “por baixo” da compreensão de cultura. Saindo em defesa do estado cultivado de espírito como oposição à exterioridade materialista da civilização, foram promovidas ações nas escolas e universidades e, mais recentemente, em vários espaços sociais. As denominadas “grandes obras literárias, artísticas e musicais” viram ampliados seus espaços de divulgação tanto nas instituições dedicadas à formação quanto nas áreas de acesso dos “comuns”, sob o discurso de “levar a verdadeira cultura para o povo”. Haja vista a recente explosão de iniciativas promovidas por órgãos governamentais ou não, que possuem como matiz principal esse lema. Contrapondo-se às intenções de imposição hierárquica de gostos e sentidos, os agentes dos Estudos Culturais investem suas energias. Apesar das problematizações alentadas não serem unívocas, sua ênfase recai na importância da análise das produções culturais de uma sociedade e de seus diferentes textos e práticas, a fim de entender o comportamento e as ideias compartilhadas pelas pessoas que nela vivem. Por esse motivo, os Estudos Culturais realçam o aspecto político do significado de cultura e se engajam nas propostas de democratização das relações de poder e nas transformações sociais.

Desde seu início, conviveram no âmbito dos Estudos Culturais diferentes propósitos teóricos e perspectivas analíticas. Como ponto em comum, pairava a tentativa de reordenar as concepções de classe e cultura, centrando a discussão no simbólico e na vivência cotidiana, na tentativa de associá-las ao poder. Nos Estudos Culturais, as relações de classe

ultrapassaram os limites dos locais de trabalho e das estruturas do capital e passaram a constituir-se na cultura, na linguagem, no simbólico, no inconsciente. Na argumentação de Schwarz (2000), essas múltiplas possibilidades de análise permitiram novos desafios a serem enfrentados para a investigação da cultura.

Os Estudos Culturais caracterizam-se por um campo de pesquisas composto por três pressupostos inseparáveis e interdependentes: um projeto político, uma inserção pós-moderna e uma perspectiva interdisciplinar. Tais aspectos nunca se fecham ou se concretizam, pois são constantemente alimentados e ressignificados pelo diálogo que estabelecem com novos autores e novos pontos de vista.

Como projeto político, os Estudos Culturais não pretendem ser imparciais ou neutros. Sua proposta constituinte é tomar partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder em sua luta pela significação. Os Estudos Culturais sempre estão do lado mais fraco. Suas análises tencionam funcionar como forma de intervenção social. Seu compromisso é examinar qualquer prática cultural baseando-se em sua constituição e seu envolvimento com e no interior das relações de poder. Os Estudos Culturais recusam desvincular a política do poder do processo que definem as experiências que valem e dos modos de ser que são tidos como corretos e legitimam certas identidades. Por conta disso, suas análises visam contribuir para o desenvolvimento de uma cultura pública e uma sociedade democrática. Os teóricos dos Estudos Culturais defendem a primazia da ação política como forma de resistência às práticas que impedem a democracia econômica e racial, e como forma de reconhecimento das diferenças culturais. Situam suas formas de trabalho na inter-relação entre as representações simbólicas, a vida cotidiana e as relações materiais de poder, a fim de empoderar as pessoas para uma atuação coletiva nos espaços públicos visando à melhora das suas condições de existência no seio de uma sociedade democrática.

O campo dos Estudos Culturais passou por várias modificações na sua base teórica. Nutriu-se, especialmente, do debate pós-moderno, sobretudo, na percepção do fim das grandes narrativas que constituíram o projeto moderno e a radicalização do papel da linguagem na definição da realidade. Apoiando-se na desconfiança gerada pelo pós-modernismo, os Estudos Culturais negam qualquer conhecimento como verdade absoluta. Sua base

teórica exige que a explicação do real não se defina por uma única noção da realidade, o que implica o questionamento da visão universal de homem, mundo e sociedade propagadas por determinados setores da sociedade, bem como na interpelação das práticas que insistem em afirmar tal condição. Nesse campo, são centrais as noções de *diferendo* (Lyotard) e diferença (Derrida) discutidas anteriormente.

Por fim, as práticas culturais distanciam-se do fechamento de fronteiras promovido pelo conhecimento acadêmico moderno, que insiste em determinar contornos disciplinares para as análises da realidade. Como se viu, o conhecimento pós-moderno é temático. A complexidade das ações sociais e a impossibilidade de definição da realidade impedem que qualquer disciplina, por mais ampla que seja sua proposição, apreenda tamanha complexidade. Essas dificuldades fazem que o campo dos Estudos Culturais seja interdisciplinar e, muitas vezes, pós-disciplinar¹⁹ (no sentido do termo pós já explicitado) e até mesmo antidisciplinar, recusando-se a compartimentar qualquer forma de conhecimento. Isso quer dizer que os Estudos Culturais se aproveitam de qualquer campo teórico que for necessário para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular, inclusive o senso comum. No entendimento de Nelson, Treicher e Grossberg (1995), a metodologia que subsidia as investigações nos Estudos Culturais pode ser mais bem entendida como uma bricolagem,²⁰ pois, nas concepções que permeiam o campo, uma investigação não pode ser realizada de forma monológica, dado que incidiria em uma resposta contaminada pela disciplina que fundamentou o olhar sobre o objeto. Por sua vez, a prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva.

Os pressupostos destacados vêm suscitando diferentes posicionamentos nas Ciências Humanas. Para alguns, os Estudos Culturais são celebrados como um novo campo teórico capaz de pensar a sociedade em uma época cada vez mais instável, a era da cultura, o que inviabiliza um suposto fechamento de ideias. Afinal, soaria pretensiosa qualquer iniciativa que se

¹⁹ Na perspectiva pós-estruturalista, a palavra disciplina apresenta dois significados interdependentes na relação saber-poder. Nas análises de Foucault, refere-se a determinado conhecimento (saber) e às formas de regular o controle (poder) para a aprendizagem do conhecimento.

²⁰ No que se refere à bricolagem na pesquisa educacional, sugere-se a leitura da obra de Joe L. Kincheloe e Kathleen S. Berry, *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*, publicada em 2007 pela Artmed Editora.

dispusesse a aclarar definitivamente como a cultura, que circula e penetra em todos os cantos do mundo com incrível velocidade, forma e informa seus sujeitos. Por outro lado, existem aqueles que criticam seu projeto, afirmando suas intenções de demolir a tradição cultural da humanidade, trocando o estudo das grandes obras-primas pela análise dos fenômenos menores, como os promovidos pela cultura de massa. Os posicionamentos daí oriundos alertam para o fato de que, sem a proliferação da cultura alta, a humanidade estaria fadada ao desperdício, à ignorância, à violência e ao consumo. Como se nota, tal qual a cultura, os Estudos Culturais estão no centro do debate contemporâneo.

O conceito de cultura nos Estudos Culturais

O conceito de cultura²¹ é extremamente complexo e polissêmico. Em razão disso, os Estudos Culturais vêm buscando uma definição que corresponda aos seus pressupostos e desconstrua a visão hegemônica ainda presente na paisagem social. Como se verá, ao fazê-lo, contribuirão de modo decisivo para um melhor entendimento da pedagogia pós-crítica.

A contextualização do termo cultura remete, obrigatoriamente, à passagem da Idade Média para a Idade Moderna, momento no qual o pensamento antropocêntrico (o homem no centro das explicações da realidade), em meio à luta por poder, tomou o lugar das ideias teocêntricas (Deus no centro das explicações da realidade). Na Idade Média, o poder decisório estava nas mãos dos poucos herdeiros dos reinos e territórios “escolhidos” pelos desígnios de Deus e dos homens que compunham a Instituição que O representava, a Igreja. Relembrando, a modernidade caracterizou-se como uma nova ordem social e como um projeto no qual todos os fenômenos naturais e as ações humanas passaram a ser explicados pelos sujeitos dotados de uma essência, a razão. Rompendo com o pensamento moderno, as análises pós-modernistas do atual quadro social deslocaram o homem, com sua consciência e sua subjetividade, do centro das decisões e explicações a

²¹ Em obra anterior (Neira e Nunes, 2006), foi apresentada uma síntese do percurso histórico e das concepções de cultura que permeiam o fazer pedagógico, sendo desnecessário, portanto, retomá-la.

respeito do real. A crise da modernidade e do seu sujeito e o pós-modernismo abriram as portas para a linguagem como possibilidade de explicação dos fenômenos naturais e das ações dos humanos. Sendo a linguagem um veículo de comunicação dos significados construídos socialmente, a cultura tornou-se o foco das atenções das análises da contemporaneidade.

