

Educação Física e Pedagogia Crítica: praticar o discurso?

Quéfren Weld Cardozo Nogueira

Resumo

Dentre os conflitos presentes na intervenção pedagógica da Educação Física numa perspectiva crítica, as divergências existentes entre a presença ou não da experiência com os elementos da cultura corporal nas aulas é um tema carente de investigação. Afirmando de que as aulas críticas em Educação Física têm se tornando um discurso sobre o movimento, o objetivo desse trabalho é discutir uma prática pedagógica da Educação Física que possa “praticar o discurso”.

Palavras-chave: Educação Física - Estudo e ensino; Pedagogia crítica

Professor do Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Rio Doce - Governador Valadares, MG. Mestrando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, MG.

1 Considerações iniciais

Não nos deixaríamos queimar por nossas opiniões: não estamos tão seguros delas. Mas, talvez, por podermos ter nossas opiniões e podermos mudá-las.

(NIETZSCHE)

Dentre os diversos conflitos presentes na intervenção pedagógica da Educação Física, parece-me que as divergências existentes entre a presença ou não da experiência com os elementos da cultura corporal nas aulas baseadas numa perspectiva crítica é um tema pendente de investigação. Com relação a isso, foi criado um certo tipo de preconceito para com a pedagogia crítica em Educação Física afirmando que esta tem tornado as aulas num discurso sobre o movimento. (BRACHT, 1997a). Greco e Benda (1998, p. 14) já lamentaram que, nessa perspectiva, “(...) a prática da atividade física é substituída pela reflexão: a ação passa a ser secundária, o importante é a reflexão.”

Para McLaren (1998), a pedagogia crítica é uma forma de pensar, negociar e transformar as relações de ensino-aprendizagem, a produção do conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais mais amplas das comunidades, sociedades e nações. Tais mudanças são realizadas com o intuito de eliminar bases injustas que criam currículos com características sexistas, racistas, homofóbicas, classistas, características que são agravadas na sociedade capitalista.

Na Educação Física, as discussões sobre a pedagogia crítica são, preferencialmente, centradas no “como” fazer para que seja possível responder o que seria dar aula crítica de Educação Física. Por outro lado, as experiências com os elementos da cultura corporal nessas aulas não receberam o mesmo destaque. Contrariamente a isso, o objetivo deste trabalho é discutir a presença da experiência com os elementos da cultura corporal nas aulas críticas de Educação Física, apresentando os desafios de uma pedagogia crítica em Educação Física que possa “praticar o discurso”.

Utilizando as diferentes contribuições de Soares (1998), Bracht (1997b), Foucault (1979, 1986) e Silva, (2001b), refiro-me ao conceito cultura corporal como práticas de significação inseridas num campo conflituoso de poder para a imposição de significados e concretizadas

1) nas diferentes práticas culturais festivas realizadas nas ruas, nas praças, nos circos, nos passatempos da aristocracia, nos exercícios militares, que passam por um minucioso processo de racionalização positiva para relacionar-se com o discurso da saúde, do bem-estar, da qualidade de vida e constituir o sujeito moderno; 2) nas diferentes práticas culturais que representam a construção da trajetória histórica de povos que também possuem na expressão corporal e no jogo simbólico a sua maneira própria de estar no mundo (como por exemplo a capoeira, as lutas orientais, os jogos tradicionais infantis); 3) na construção social e histórica do corpo e de suas técnicas.

2 O diálogo entre Educação Física e pedagogia crítica

Ao tratar da trajetória história da Educação Física, Souza Júnior (2001) afirma que esta vem sendo caracterizada pela concretização de práticas corporais sem que haja uma reflexão crítica sobre elas, destituindo a Educação Física de uma organização curricular e sistematização de saberes que promovam uma compreensão mais profunda de conhecimentos específicos desta área.