Na argumentação de Hall (1997), o conceito de cultura decorre de dois movimentos: primeiro, uma aproximação com o conceito antropológico de cultura como toda e qualquer prática social produzida pelo homem; segundo, um contramovimento dessa definição, questionando seu aspecto universal. Para compreender a cultura, o autor propõe um olhar histórico e o diálogo com outros saberes, incorporando conceitos como formação social, poder, regulação, dominação, subordinação, resistência e luta. Para além de variadas formas de viver (línguas, instituições, estruturas de poder), o termo cultura compreende também as práticas sociais (textos, cânones, arquitetura, mercadorias etc.). Esse conceito confunde-se com a própria constituição do campo dos Estudos Culturais, pois, ao enfatizar a vida cotidiana das pessoas comuns, agregou suas produções e sentidos. O ponto central é a análise dos textos²² e das representações²³ construídos para interpretar as práticas culturais vividas pelos diversos grupos. Os Estudos Culturais rompem com a clássica divisão entre “alta cultura” – aqueles que têm cultura e são considerados cultos – e “baixa cultura” – aqueles que não possuem cultura, os incultos, que precisam ser aculturados, educados conforme os padrões estabelecidos pelos representantes da denominada “alta cultura”. Na análise dos Estudos Culturais, a cultura é vista como um território contestado, um ambiente de disputas por poder, um campo de luta pela definição dos significados. A elaboração teórica, nesse sentido, é um campo de intervenção política.

Na ótica dos Estudos Culturais, as sociedades capitalistas promovem a desigualdade entre etnias, gerações, classes, sexualidades diversas, entre outras, sendo a cultura o campo central em que as distinções hierárquicas de poder e possibilidades são definidas (Hall, 1997). É em meio a esse campo

²² Silva (2000) explica que, em termos gerais, “texto” é qualquer conjunto de signos dotados de algum sentido. Nas análises pós-estruturalistas formuladas por Derrida, não há nada fora dos textos. Um texto é uma gama diversificada de artefatos linguísticos, como um livro didático, um filme, a sala de aula, uma manifestação da cultura, como a música, a dança, a propaganda etc.

²³ O conceito de representação foi desenvolvido em meio à discussão do pós-estruturalismo.

de contestação cultural que se dá a luta pela significação, espaço no qual os grupos subjugados procuram fazer frente às imposições dos significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes e mais poderosos. Por assim dizer, os textos culturais são o próprio local onde os significados são travados, negociados, partilhados, divulgados e fixados. Nessa direção é que Stuart Hall e pensadores, como Garcia Canclini, Frederic Jameson, David Harvey e Homi Bhabha, afirmam que a cultura não pode ser mais compreendida apenas como acumulação ou transmissão de saberes, nem tampouco como produção estética, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser compreendida e analisada com base em seu vasto alcance na constituição de todos os aspectos da vida humana.

A centralidade da cultura tem uma dimensão substantiva, pois é no seu lugar que se organizam as relações sociais em qualquer momento histórico. Possui também uma dimensão epistemológica, denominada “vira-da cultural” que, por sua vez, diz respeito à dotação de poder dos discursos informantes que operam no circuito cultural, transformando nossa compreensão do mundo. As notícias divulgadas nas mídias, as imagens dos *outdoors*, os conceitos apresentados nos livros didáticos, as músicas de um grupo de pagode, a coreografia de uma dança, a comemoração no pódio de chegada, a arquitetura de uma casa, o *design* de um automóvel ou as aulas de Educação Física não são apenas manifestações culturais. Antes de tudo, são textos, artefatos produtivos que inventam sentidos e contribuem na produção de identidades e representações. Quando veiculados, atuam nas arenas contestadas da cultura, negociando os sentidos que determinam as hierarquias, ou seja, quem pode e quem não pode, quem é quem e como se deveria ser. Como consequência, Hall (1997) deflagra que a luta por poder deixa de ser física e passa a ser cada vez mais simbólica e discursiva. A luta por poder faz desse campo contestado uma arena de política cultural.

Ao definir cultura, o autor salienta toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa quanto para quem observa. Cada atividade social cria e precisa de um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. A cultura, assim entendida, constitui-se em uma relação social, configurando-se como um terreno de confronto entre diversas práticas de significação que buscam validação e reconhecimento. Escola, rua, clube, ambiente de trabalho,

hospital, família, futebol profissional, de rua ou de várzea etc. constituem-se em textos, em campos culturais com significados próprios, negociados em um constante, transitório e indefinido jogo de poder e em luta por poder. Na especificidade da área de Educação Física, ao defender a incorporação do conceito de cultura dos Estudos Culturais, Neira e Nunes (2006) transcendem os posicionamentos teóricos anteriores, atribuindo à cultura corporal uma dimensão de território em conflito, expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano.

O território cultural não é algo orgânico, compartimentado, dado que a cultura se localiza sobre fronteiras onde se tocam e entrecruzam outras significações. É justamente na fronteira que ocorre toda a ação dinâmica da cultura pela imposição ideológica de seus significados. Se for aceita a ideia que as culturas lutam pelo controle da informação e do conhecimento que permite ao homem interpretar e intervir na realidade, a cultura será concebida como um campo de luta pelo poder de definir a realidade. Claro está que a realidade não é algo natural, é uma construção da ação dos humanos, fruto dos significados construídos nas relações sociais, nas relações de poder.

Vista por Hall (1997) como sistema simbólico, é na cultura que as coisas são nomeadas mediante um processo de atribuição de sentidos e busca de estabilidade. Ao elaborar sistemas classificatórios, a cultura vai se estabilizando na medida em que cria fronteiras simbólicas para excluir o que está fora do lugar e da ordem e, assim, configura a desejada homogeneidade cultural. Na visão do autor, isso implica um esquecimento de suas inconsistências internas, das contradições e dos conflitos que marcaram a validação dos significados. Tem-se a impressão de que as coisas são naturalizadas e não podem ser alteradas. Todavia, a chamada cultura de fronteiras representa uma perturbação constante que precisa ser eliminada sob o risco de atrapalhar os padrões estabelecidos e, assim, o próprio processo de classificação e, conseqüentemente, de significação. Esse processo permite explicar por que são rejeitadas quaisquer propostas de modificação do que foi estabelecido no jogo cultural: certas formas de educar os filhos, cuidar da saúde, relacionamento conjugal, trabalho, brincar, dançar, métodos de ensino, escola etc.

O jogo do poder cultural, para definir significados e marcar fronteiras, ganha visibilidade quando são analisadas algumas manifestações da cultura corporal, como o carnaval, o esporte, a capoeira, o vôlei, o surfe, o circo e

tantos outros²⁴. Na arena de lutas pela imposição de sentidos, certas manifestações culturais são mantidas por muito tempo à margem da sociedade. Estar à margem é estar permanentemente na fronteira, logo, explica Hall (2003), visto como elemento perturbador ou desestabilizador da cultura. Ou seja, embora socialmente periférica, dado o incômodo causado, a cultura da fronteira torna-se simbolicamente central e força a cultura hegemônica a modificar os sentidos atribuídos à fronteira. Após décadas de luta e marginalizações, hoje, a capoeira é símbolo da identidade nacional e sua prática penetrou em ambientes como escola, clubes, academias da elite etc. Obviamente, não se trata de uma ocorrência casual, e, sim, produto de lutas por significação. Como forma de manifestação cultural, a capoeira ganhou mais do que um espaço de atuação, ela propiciou uma ação política da cultura negra. O mesmo se pode dizer da calça rancheira ou *jeans*, da tatuagem, de alguns pratos da culinária popular, de certas danças, como o *twist* e o flamenco, de certos brinquedos, como o bambolê e o diabolô etc. Esse movimento é permanente no jogo do poder cultural e caracteriza a maior parte das práticas da cultura corporal e seus representantes.

Como se nota, vêm se tornando corriqueiras as apropriações distorcidas das manifestações corporais, desconfigurando seu formato e conferindo-lhes uma nova função. Determinados setores, temendo seu enfraquecimento na luta cultural diante da emergência social de práticas oriundas dos grupos marginalizados, delas se apropriam, atribuindo-lhes sentidos em conformidade com os seus interesses e projetos. Tal postura nada mais é do que uma tentativa de incorporação das manifestações culturais transgressoras e de oposição aos ditames conservadores do pensamento universal. Veja-se o modo como as práticas corporais pertencentes a grupos não hegemônicos são abordadas e aproveitadas pelos detentores de maior poder simbólico. É comum o apagamento da história da suas lutas e origens em troca da validação de outros significados por meio da ciência moderna. É flagrante a constante alusão aos benefícios à saúde ou ao desenvolvimento motor que a capoeira propicia, bem como a comprovação da ciência ocidental com relação aos fundamentos da ioga ou a valorização da prática do *tai chi* para melhorar a concentração no trabalho. Piorando o quadro, essas

²⁴ Em trabalhos anteriores (Neira e Nunes, 2006, 2007a e 2007b), encontram-se disponíveis análises mais profundas a respeito do jogo das fronteiras culturais nas manifestações corporais.

afirmações, muitas vezes, partem dos representantes das próprias práticas culturais que não percebem as intenções subjacentes a tais tentativas de agregação. Assim, se for analisada a história de cada uma dessas manifestações, verificar-se-á, sem esforço, que seu surgimento antecede os discursos científicos que pretendem delas apropriar-se. Também se verá que setores que no passado delas se afastavam por preconceito, agora são seus mais fervorosos praticantes. Será que a ioga precisa da ciência moderna para afirmar seus fundamentos? A capoeira necessita justificar-se pelo desenvolvimentismo? E o *tai chi* deve submeter-se aos ditames utilitaristas? Até meados do século passado, quem poderia imaginar que a capoeira seria praticada nas universidades, que a ioga invadiria as clínicas e que o *tai chi* seria promovido no interior das empresas?