O rompimento com uma posição de neutralidade política da prática pedagógica da Educação Física só foi possível graças a uma geração de educadores/as engajados/as em entender a Educação Física como “Educação” e não como mera atividade. Constituiu-se, com base nisto, uma tendência denominada, segundo Oliveira (1994), de *pedagogia do conflito*, concretizada por projetos político-pedagógicos objetivando transformar a ordem vigente em contraposição à *pedagogia do consenso*, que atua em função da manutenção do *status quo*.

Bracht (1999) apresenta a pedagogia crítica, ou do conflito, em Educação Física, dividida em *crítico-recuperadora* (baseada nas propostas de Dermeval Saviani e colaboradores fundamentados na pedagogia histórico-crítica) e *crítico-emancipatória* (elaborada pelo professor Elenor Kunz com base em autores como Paulo Freire, Merleau-Ponty e teóricos da Escola de Frankfurt), sendo que ambas devem propor procedimentos didático-metodológicos que possam propiciar um esclarecimento crítico sobre práticas corporais humanas, desvelando a lógica dialética (para a crítico-superadora) e o agir comunicativo (para a crítico-emancipatória) como competências para tanto. Sendo assim, perspecti-

vas tradicionais baseadas no desenvolvimento da aptidão física e no esporte de alto rendimento, o oferecimento da Educação Física como uma linha de produtos oferecidos pela escola, principalmente nas particulares, assim como a sua própria ausência, pois as escolas orientadas para a eficiência, a eficácia, e produtividade e a utilidade dispensam a presença de práticas corporais (VAGO, 1999), passam a conviver com propostas que buscam legitimar a presença da Educação Física nos currículos escolares e sua contribuição para a construção de valores que coadunam com os direitos e com a igualdade social.

Nesse contexto apontado pela pedagogia crítica em Educação Física, qual o papel da reflexão nas aulas de Educação Física?

Silveira e Pinto (2001, p. 141) explicam que

Considerando que a Educação Física deve proporcionar a vivência corporal e a discussão do movimento, deve-se contemplar todos os conteúdos da cultura de movimento em momentos de prática e também de estudo e pesquisa sobre os aspectos históricos, técnicos, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos desta prática social. Todo este conhecimento deve se desenvolver pela ênfase nas competências comunicativa, instrumental e social (Kunz, 1994), colocando em cheque (*sic*) a ideia de que 'Educação Física é para se fazer, não para se discutir'. Acreditamos na relevância da comunicação (discussão, debates) na consecução de nossos objetivos pedagógicos no sentido de dar consciência crítica e capacidade de transformação a nossos alunos.

Segundo Fratti (1999), os elementos da cultura corporal, ao serem trabalhados pela Educação Física, devem proporcionar uma reflexão crítica sobre as contradições que permeiam as questões de raça, gênero, etnia, sexualidade, sem com isso desconsiderar a luta de classes. Partindo de uma perspectiva multicultural, o autor propõe que os conteúdos e os eixos temáticos sejam trabalhados (...) de forma a que os alunos compreendam suas dimensões práticas e teóricas relacionadas, os encontros devem ser organizados metodologicamente de forma que permitam refletir sobre as contradições postas nas aulas." (FRATTI, 1999, p. 204).

Para Ventorim (1999, p. 245), a escolha por não praticar só o futsal na aulas de Educação Física é capaz de promover uma leitura deste fenômeno esportivo em vias de entender a sua complexidade social, histó-

rica e política. A Educação Física deve, segundo a autora, tratar o futebol de forma consciente e reflexiva para, com isso, promover uma leitura da realidade. Por esse motivo deve-se não apenas praticar o futebol mas assumir o “(...) diálogo-problematizador como princípio teórico-metodológico, uma vez que este indicou o exercício da participação no processo crítico de conhecimento.” (VENTURIM, 1999, p.245).