É possível notar o mesmo fenômeno na tentativa atual de fazer convergir e unificar as várias propostas curriculares da Educação Física. O discurso comumente propagado defende uma apropriação do que há de melhor em cada forma de pensar e ensinar a Educação Física. Ora, seguindo o que até aqui foi discutido, quem tem o poder de selecionar e classificar tal requisito? Vale alertar que a defesa de uma proposta mista que contemple com parcimônia os currículos, desenvolvimentista, globalizante, Educação para a Saúde, crítico e/ou pós-crítico, constitui-se, na verdade, em um procedimento que apaga os significados anunciados pelos textos de maior criticidade, promovido pela avalanche neoliberal. Ouve-se com frequência que todas as propostas são interessantes para a formação humana, aliás, convém uma ressalva, para a formação de um humano comum a certos interesses.

Apesar da já mencionada instabilidade do campo cultural, com base em Hall (2003), é possível identificar essa postura como uma investida dos setores poderosos para sobrepor, regular e cercear as energias transgressivas e resistentes dos grupos subjugados. Uma tentativa de contenção ao hibridismo social, étnico, de gênero e sexual que ameaça a cultura dominante. Corroborando a argumentação, Neira e Nunes (2007b) denunciam que as ações empreendidas pelos setores dominantes, na verdade, estão voltadas para a construção de fronteiras em outros lugares, outras vezes e de outras maneiras.

O conceito de identidade nos Estudos Culturais

Ao lado do conceito de cultura, o de identidade configura entre os aspectos mais relevantes dos Estudos Culturais no que respeita à pedagogia pós-crítica. Conforme o exposto nas páginas anteriores, o debate atual envolvendo a cultura tem ocasionado mudanças nas sociedades e, por conseguinte, nos sujeitos, uma vez que as estruturas sociais que os ancoram estão em permanente mudança. As análises de Hall (1997) conferem ao maior fluxo de produção, circulação e trocas culturais um novo desenho da contemporaneidade, o que leva a cultura e, logo, a linguagem, a assumirem uma função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades. Considerando suas influências nos processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação, os Estudos Culturais preocupam-se com qualquer artefato cultural, como o cinema, o esporte, o *shopping center*, a imprensa, o bufê infantil, o atleta, a publicidade, o brinquedo, a ciência, a escola, o currículo etc. A cultura assume papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado. Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois, ao considerar a identidade como resultado do processo de identificação fornecido pelos discursos culturais, os sujeitos são chamados a assumir determinadas posições nos sistemas simbólicos que caracterizam cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social, possibilitando a configuração de diversas identidades de acordo com a multiplicidade cultural.

A questão das identidades e das formas como elas são representadas configuram-se como o centro da análise dos Estudos Culturais. O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e as imobilizam. O que importa saber é como os discursos e as práticas atuam, para que os sujeitos assumam certas posições no sistema social, e como esses discursos e práticas constroem os sujeitos sobre os quais se pode falar. Talvez a melhor maneira de entender essa problemática seja por meio da discussão acerca de certas identidades. Como explicar o que é ser brasileiro? Por meio da imagem do paulistano

que trabalha nos grandes centros empresariais, do jangadeiro cearense que enfrenta o sol escaldante, da mulher sedutora das propagandas de cerveja ou dos garotos que fazem malabarismos nos faróis dos grandes centros? Seriam plausíveis outras características, como povo religioso, acolhedor, batalhador, que convive muito bem com as diferenças,²⁵ “que não desiste nunca”²⁶ etc. Não importa qual seja o discurso proferido, o que importa são seus efeitos. O que fica claro é que as escolhas aqui realizadas ou outras ausentes indicam o sentido da imposição de identidades a certos grupos culturais por meio de práticas discursivas que constroem representações. Ou seja, enunciam quem ou o que é ser brasileiro ou brasileira e quem e o que não é. Em alguns momentos, os brasileiros e brasileiras poderão identificar-se com qualquer uma delas ou rejeitá-las. Entretanto, nunca se sentirão plenamente representados. Seus efeitos, porém, são sentidos nos momentos em que se deparam com elas e assumem ou resistem aos discursos com os quais são interpelados.

Em se tratando da experiência escolar da Educação Física, importa saber como o currículo, como sistema simbólico, conclama seus sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como ideais para compor o quadro social e marcando as diferenças, ou seja, aqueles que devem ser corrigidos, transformados ou diante da impossibilidade de êxito, marginalizados.

Assim, cabe indagar os discursos presentes em alguns currículos da área, sobretudo quando se voltam para o ensino esportivo ou para a adoção da atividade física como estilo de vida. Se forem assumidas posições de sujeito em conformidade com os sistemas simbólicos nos quais os sujeitos participam, como garantir que a aprendizagem dos valores divulgados pelo esporte ou pela prática de exercícios, como responsabilidade, autocuidado, companheirismo, liderança, disciplina, determinação etc., possam ser transferidos para outros espaços sociais, cujo sistema simbólico opera em terreno e forma diferenciados? Dado que o processo de identificação é cambiante, os participantes assumem posições de sujeito em conformidade com os sistemas simbólicos que os interpelam e, mediante as experiências vividas, modificam-se. Quem atuar no sentido contrário será considerado diferente.

²⁵ Alusão feita ao mito da “democracia racial” atribuído ao contexto brasileiro.

²⁶ *Slogan* veiculado pela propaganda governamental durante o primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 – 2006).

Isso quer dizer que o comportamento em um culto religioso, o cumprimento com as tarefas do trabalho, o cuidado com a alimentação, a organização da vida cotidiana, as práticas de higiene ou o respeito ao assento prioritário nos meios de transporte são independentes da aprendizagem dos valores ressaltados no esporte e pelos exercícios físicos. Eles dependem do modo como as pessoas são interpeladas a assumir determinada posição de sujeito em cada contexto específico. É importante frisar que tais discursos tencionam validar certos modos de ser e afirmar certas verdades coerentes com o projeto de sociedade em curso. Afinal, a quem interessa a configuração de identidades obedientes e disciplinadas? Qual política social está em voga quando se responsabiliza o indivíduo pela aquisição e manutenção da própria saúde?

Na busca de respostas às questões suscitadas, recentes estudos vêm denunciando as influências do currículo da Educação Física sobre as identidades dos participantes do processo. Ao analisar a história de vida dos sujeitos do currículo tecnicista de Educação Física, Nunes (2006) considerou que os rituais, os discursos e as práticas presentes no modelo curricular esportivo conclamam os alunos, professores e comunidade a assumirem certos modos de ser, validando aqueles cuja atuação coaduna com o sistema simbólico divulgado, ou seja, a identidade e as normas esportivas, e afastam os resistentes às suas imposições. Na direção do silenciamento das identidades dos grupos culturais desprivilegiados, Chaim (2007), ao investigar o cotidiano de jovens de comunidades da periferia paulistana, constatou um distanciamento entre as práticas corporais cotidianas dos grupos juvenis e aquelas apresentadas nas aulas de Educação Física. Neira (2008a) mostrou como o processo de identificação influencia o fazer escolar. Em suas investigações acerca da prática pedagógica do componente orientada com base na cultura dos alunos, percebeu que uma organização curricular que tome como referência o patrimônio da cultura corporal popular possibilita o reconhecimento dos envolvidos no processo, tanto em relação à escola como espaço de convivência, ensino e aprendizagem quanto das identidades culturais dos grupos em questão.

As elaborações dos Estudos Culturais a respeito da identidade e da diferença deixam claro que as relações sociais assimétricas de poder estabelecem o jeito certo de ser e afirmam as experiências que valem. É por essa

razão que, mesmo adquirindo somente os rudimentos da língua estrangeira moderna ou breves fragmentos das práticas esportivas, os estudantes, por meio da vivência escolar, veem reforçadas a importância do estudo de idiomas, dos esportes ou da frequência à escola. É nesse jogo que os grupos que detêm o poder simbólico de definir o que é válido afirmam para si a condição de identidade, de normal, de padrão a ser seguido, representando o Outro como o diferente, algo a ser corrigido ou deixado à margem das decisões sociais. À procura de caminhos para modificação desse quadro de segregação cultural, os Estudos Culturais alertam que a possibilidade da transformação social passa, necessariamente, pelas políticas de identidade, pela prática de possibilitar ao Outro, ao diferente, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura. Obviamente, a escola é uma das instituições que podem somar esforços nesse sentido.

OLHANDO PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA ESCOLA E DO CURRÍCULO

As contribuições dos Estudos Culturais permitiram conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. Sendo assim, o conhecimento e o currículo podem ser vistos como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis. Silva (2003, 2007) concebe o currículo como artefato cultural, dado que a “instituição” curricular é uma invenção social como qualquer outra e seus “conteúdos” nada mais são que os frutos de construções sociais. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que fizeram e fazem com que se defenda certa proposta curricular e não outra, em que se incluam determinados conhecimentos e não outros.²⁷ Se for aceita essa premissa, o currículo deverá ser encarado como instrumento fundamental para a constituição de sujeitos críticos em relação ao projeto da modernidade, ou seja, críticos em relação à

²⁷ Notam-se, nas mais recentes publicações governamentais da Educação Física, a defesa de diferentes correntes e tendências da área. Cada qual, selecionando objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliar diferentes, cujos campos epistemológicos correspondem a variadas origens.

constituição de sujeitos autogovernados em uma sociedade disciplinar, bem como um dos elementos principais na formação das pessoas que construirão uma sociedade diferente.

Na ótica cultural, ganham destaque tanto as estreitas conexões entre a característica construída do currículo e a produção de identidades sociais e culturais quanto a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultados de um processo de construção social. O conhecimento não é, portanto, uma revelação ou um reflexo da natureza ou da realidade, mas o produto de um processo de criação e interpretação social. Todas as formas de conhecimento são compreendidas como frutos de aparatos – discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas – que permitiram sua construção como tal.

Uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equi-para, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar com o conhecimento cotidiano da comunidade escolar. Desse ponto de vista, ambos expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas e estão envolvidos por complexas relações de poder. Nas palavras de Silva (2007), a cultura escolar e a cultura paralela à escola estão permeadas por uma economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade.

Em um mundo social e cultural cada vez mais complexo, caracterizado pela incerteza e instabilidade; em um mundo atravessado pelo conflito e pelo confronto; em um mundo no qual as questões de diferença e da identidade se tornam centrais, é de se esperar que as contribuições dos Estudos Culturais possam encontrar um espaço importante nas perspectivas sobre o currículo ou, ao menos, na contestação dos currículos inspirados nas pedagogias tecnicistas. Queira-se ou não, para o bem ou para o mal, como já foi mencionado, a sociedade do século XXI vive sob certo esgotamento das metanarrativas iluministas (teorias) e das formas de vida moderna em seu plano existencial.

Das inúmeras consequências do enfoque cultural para a teorização curricular, destaca-se a diminuição das fronteiras entre o conhecimento acadêmico escolar e os conhecimentos do cotidiano e da cultura de massa. Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, à medida que se constitui em um sistema de significação, é cultural. Além disso, como sistema de

significação, todo conhecimento está estreitamente vinculado a relações de poder. Ao abordar todo e qualquer conhecimento como produto do processo cultural orientado por relações sociais assimétricas, a perspectiva dos Estudos Culturais efetua uma espécie de equivalência entre as diferentes formas culturais. De certo modo, pode-se dizer que, na educação, os Estudos Culturais ressignificam o fazer pedagógico, tornando centrais, porém de forma articulada, questões como culturas, identidade, fronteira, discurso, representação e poder. Os Estudos Culturais proporcionam novas formas de problematizar, descrever e compreender os fenômenos educacionais decorrentes da crise da modernidade e da sua transição para a pós-modernidade.

Se o conceito de “cultura” permite equipar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de “pedagogia” que possibilita a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação como as culturas em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, Silva (2007) vê a pedagogia como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. É dessa perspectiva que os processos escolares se tornam comparáveis aos processos de sistemas culturais extraescolares, como os programas de televisão, as práticas corporais, os eventos sociais etc. Seria lícito afirmar, portanto, que as instituições e instâncias culturais mais amplas também têm um currículo. É óbvio que não se trata de um currículo em um sentido mais restrito com objetivos planejados para o ensino de certo corpo de conhecimentos. Mesmo sem objetivar o ensino, todas as instituições ensinam alguma coisa, transmitem uma variedade de formas de conhecimento que, embora não sejam reconhecidas como tais, são vitais na formação da identidade e da subjetividade. Seria infinito o rol daquilo que se aprende ao assistir a um noticiário ou a uma propaganda na televisão, passear em um museu, frequentar *lan houses*, academias, centros esportivos, espetáculos circenses, teatrais, em contextos profissionais etc. Do ponto de vista pedagógico e cultural, adverte Silva, não se trata simplesmente de informação e entretenimento; trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais. Em virtude disso, a forma envolvente pela qual a pedagogia cultural está

presente na vida cotidiana não pode ser simplesmente ignorada por qualquer pedagogia contemporânea. Os Estudos Culturais, portanto, possibilitam a análise e a investigação da educação não formal, fundamentando análises dos significados veiculados acerca da cultura esportiva pelas transmissões televisivas; das ideias de corpo presentes nas revistas de grande circulação, livros didáticos, cultos religiosos ou no discurso médico e, até mesmo, nos significados que a mídia atribui às aulas de Educação Física quando os atletas brasileiros apresentam fracos desempenhos nos Jogos Olímpicos, diga-se de passagem, interpretações que expressam interesses e formas de saber-poder.

É curioso observar que a permeabilidade e a interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas por empresas que estendem, cada vez mais, seus currículos culturais para o currículo escolar propriamente dito. É o caso de algumas emissoras de televisão, fábricas de brinquedos ou produtos para informática e até algumas indústrias alimentícias. Tudo isso sem mencionar todo tipo de parceria estabelecida entre os setores externos e a escola pela via dos “patrocínios”, “incentivos”, “apoios”, “convênios” e “colaborações”, principalmente na esfera das práticas corporais. Não é difícil imaginar quais são as noções de comunicação e aprendizagem ensinadas aos alunos e alunas por meio dos programas televisivos; o tipo de conteúdo ensinado pelos brinquedos ou *softwares*, as noções nutricionais veiculadas por corporações multinacionais ou os conceitos de esporte, diferenças pessoais e sucesso, veiculados pelos inúmeros projetos “sociais” que invadiram a instituição escolar. Se as subjetividades são formadas no social, os sujeitos expressam e manifestam, por meio das produções culturais, os sistemas simbólicos que os constituem. Uma análise pautada nos Estudos Culturais permitiria desvelar as características identitárias informadas na escola por instâncias repletas de “boas intenções”.

O que se vê é o apagamento das fronteiras entre tantas instituições e a escola, bem caracterizando a cena social e cultural contemporânea salientada pela discussão pós-modernista. Revoluções nos sistemas de informação e comunicação, como a Internet, por exemplo, tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar. Ao identificar

os meios e as formas dessas combinações, os Estudos Culturais conferem ao currículo o lugar central para o debate e a crítica culturais. É no currículo que as fronteiras são deslindadas, nele se estabelece uma intensa disputa pela validação de significados, quer sejam oriundos da cultura acadêmica, quer da cultura popular.

Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, as contribuições dos Estudos Culturais sugerem que os conhecimentos advindos das comunidades escolares são tão dignos de compor o currículo escolar quanto aqueles originados nos setores privilegiados. Esse enfoque permite colocar em xeque a presença de conteúdos da Educação Física que se afastem completamente das práticas sociais dos alunos. Afinal, conforme foi destacado em seção anterior, a trajetória curricular do componente quando não conferiu exclusividade aos conteúdos oriundos da cultura dominante, tratou de prestigiar atividades e práticas corporais próprias da cultura escolar, inventadas com o objetivo primordial de transmitir os conhecimentos valorizados pelos grupos privilegiados. É o caso, por exemplo, dos jogos pré-desportivos, das sequências pedagógicas, dos contestes ou das atividades para o ensino de conhecimentos e atitudes, tão frequentes nos currículos esportivo, globalizante e desenvolvimentista.

Os Estudos Culturais contribuem para a reflexão sobre as intenções formativas de qualquer projeto educativo. Seu caráter pós-disciplinar leva a crer que olhar para a prática pedagógica apenas pelo viés da psicologia,²⁸ por mais bem intencionada e planejada que seja, não mais é possível sem a contribuição de outras análises sociais. Quando se planejam ações didáticas, a fim de garantir a aprendizagem dos mesmos conhecimentos por todos os estudantes, conformando-os aos estágios universais de desenvolvimento, corre-se o risco de promover a construção das diferenças.

O professor pode discursar sobre a importância da participação de todos, do respeito aos tempos de aprendizagem de cada um e organizar situações didáticas nas quais todos toquem o mesmo número de vezes na bola, dancem ou brinquem. Caso desconsidere que os alunos estão no mundo que os forma e informa e, portanto, releve o caráter competitivo, materialista e imagético da sociedade pós-moderna, ou seja, da cultura que afirma que os

²⁸ Referência à hegemonia das teorias psicológicas que, na segunda metade do século XX, caracterizou as múltiplas facetas do fenômeno pedagógico.

melhores são os eficientes, sem dúvida, os objetivos do seu trabalho estarão comprometidos. Ao propor “o jogo dos dez passes” como preparativo para o handebol, os estudantes não jogam handebol, nem tampouco analisam sua história, forma, intenção política, representantes culturais, condição dos praticantes, condição de produção, formas de opressão que o caracterizam etc. Quando a aula propõe o simples engajamento dos estudantes no referido jogo, termina por concretizar, com certa excelência, as relações de saber-poder e as identidades projetadas pelas pedagogias tecnicistas que inspiraram e alimentaram atividades como essa. Valendo-se da análise cultural, convém afirmar que as práticas pedagógicas citadas carecem de sentido em uma escola compromissada com a democratização do patrimônio cultural. Tal pedagogia insípida serve de meio para o desenvolvimento de comportamentos e identidades que a cultura dominante julga necessários para um bom desempenho social e desconsidera a história e as vozes de quem (também) constitui a sociedade.