Colpas (1999), por sua vez, assevera que, para a apreensão crítica dos elementos da cultura corporal uma aula de Educação Física pode ser dividida em quatro momentos distintos: 1) reflexão sobre o tema; 2) prática com variações do já conhecido; 3) reflexão sobre a prática e 4) aprofundamento na literatura. Tratando do terceiro ponto – reflexão sobre a prática, o autor afirma que

Esse momento proporcionado durante as aulas de Educação Física na escola para que as crianças exercessem sua capacidade de pensamento, mostrou-se interessante no que diz respeito à explicitação dos elementos válidos para reorganizar, selecionar e sistematizar o conteúdo desenvolvido. Com ele, pode-se criar um vínculo altamente significativo entre os alunos, as alunas e o conteúdo ensinado. A apreensão desse conteúdo, nesse momento, ganha força no processo de internalização. Enquanto momento de diálogo verbalizado, cada aluno pensa e repensa suas atitudes e ações pedagógicas vividas durante a aula propriamente dita, superando ou revolucionando conceitos e opiniões momentaneamente cristalizadas. O aluno e a aluna no trato com o conhecimento ampliam seus conceitos e opiniões sobre a realidade que os/as cerca. (COLPAS, 1999, p. 135).

Camargo *et al.* (1999) apontam para a direção de uma perspectiva de ensino voltada para a formação da cidadania crítica. Para os autores a aprendizagem social ocorre numa situação dinâmico-dialógica, sendo que os momentos de conflito ou incongruências de idéias devem ser esclarecidos por consenso ou por votação. Ao evidenciar o que caracteriza um ensino que promova a superação de conflitos sociais, os autores esclarecem que

A diferença do ensino tradicional, a estimulação do diálogo e a reflexão sobre o que se fala e se faz em termos de organização coletiva, constitui a estratégia principal para que os alunos aprendam a supe-

rar conflitos sociais ao mesmo tempo que elevam sua consciência no sentido de valorizar a importância da cooperação, da necessidade de mediar criticamente seus interesses individuais com os coletivos e de construir a prática da alteridade. (CAMARGO, 1999, p. 159).

Kunz (2000), ao procurar soluções para a intervenção concreta da Educação Física numa perspectiva crítica, recorre à noção de didática comunicativa ou concepção crítico-emancipatória para mostrar como a competência comunicativa pode relacionar o esporte ao mundo social, político, econômico e cultural. O autor, parafraseando o pensador alemão Jürgen Habermas, apresenta a importância da reflexão crítica, demonstrando que

(...) a emancipação só será possível quando os agentes sociais, pelo esclarecimento, reconhecerem a origem dos determinantes da dominação e da alienação. Os agentes sociais são levados, assim, à auto-reflexão. Pela reflexão, eles podem perceber que sua forma de consciência é ideologicamente falsa e que a coerção que sofrem é auto-imposta. (KUNZ,2000, p. 34).

Tomando a comunicação como aspecto indispensável numa perspectiva crítico-emancipatória, Kunz afirma que o *se-movimentar* ganha importância quando se considera que o movimento corporal é uma forma de linguagem e, por isso, promove um diálogo dos sujeitos com o mundo. Entretanto, para ele

Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico. Mas a competência comunicativa na Educação Física não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos e precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas, principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida. (KUNZ, 2000, p. 41).

Analisado a questão da reflexão numa obra que tem servido de referência para a pedagogia crítica em Educação Física, o livro *Metodologia do ensino da Educação Física*, os autores, tratando dos problemas sócio-políticos como os papéis sexuais, as questões de raça, gênero, qualidade de vida, ecologia, distribuição do solo urbano e

considerando que a consciência crítica procura justo desvendar e superar as condições injustas presentes nestas categorias, apontam que “a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social.” (SOARES., 1992, p. 63).

Quando da proposição do conteúdo jogo, os autores exemplificam que, pelo fato de o jogo da “queimada” tratar-se no imaginário de uma guerra, o professor deve

(...) promover junto aos alunos discussões sobre as situações de violência que o jogo cria e as conseqüentes regras para o seu controle. Dessa forma, os alunos poderão perceber, por exemplo, que um jogo como a queimada é discriminatório, uma vez que os mais fracos são eliminados (queimados) mais rapidamente, perdendo a chance de jogar. (SOARES, 1992, p. 66).