O MULTICULTURALISMO, O PÓS-COLONIALISMO E OUTRAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE

A inquietude que caracteriza a teorização pós-crítica do currículo possibilita uma permanente abertura para novos movimentos sociais de contestação e luta por representação, incorporando para suas análises os referenciais teóricos que sustentam as lutas sociais. Para além do pós-modernismo, pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais, foram cartografados os campos teóricos do multiculturalismo e pós-colonialismo em razão do seu pertencimento às teorias pós-críticas que vêm ancorando as pesquisas²⁹ acerca da prática pedagógica da Educação Física. Há que se alertar, no entanto, que as portas encontram-se permanentemente abertas às contribuições de outras teorias³⁰ que, se agregadas, muito

²⁹ Os trabalhos mencionados, desenvolvidos ou em desenvolvimento, encontram-se vinculados ao Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

³⁰ Para um maior aprofundamento, sugere-se a leitura das obras de Raul Fornet Betancourt, Raimon Panikhar, Antônio Sidekum, Dagmar E. Meyer, Nilma Lino Gomes, Jennifer Gore, Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Deborah Britzman, entre outros.

ampliarão e enriquecerão as análises pós-críticas do fenômeno educativo. Muito embora não tenham sido privilegiadas neste momento, vale ratificar a relevância que investigações pautadas na filosofia intercultural, nos estudos feministas e étnicos e na teoria *queer* acarretam para o campo da teorização curricular e para a prática pedagógica.

O multiculturalismo

As teorias críticas oriundas do materialismo histórico, ao aventarem a necessidade da emancipação do proletariado quanto à ideologia hegemônica como forma de proporcionar as transformações sociais referentes às relações de produção pela supressão das diferenças de classe social, deixaram à margem do debate social outras formas de discriminação, como as étnicas, de gênero, orientação sexual, geração etc. Por sua vez, as teorias pós-críticas, trouxeram à tona a política das diferenças. Ou seja, além do problema da relação classes sociais *versus* produção, ganharam relevância as questões existentes no interior das classes que não se resolvem com a mera redistribuição de renda. Na ótica pós-crítica, a resolução poderá advir do reconhecimento das diferenças e do fomento do diálogo entre os seus representantes.

A nova problemática, fruto das transformações sociais e das mudanças demográficas e culturais relatadas ao longo destas páginas, gerou outra tensão social: a equalização entre uma política de igualdade e uma política de diferença. Desencadearam-se diversas lutas sociais, embora independentes, assentadas nos mesmos pressupostos: o direito à igualdade e o direito à diferença. Trata-se de um agenciamento político que reconheça não só a necessidade da redistribuição social-econômica, como também o enfrentamento das diferenças culturais. As lutas travadas na seara das “políticas” devem partir do princípio de que todas as culturas se diferenciam internamente e, portanto, tão importante quanto reconhecer a diversidade entre as culturas é reconhecer a diversidade de cada cultura. Para além de identificá-la, há que se ter em conta a resistência, a diferença e a luta por visibilidade e reconhecimento que habitam o interior de um mesmo grupo cultural.

Em tempos pós-modernos, de globalização e tentativas de homogeneização cultural, os embates se evidenciam em todos os ambientes, como

decorrência das diferenças que marcam os territórios e distinguem os grupos sociais e os sujeitos. Os embates envolvem tanto os que reivindicam o reconhecimento e o direito como aqueles que não querem perder os privilégios construídos, garantindo-lhes posições de poder assimétricas nas relações sociais e na determinação das coisas do mundo. Multiculturalismo nada mais é que esse movimento de luta e resistência, conseqüentemente, seus efeitos, positivos e negativos, têm afetado a sociedade contemporânea.

Sendo a escola um espaço constituinte da teia social e um dos primeiros locais de contato (e conflito) entre os diferentes, as lutas e os movimentos de resistência saltam aos olhos até dos mais desatentos, o que inviabiliza julgá-los irrelevantes ou dissimular sua premência. Quem é capaz de negar o aumento das fronteiras entre as diversas “tribos” que compõem as culturas juvenis ou entre elas e a cultura escolar? O conflito entre “punkeiros”, pagodeiros, funkeiros, evangélicos, *clubbers*, grafiteiros, *rappers*, *emos* e tantos outros se não surpreende mais, causa indignação e insegurança. Ora se agregam, ora se opõem, fato que enuncia a problemática dos confrontos identitários na escola multicultural. Ainda no terreno escolar, o mesmo se pode dizer dos embates que por vezes emergem nas salas de aula em razão da diversidade étnica, dos locais de origem das famílias, das crenças pelas quais se norteiam alunos e professores, dos diferentes projetos de futuro, das ocupações profissionais dos pais, das preferências pelas vestimentas etc.

Apelidos depreciativos que aludem às características étnicas, docentes que externam valores religiosos, jovens que usam *piercings*, bonés, camisetas curtas, bermudas arriadas, coturnos, aparelhos eletrônicos etc. constituem-se em textos que afirmam identidades e diferenças. Por essa razão, o currículo pós-crítico incorpora o multiculturalismo e abrange a natureza das respostas provenientes do contato entre a diversidade cultural presente na instituição educativa e nas ações pedagógicas, e entre as teorias que sustentam as práticas escolares e as políticas públicas que determinam o funcionamento do ensino. Na escola democrática destes tempos, uma educação multiculturalmente orientada implica a assunção de um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão, o preconceito e a discriminação aos quais foram submetidos alguns grupos historicamente desprovidos de poder, sem que se perca de vista a perene composição de novos grupos culturais.

Origem e correntes do multiculturalismo

Em semelhança ao que ocorreu com os Estudos Culturais, os movimentos reivindicatórios dos grupos desprivilegiados surgiram simultaneamente em diversas localidades. Após a Segunda Guerra Mundial, os países ricos do hemisfério Norte presenciaram um intenso fluxo migratório proveniente das ex-colônias, como decorrência de problemas sociais e econômicos criados na época da sua exploração pelas metrópoles. No Brasil, os fluxos migratórios³¹ coincidiram com o período marcado pelas ondas desenvolvimentistas que deslocaram grupos culturais das regiões mais pobres para aquelas em franco desenvolvimento. A nova configuração social forçou a convivência com os diferentes, ampliando o contato entre culturas distintas. Nessa circunstância, os grupos subalternizados, sob os auspícios da homogeneização cultural do grupo dominante, viram nos movimentos reivindicatórios uma alternativa de manifestação de voz e representatividade de fato nessas nações. Nos Estados Unidos, em especial, o multiculturalismo surgiu como um movimento na educação, de reivindicação dos grupos culturais subordinados (negros, hispânicos, mulheres e homossexuais) contra o currículo universitário tradicional e a política de segregação das escolas (negros, hispânicos e asiáticos não tinham acesso as mesmas escolas dos americanos legítimos, ou seja, os brancos descendentes de europeus), e marcou os anos 1960 com violentos conflitos étnicos. O currículo da escola americana de então, compreendido como a cultura comum, dada a ausência das vozes reprimidas, consistia, na verdade, na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, heterossexual, masculina, patriarcal, isto é, uma cultura bem particular.

Embora sua origem educacional seja bem conhecida, o termo multiculturalismo passou a constar de inúmeros documentos e discursos,

³¹ Além do mito das três raças (a matriz lusa, a negra e a indígena), a constituição da diversidade cultural no Brasil ficou caracterizada pela acolhida de mão de obra imigrante oriunda de vários países ao longo da segunda metade do século XIX e nos primeiros anos do XX. Após a Segunda Guerra, ocorreu nova horda de imigração ocasionada por diversos conflitos que marcaram o fim do colonialismo europeu. Essa diáspora ganhou novos contornos com a ascensão do neoliberalismo e o declínio do comunismo. Em formato distinto, mas não sem conflitos, o Brasil desenvolvimentista presenciou o êxodo rural. Assim, tanto os países ricos quanto os emergentes têm sido palco de constantes deslocamentos de trabalhadores.

padecendo diante de constantes ressignificações. Hall (2003) sinaliza para os riscos de sua utilização universal e adverte que tamanha expansão tornou-o um significante oscilante. Nessa esteira, Kincheloe e Steinberg (1999) dispararam que o multiculturalismo pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Pode abranger desde a luta dos diversos grupos culturais para serem reconhecidos no âmbito coletivo ou dar a sensação de apagamento das diferenças por conta de seu aspecto *mult.* Silva (2001) postula que, tal como ocorre com a cultura contemporânea, o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais subjugados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público e, por outro, pode ser visto como uma solução para os “problemas” trazidos para a cultura dominante, pela presença de distintos grupos étnicos no interior das nações que se consideravam monoculturais. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não se separa das relações de poder que, antes de tudo, obrigaram diferentes culturas a viverem no mesmo espaço ou tomarem contato por meio da compressão espaço-tempo. Seja qual for seu sentido, o multiculturalismo nutre o atual momento histórico com intensas mudanças e conflitos culturais e marca a presença da complexa diversidade cultural decorrente das diferenças relativas à multiplicidade de matizes que caracterizam os grupos que coabitam o cenário contemporâneo. O multiculturalismo, em suma, pode ser visto como uma política inescapável à sociedade multicultural de hoje.