Pode-se interpretar, a partir dos exemplos expostos, que uma aula de Educação Física crítica compõe-se de: reflexão sobre o que vai ser executado; execução do que foi refletido; reflexão sobre o que foi executado. A criticidade é possível graças à reflexão sobre os elementos da cultura corporal; os sentidos e significados dispensados pelas práticas corporais devem ser refeitos por meio de debates realizados entre os alunos, os trabalhos escritos, a teorização de temas, as aulas em sala.

Se o ensino da Educação Física é mais do que jogar, é mais do que ensinar habilidades e técnicas, este *mais* pode ser entendido como a entrada da reflexão crítica nas aulas. O movimento corporal encontra-se presente nas aulas, tanto para gerar discussões como para experimentar as proposições surgidas dos debates realizados pelos alunos. Enquanto os aspectos técnicos dos elementos da cultura corporal são vivenciados, as problematizações capazes de dotar os alunos de consciência crítica e ação transformadora são encaminhadas para os momentos de reflexão e de abstração teórica. O movimento corporal não é excluído, mas utilizado como forma de levar os alunos a refletirem com o intuito de construir uma suposta relação racional com o mundo.

3 Praticar o discurso?

A Educação Física, ao promover a vivência dos elementos da cultura corporal, possibilita aos alunos reconhecerem uma vasta gama de manifestações culturais, recheada de símbolos e significados diferenciados, relacionando-os com problemas sócio-políticos como as questões de raça, gênero, classe, preferência sexual, distribuição de solo urbano e rural, idade, entre outros, interagindo e contribuindo para que os indivíduos participem das estruturas de poder que regem a vida social.

Foucault (1987) argumenta que o corpo está mergulhado em investimentos tecnicamente pensados que marcam, supliciam e dirigem as ações humanas. O corpo, quanto mais dócil e submisso, mais economicamente útil se torna, por isso

(...) não se trata de cuidar do corpo, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. (FOUCAULT, 1992, p.118).

Silva (2002, p.77), ao tratar da questão do currículo oculto, explica que normas, valores, atitudes, comportamentos, são ajustados mediante formas ocultas de organização do espaço escolar. Retomando a noção de *aparelhos ideológicos do estado*, de Althusser, o autor indica que (...) a ideologia nesta definição expressava-se mais através de rituais, gestos e práticas corporais do que através de manifestações verbais.

Bowles e Gintis (apud GIROUX, 1983, p. 83) afirmam que:

(...) a forma de socialização, e não o conteúdo do currículo formal, é que propicia o principal veículo para se inculcar nas diferentes classes de alunos as disposições e habilidades de que eles precisarão a fim de assumir seus papéis correspondentes na força de trabalho.

Reich (1976), ao procurar entender como é possível às classes oprimidas tomarem atitudes que validam e fortalecem a sua própria opressão, fornece-nos um conceito de consciência de classe fundamentado na vida cotidiana, nas necessidades básicas do ser humano, cujo conteúdo é justamente

(...) o interesse pela alimentação, o vestuário, a moda, as possibilidades de satisfação sexual em sentido restrito, os jogos e prazeres em sentido lato, tais como o cinema, o teatro, as festas e as danças, e também a educação das crianças, o arranjo da casa, a duração e o conteúdo dos tempos livres etc. (REICH, 1976, p.19).

Apesar dessas formas de controle apresentadas servirem para ilustrar como as normas dominantes são internalizadas pela experiência corporal, elas não cumprem o mesmo papel para mostrar como alunos e alunas, assim como os professores e professoras, não se conformam simplesmente com as práticas opressoras, mas resistem às ações destinadas para a submissão e docilidade. As normas implícitas, que moldam a experiência corporal, promovem também os momentos de resistência dos alunos e alunas, professores e professoras, que buscam, no cotidiano escolar, maneiras para expressar e viver a liberdade. Para Foucault (1979, p. 149),

O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo ... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio. Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado (...) O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo (...)