A força do seu viés político proporcionou uma intensa ebulição literária e uma farta classificação a respeito do que vem a ser multiculturalismo. McLaren (1997 e 2000), Bhabha (1998), Kincheloe e Steinberg (1999), Sousa Santos (2001), Canen e Oliveira (2002), Hickling-Hudson (2003), Hall (2003) e Candau (2008) têm apontado diferentes perspectivas pelas quais o multiculturalismo é percebido nos espaços sociais. Em comum, os autores apontam abordagens que reconhecem a diversidade, porém, com características e finalidades diferentes e nem sempre claras, transparentes.

Candau (2008) distingue dois aspectos centrais nas questões suscitadas pelo multiculturalismo. Mediante uma concepção descritiva, pode-se afirmar que a configuração de cada sociedade depende de seu contexto histórico, político e sociocultural. A descrição tenciona reconhecer diferentes regiões, comunidades, grupos, instituições, escolas, gerando elementos para análise e

compreensão da constituição de cada contexto específico. Por outro lado, na concepção propositiva, o multiculturalismo deixa de ser apenas uma análise da realidade construída, e passa a ser visto como um modo de agir na dinâmica social. Na visão da autora,

trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva (p. 20).

Nas diferentes classificações³² existentes acerca do multiculturalismo, independentemente dos adjetivos que o acompanhem, ficam evidentes três projetos políticos de atuação: conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico. No primeiro, mediante uma forte conotação segregacionista, reforça-se o reconhecimento das diferenças e afirma-se a necessidade de uma identidade pura. Os diferentes grupos devem manter sua matriz cultural e possuir espaços próprios para garantir sua liberdade de expressão e a continuidade de suas tradições. Em diversos municípios brasileiros, são evidentes algumas instituições constituídas com base em uma cultura particular. Essa visão essencialista e estática de identidade cultural privilegia a formação de grupos homogêneos que se alocam em escolas, agremiações, partidos políticos, condomínios etc. Na prática, consolida-se uma forma de segregação social, pois alguns grupos dispõem de poder para alocar os outros em espaços desfavoráveis, reiterando posturas de preconceito e superioridade para com os afastados. Emergem daí, o extremismo odioso e o fechamento de fronteiras realizado por grupos fundamentalistas. Na educação, o multiculturalismo conservador está presente nas escolas que realizam exames seletivos para ingresso, agrupam os alunos por níveis de aprendizagem, selecionam aqueles que comporão as equipes representativas da escola em torneios e campeonatos ou que efetivam pressões para a saída de alguns alunos da instituição. No campo didático da Educação Física, o multicultura-

³² Em obra anterior (Neira e Nunes, 2006 e Neira, 2007), foram debatidas as diferenças e implicações das várias classificações do multiculturalismo devidamente ilustrados por ocorrências nas aulas da Educação Física ou na cultura escolar.

lismo conservador manifesta-se naquelas aulas em que o professor separa os alunos, a fim de evitar conflitos, ocasião em que meninos e meninas ou os mais e menos habilidosos realizam atividades diferentes ou, até mesmo, em horários e espaços distintos. Nessa “pedagogia do faz-de-conta”, os problemas estão ali, mas sua existência é dissimulada. Quando se evita o contato entre os diferentes, todos terminam a aula com uma mal-disfarçada sensação de alívio.

No segundo projeto político, o assimilacionista, está clara a ideia de que os grupos desprivilegiados nas relações sociais não dispõem da mesma oportunidade de acesso a determinados bens e serviços e, ainda, sofrem discriminações preconceituosas. Procurando escapar das prováveis consequências e promover uma convivência amistosa entre os diferentes, a política de assimilação promove ações visando à incorporação de todos à cultura hegemônica. As causas que geram as desigualdades e os preconceitos ficam intocáveis, pois o modo adequado de vida é aquele que pertence aos grupos dominantes. Combate-se a desigualdade com a homogeneização. No ambiente educacional mais amplo, quando os discursos da inclusão, universalização dos conteúdos e unificação da avaliação convocam todos ao ingresso no sistema escolar sob a aura da igualdade de oportunidades, estão a reforçar o aspecto assimilacionista do currículo, pois o que se pretende é o acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos conteúdos extraídos da cultura hegemônica. Na Educação Física, o mesmo ocorre nas aulas pautadas pelas perspectivas psicomotora, desenvolvimentista e da promoção da saúde, pois, a intenção é o alcance de idênticos níveis de conhecimento, desenvolvimento e padrões de saúde, pouco importando a diversidade cultural corporal dos estudantes. Sendo assim, a política assimilacionista, ao promover currículos sedutores de integração “ao que há de melhor na sociedade”, está, na verdade, a propagar uma “pedagogia açucarada”. Sendo assim, o multiculturalismo assimilacionista contribui para a deslegitimação de saberes, crenças, valores e práticas corporais pertencentes aos grupos subjugados. Na visão de McLaren (2000), “o discurso da diversidade e da inclusão é, muitas vezes, predicado com afirmações dissimuladas de assimilação e consenso, que servem como apoio aos modelos democráticos neoliberais de identidade” (p.18).

Quando as diferenças se dissimulam sob o discurso da inclusão, todos são convidados a ingressar no projeto de assimilação dos interesses hegemônicos. Se analisadas sob esta perspectiva, não há justificção plau-

sível para aquelas atividades de ensino baseadas nos jogos em que todos devem participar da mesma maneira, atuar nas mesmas condições, aprender as mesmas técnicas, “tolerar” os que atuam de modo diferente etc. Tal qual advertem Stoer e Cortesão (1999), essas práticas apagam as diferenças que rodeiam os indivíduos e reforçam o daltonismo cultural, favorecendo uma perspectiva monocultural de educação.

O multiculturalismo é ainda influenciado por um terceiro projeto político, o intercultural ou crítico. Nele, a cultura é concebida como campo de conflito, de permanente construção e negociação de sentidos. A diferença não fica isolada em sua matriz, tampouco se afirma uma identidade homogênea baseada no princípio da universalidade. Para o multiculturalismo crítico, a sociedade é permeada por intensos processos de hibridização cultural, o que supõe a não existência de uma cultura pura, tampouco de uma cultura melhor que mereça assumir para si um caráter universal. As relações culturais são construídas nas e pelas relações de poder marcadas por hierarquias e fronteiras em contextos históricos e sociais específicos, gerando a diferença, a desigualdade e o preconceito. Na educação, o multiculturalismo crítico reconhece o Outro (aquele que é oposto a *nós*, ao nosso modo de ser, pensar e agir no mundo) e procura trazer todos, em condições equitativas, para o diálogo e para o conflito da construção coletiva. Trata-se, nas palavras de McLaren, de uma “pedagogia do dissenso” que promova uma prática de negociação cultural, que enfrente as relações hierárquicas de poder, que escancare o modo como o poder foi construído e quais as estratégias que utiliza para se manter em assimetria com os subjugados. Uma pedagogia que enfatize os processos de construção política e social da supremacia de certos grupos e identifique suas formas hegemônicas de convencimento e continuidade no poder. O multiculturalismo crítico, corrobora Silva (2001), enfatiza os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base de produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural.

O multiculturalismo, nessa vertente, faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico existente, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo

existente. Não haverá justiça curricular,³³ se o currículo não promover situações de reflexão sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas. Para que a justiça permeie o currículo, Candau (2008) defende uma “pedagogia do conflito”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor o agente na construção de relações interculturais positivas, ficando ao seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contato e o convívio com a diferença. Sem dúvida, esse é o maior desafio para os educadores da escola de hoje.

Diante desse desafio, Neira e Nunes (2006 e 2007a) sugerem a adoção de alguns cuidados no desenvolvimento de uma ação pedagógica da Educação Física, multiculturalmente orientada. Ao incorporar as práticas corporais oriundas das diversas culturas no currículo, deve-se atentar para não transformá-las em meros objetos de consumo, atribuindo-lhes conotações turísticas ou exóticas. A prática pedagógica deve ser um espaço em que as vozes historicamente silenciadas sejam valorizadas. Sua presença deve ser tratada como a oportunidade das culturas estabelecerem contato umas com as outras, reconhecerem o modo como narram a realidade e por que assim o fazem. Para os autores, caso isso não ocorra, a diversidade será sempre um obstáculo para a solidariedade. Aconselham também a redobrar a atenção aos diversos recursos e práticas utilizados no decorrer das ações didáticas, pois, muitas vezes, pode-se recair em uma educação assimilacionista com vistas a salvar os menos favorecidos, reforçando preconceitos e representações. Corre-se ainda o risco de tornar a escola um espaço de conflito da cultura alta *versus* a baixa, criando situações desagradáveis entre os alunos ou entre os grupos. O ponto-chave é como validar as diversas explicações para o entendimento da realidade. Por último, é necessário reconhecer que o processo de interação cultural passa por uma análise das próprias manifestações culturais que produzem e reproduzem identidades e representações. Neira e Nunes reforçam a importância da investigação dos processos de construção histórica das práticas corporais pela adoção de uma postura etnográfica que permita desvelar os mecanismos de regulação, muitas vezes, discriminatórios e repressivos. Para tanto, convém estimular análises que transcendam o

³³ Conceito elaborado por Connell (1993) como referência à construção equilibrada do currículo. Justiça curricular significa a proposição de temáticas que façam referência à diversidade cultural presente na sociedade contemporânea.

local, ampliando-as para o regional e o global para que sejam identificados aspectos que se articulam à cultura patrimonial e, por meio do reconhecimento dos novos saberes, o respeito ao outro seja potencializado.

A fim de superar os problemas decorrentes dos diversos usos do multiculturalismo, o termo interculturalismo ou interculturalidade vem ganhando espaço neste debate, pois promove a interação e atribui o sentido de troca, descerramento, reciprocidade e solidariedade, que devem permear a convivência entre múltiplas culturas. Ao entrar em contato com outras, uma dada cultura pode ser desestabilizada, relativizada e, até mesmo, contestada em seus princípios básicos, expondo-se à crítica e elaborando uma autocrítica, o que possibilita a eliminação de alguns aspectos presentes nas tradições culturais que dificultam a constituição de ações dialógicas, tais como a opressão e a violência simbólica ou material. O interculturalismo ou multiculturalismo crítico associa-se à questão ética e solidária para com o oprimido.

Em tom de conclusão: se na contemporaneidade é latente a presença de processos de homogeneização cultural, é também visível a criação de espaços de resistência e luta. Se existe a tentativa da dominação e subordinação, da contenção e deslegitimação, da apropriação e expropriação, sempre haverá contestação, distorção e tradução. A escola, como espaço que transmite a herança cultural e produz cultura, não pode fazer distinção entre conhecimentos e congelar a cultura em grupos distintos. Seu currículo deve fortalecer os grupos excluídos para que se tornem aptos a participar de um processo democrático radical. Com base em Laclau e Mouffe (1985), Hall (2003) explicita que a democracia radical é um estado transitório em favor da luta contra qualquer grupo oprimido. Transitório porque as lutas sociais levam à emergência de relações de poder que fazem surgir novas assimetrias sociais, o que transforma esse processo em uma dinâmica permanente.

O pós-colonialismo

A amplitude da discussão multiculturalista incorpora também outras vertentes de análise para investigar as relações assimétricas de poder e os efeitos dessas relações em todos os âmbitos do social. A compressão espaço-tempo e a luta por democracia e igualdade escancararam outros problemas

da sociedade multicultural. Dado que as questões multiculturais encontram-se intimamente ligadas ao fenômeno pós-colonial, é lícito afirmar que o multiculturalismo é também pós-colonialista. Por sua vez, ao questionar as relações assimétricas de poder, as teorias pós-colonialistas somam-se às anteriores na composição do currículo pós-crítico.

Apesar de algumas controvérsias, pode-se dizer que a teorização pós-colonialista surge no contexto dos movimentos de libertação empreendidos por países que estavam sob controle, proteção e exploração do imperialismo de algumas nações europeias. Os movimentos de independência colonial, conforme se afirmou, embora iniciados em séculos anteriores, intensificaram-se após a Segunda Guerra Mundial, influenciando diretamente na configuração multicultural da sociedade.

A obra precursora de Fritz Fanon,³⁴ psiquiatra e teórico político francês de origem caribenha, escrita no contexto da guerra de libertação da Argélia, trouxe à tona o sentimento do colonizado – a sensação de sentir-se estrangeiro em seu próprio país –, e o do colonizador – o medo e o desejo de conquistar e explorar o Outro. Sentimentos que, como se nota, enfatizam o antagonismo das relações coloniais e seus efeitos.

Como qualquer expressão “pós”, o pós-colonialismo também é ambíguo por conta da multiplicidade de posições a seu respeito, fundidas em uma mesma categoria universalizante. O pós-colonialismo remete a uma ideia de temporalidade, uma era, ou seja, um termo utilizado para marcar o fechamento de um período histórico, como se seus efeitos tivessem terminado. Porém, essa definição também é ambígua, pois não esclarece que tal posicionamento é epistemológico ou cronológico. Em contrapartida, também se constata seu emprego como referência ao discurso de intelectuais deslocados do Terceiro Mundo que vêm se destacando no meio acadêmico anglo-americano. Ambos os argumentos fundamentam a compreensão de que o pós-colonialismo é contrário à sobredeterminação da estrutura capitalista do mundo moderno. Sua noção de identidade é discursiva, não estrutural e independente das relações de produção.

Para Bhabha (1998) e Hall (2003), o pós-colonialismo não se situa em uma ideia cronológica do tipo antes/depois. Assim como os demais con-

³⁴ *Pele negra, máscara branca*, publicada originalmente em 1952, e no Brasil em 1983.

ceitos “pós” aqui debatidos, esse movimento não implica a superação dos problemas decorrentes do colonialismo. Ao contrário, segundo Hall, o pós-colonialismo marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. A mudança de controle do poder entre as sociedades colonizadas e seus colonizadores está sendo reencenada entre lutas sociais nativas e entre elas e o sistema global. A assimetria de poder foi deslocada do protetorado do poder imperial para um sistema transnacional globalizado, mantendo os pós-colonizados em situação de extrema fragilidade econômica e militar. A marca da transição tem sido a diáspora constante e a generalização da miséria e do subdesenvolvimento, além da ampliação de conflitos étnicos pelo controle de governos que encampam variadas populações de origens étnicas, culturais e religiosas distintas. É importante frisar que não se trata de um simples ressurgimento de rivalidades entre etnias, embora isso possa persistir, mas, sim, da desigualdade estrutural herdada dos ex-colonizadores de um sistema global, desregulamentado e de livre mercado, que atende aos interesses e aos modelos ocidentais de controle. O resultado tem sido o aumento de tensões e conflitos sob a forma multicultural. As posições dos Bhabha e Hall remetem à ideia de que o pós-colonialismo não se refere apenas aos conflitos internos ou entre as nações pelo controle, mas abrangem, sobretudo, as mudanças ocorridas no seu interior.

Em virtude do seu caráter universal, há sérias distinções a serem feitas a respeito da perspectiva pós-colonial. Diferenciá-lo é necessário, haja vista a dificuldade de alocar todos os processos e efeitos de independência colonial, tanto no local como na metrópole, sob a mesma ferramenta de análise. Não é possível conceber uma única teoria pós-colonialista para situações históricas, posições políticas, formas de dominação, construção de identidades e desdobramentos culturais distintos, bem como analisar da mesma maneira todas as formas de inserção das ex-colônias no mundo globalizado. Basta lembrar que os movimentos de independência na América Latina se iniciaram no século XIX, liderados por filhos de colonizadores que subjugaram os povos nativos, enquanto no continente africano avançaram pelo século XX e traçaram percursos bem diferentes. E os Estados Unidos? Seria possível considerá-los uma nação pós-colonial, pois, além da sua condição de ex-colônia, não conquistaram povos do mesmo modo que a Grã-Bretanha, França, Portugal ou Espanha? É bom lembrar que na Ásia e Oceania tam-

bém ocorreram formas de dominação e exploração efetivadas por povos não europeus.

O pós-colonialismo não se restringe apenas ao processo geral de descolonização, que marcou tanto as sociedades colonizadas como as colonizadoras. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural, produzindo grandes narrativas imperiais do passado e o modo como o Outro pode estar no Ocidente sem que seja visto ou se sinta pertencente. É essa dupla inscrição que a teoria pós-colonialista busca deslindar, rompendo com as fronteiras que deslocam a noção de centro e periferia, e o modo como um descreve e molda o outro, embora nem sempre da mesma forma.

No Brasil, o pós-colonialismo merece um enfoque particular, pois trata-se de uma ex-colônia de Portugal, que, por sua vez, mantinha relações de dependência com a Inglaterra. A condição periférica de Portugal fez das elites brasileiras agentes da colonização, fato que caracteriza um colonialismo diferente do produzido pela Inglaterra ou pela França com relação às suas ex-colônias. Na ótica de Sousa Santos (2001), todos os passados estão conosco e essa presentificação (das histórias inglesas, portuguesas, nativas ou coloniais) tem consequências na educação mediante o modo como as disciplinas são apresentadas e na forma como narram o Outro, visando consolidar o domínio cultural, econômico e político. O período pós-colonial brasileiro foi marcado pela exclusão. Após a independência, a população indígena foi praticamente dizimada, concomitantemente, intensificaram-se os conflitos emancipatórios. Ampliando as narrativas do estrangeiro a respeito dos locais, como se observa nas obras de Debret³⁵ e Rugendas³⁶ que retratam a população escravizada em situação servil e submissa, as elites brasileiras produziram novos discursos colonizadores, materializados em diversos campos sociais, inclusive no currículo. Isso fica evidente com a constituição da identidade nacional promovida nas primeiras décadas do século XX. Apesar da ênfase no mito das três etnias, pela qual fizeram crer que os povos não brancos eram brasileiros como os brancos, tanto a história do negro como

³⁵ Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor e desenhista francês, integrante da Missão Artística Francesa (1816), que fundou, no Rio de Janeiro, uma academia de Artes e Ofícios, mais tarde Academia Imperial de Belas Artes, onde lecionou pintura.

³⁶ Johann Moritz Rugendas (1802-1858), pintor alemão que viajou por todo Brasil durante 1822-1825 e pintou povos e costumes.

a do indígena e de todas as miscigenações ocorridas foram silenciadas e, diversas vezes, deturpadas em detrimento da construção da branquitude. Ou seja, a construção da identidade nacional adotou o branco como categoria de referência. Veja-se, por exemplo, a configuração da representação do caipira, do ribeirinho, do caiçara, dos quilombolas que permeiam o imaginário social. O Brasil, mesmo na atualidade, prima pela continuidade da exclusão, pela continuidade do estado colonial.

Pós-colonialismo e educação

As teorias pós-críticas, ao incorporar o pós-colonialismo, investigam as intenções presentes nas narrativas do Outro, na forma como ele é produzido e nas maneiras de divulgá-lo sob o manto da inclusão, que acabam por criar novos fetiches, representações e formas de consumo, marcando a diferença.

Um olhar mais atento para a trajetória histórica dos conteúdos do currículo permitirá notar a ênfase dada às obras literárias europeias, como *Chapeuzinho Vermelho*, *O Primo Basílio* ou *A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusóé*, ao estudo das produções artísticas de Raphael, Degas, Picasso ou Monet, à história europeia e americana, à cartografia eurocêntrica, às invenções da ciência ocidental moderna etc. Sob as análises pós-colonialistas, atualmente, os currículos das escolas brasileiras vêm sendo lentamente descolonizados com a inserção³⁷ dos pontos de vista, da história, dos saberes e das produções de negros, indígenas, ciganos, caiçaras, diversas etnias, mulheres e outras identidades colonizadas, traduzindo novas formas de narrar a realidade.

No tocante à Educação Física, uma rápida análise das propostas curriculares em vigor permitirá constatar que as diversas produções da cultura corporal popular não têm sido prestigiadas. É bem fácil verificar o predomínio de práticas europeias e estadunidenses. O ensino esportivo, por exemplo, ao apresentar de forma privilegiada o vôlei, o futebol, o basquete e o handebol, termina por contemplar quatro modalidades

³⁷ Como ilustração, basta verificar a recente legislação educacional (Lei nº 11.645/2008), quando obriga a inserção da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo escolar.

brancas, do hemisfério norte e com fortes raízes cristãs e masculinas, em detrimento de outras possibilidades certamente mais próximas dos referenciais culturais do povo brasileiro. Nos últimos tempos, tem-se verificado em algumas escolas ou redes de ensino, a criação de espaços para capoeira, catira, congo e maculelê, ou mesmo, para as práticas corporais características da cultura lúdica infantil e juvenil. Contudo, nem sempre a atenção e seriedade dispensadas, bem como a profundidade e a carga horária destinadas proporcionam um tratamento pedagógico pós-colonial adequado. Consequentemente, essas abordagens superficiais terminam por transmitir a impressão de simples perfumaria ou algo exótico e curioso. Em outras palavras, promovem uma pedagogia insípida, apolítica e pouco compromissada, mediante a extração das marcas culturais que caracterizam essas manifestações corporais e apoio nos discursos a respeito dos benefícios divulgados pela ciência branca e acadêmica que tais práticas desencadearão. Com isso, o currículo da Educação Física contribuirá para a colonização do patrimônio cultural corporal brasileiro. Como denuncia Gomes (2008), trazer representantes da capoeira e da cultura *hip hop* para fazer apresentações ou promover comemorações do Dia da Consciência Negra sem contextualizar esses movimentos com recorrência a uma discussão que articule manifestações e processos socio-políticos de resistência e luta não favorece a construção de subjetividades abertas à diversidade.

O currículo pós-crítico permitirá entender as culturas dos espaços pós-coloniais como o resultado de uma complexa relação de poder em que tanto a cultura dominante quanto a cultura dominada se veem profundamente modificadas. Focalizam-se, de um lado, os processos de dominação cultural e, de outro, os processos de resistência cultural, bem como sua interação. Bhabha (1998) define por hibridismo tal mecanismo. O híbrido não é a soma das culturas anteriores, nem a predominância de uma sobre a outra, nem do poder, nem da resistência. O híbrido, no entendimento de Silva (2007), é uma nova construção cultural.

Uma perspectiva curricular pós-colonial questiona as experiências superficialmente multiculturais estimuladas na escola como as comemorações relativas à Festa Junina, Festa das Nações e Halloween, ou visitas a comunidades carentes, campanhas do agasalho, torneios da amizade etc., sem qual-

quer análise dos fatores e condições que determinaram tal conjuntura social. Silva (2001), em tom incisivo, afirma que

uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado (p. 134).

Não obstante, Neira (2008b) atribui o aspecto colonizado dos currículos da Educação Física ao percurso curricular dos cursos de formação inicial e contínua de professores. Uma análise na teoria pós-colonial tornará visível a grande parcela de conteúdos originários de contextos distanciados da realidade educacional brasileira que compõem as disciplinas dos cursos de licenciatura. Enquanto uma pequena carga didática é destinada às disciplinas de formação pedagógica, um verdadeiro latifúndio é reservado às disciplinas biológicas e desportivas, nas quais se destacam tanto as teorias “científicas” estrangeiras quanto as modalidades prioritariamente estadunidenses e europeias. Fruto de um colonialismo pautado nas relações de poder, essa postura termina por prestigiar, já no currículo de formação docente, as práticas elitistas da cultura dos colonizadores em detrimento das manifestações da cultura popular brasileira. Claro está que os professores assim formados tenderão a naturalizar e reproduzir os mesmos valores no currículo escolar. Afinal, quando se leva em conta que a colonização curricular da Educação Física remonta ao século XIX, é fácil compreender os mecanismos empregados para cristalizar os pontos de vista hegemônicos.

Se o debate pós-colonialista analisa o ensino esportivo como forma de legitimação do pensamento que elegeu a escola como plataforma de divulgação dos valores de competitividade, autonomia, eficácia e desempenho que caracterizaram e caracterizam os grupos dominantes colonizadores, diferentemente, as análises dos Estudos Culturais vão afirmar que, como patrimônio cultural da humanidade, qualquer modalidade esportiva pode ganhar espaço no currículo da Educação Física – dos esportes tradicionais aos de aventura, radicais, rurais, etc. Por essa razão, o currículo pós-crítico, ao tematizar qualquer modalidade esportiva, deverá desocultar todo o emaranhado cultural com a qual foi constituída e esclarecer os motivos que a tornaram

presente na experiência escolar. Para tanto, é necessário empreender questionamentos sobre as representações das práticas esportivas, para que, por meio de uma ação pedagógica dialógica e com a contribuição das diversas fontes do conhecimento, os sujeitos da educação possam reconhecer desde a diversidade de posicionamentos a respeito do assunto até suas origens. É debatendo sobre o tema, pesquisando suas raízes, vivenciando e refletindo sobre a variedade de formatos possíveis e existentes que sua ancoragem social será alcançada. A alocação de qualquer prática corporal no currículo escolar sem questionamento veiculará simbolicamente um conjunto de códigos alusivos à cultura dominante (com mais poder para tal) e distorcerá, pela desqualificação, aquelas práticas oriundas das culturas colonizadas.

A teorização pós-crítica apresentada e debatida na seção que ora se encerra fornece os elementos necessários para que o educador e a educadora possam pensar, propor e desenvolver um currículo da Educação Física na perspectiva cultural. Se as páginas anteriores fizeram emergir dúvidas e questionamentos por parte do leitor, pode-se afirmar que atingiram plenamente seu objetivo. Nada há de pior em termos pedagógicos, ou mesmo culturais, do que verdades e certezas. Em educação, assim como na ciência, tudo é transitório, efêmero, passageiro. É com esse espírito que se renova o convite para avançar às páginas seguintes e dar a conhecer um caminho possível, nada mais que uma sugestão, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com os tempos atuais nos quais a escola ocupa um lugar fundamental na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.