Com isso será possível incorporar a criticidade não apenas como maneira de superar, promover ou analisar discursos, mas também como de

meio de formar e conformar os sentidos e significados das práticas sociais a partir da vivência corporal. Será possível resistir às situações de controle, de submissão, de imobilidade, de comodismo, a rotina e a mesmice que vêm constituindo as práticas educativas mediante a vivência das manifestações corporais criadas e recriadas culturalmente. Pretende-se, portanto, incorporar dimensões perdidas da ludicidade, promover o contato com gerações distantes, resgatar a infância perdida, possibilitar a experiência corporal dos jogos, da dança, dos esportes, das lutas, da ginástica, em função do convívio social, da memória coletiva, da ética, do direito ao saber, para que os estudantes possam construir um entendimento sensível e corpóreo dos significados das práticas sociais presentes na vida cotidiana.

A pedagogia crítica, para tanto, deve, segundo McLaren (2000, p. 138),

(...) ser menos informativa e mais performativa, menos orientada para questionamento de textos escritos e mais baseada nas experiências vividas pelos próprios estudantes. A pedagogia crítica que estou revisando a partir de uma perspectiva marxista é uma pedagogia que vai contra o fundamentalismo textual, o fetichismo ocular e a abstração monumental da teoria que caracteriza as práticas mais críticas dentro das aulas. Peço uma pedagogia em que se observe uma ética revolucionária multicultural (a que se vive nas ruas), mais do que reduzi-la à mera prática de leitura de livros textos (ainda que a leitura de textos, juntamente com outros textos, contra outros textos e sobre outros textos, seja um bom exercício). Os educadores e as educadoras devem construir sobre a política textual que domina a maioria das aulas multiculturais, comprometendo-se com uma política de investimento real e eficaz que significa “praticar o discurso”.

Isto significa dizer que se deve incorporar nas escolas "(...) não via discurso, e sim via 'práticas corporais' de normas e valores que orientam gostos, preferências, que junto com o entendimento racional determinam a relação dos indivíduos com o mundo." (BRACHT, 1997a, p. 22).

Assim como desejou o teórico alemão Max Horkheimer,

uma pedagogia crítica requer a retomada da noção de 'amplitude da experiência' para que ocorra uma reeducação dos sentidos, capaz de (...) 'retorizar a razão', mediante a associação entre razão, sensibilidade e imaginação, num mundo em que há o domínio da 'pobreza da experiência. (SILVA, 2001a, p. 345).

4 Desafios para praticar o discurso

Ao longo dos últimos anos, os diversos autores e autoras que passaram a pensar a Educação Física no âmbito das teorias críticas promoveram a ampliação da possibilidade de intervenção pedagógica desta disciplina, contribuindo efetivamente para construção de uma sociedade mais justa e igualitária e reconhecendo as possibilidades da instituição escolar e, conseqüentemente, da Educação Física, de exercer a função pedagógica da cultura que, para Giroux (2000), é o local onde valores são formados, desejos são mobilizados e identidades são construídas.

Nesse contexto, quais seriam os desafios para a Educação Física praticar o discurso? Primeiramente, uma pedagogia crítica não é naturalmente crítica, mas torna-se a partir daquilo que fazemos dela. Nenhuma pedagogia crítica está imune de construir formas de opressão e, por isto, esta deve ser analisada no contexto em que as suas intervenções estão sendo realizadas (HAMMER; MCLAREN, 1991).

A presença ou ausência da reflexão não é o aspecto que garante o desenvolvimento de uma pedagogia crítica em Educação Física. Uma prática educativa transformadora que se baseia na reflexão pode ser da mesma forma opressora, assim como a presença da vivência corporal, como temos constatado ao longo dos tempos. A necessidade de retirar a Educação Física de um posicionamento de marginalização frente às outras disciplinas escolares, superando as condições de uma mera atividade, foi concretizada a partir da inclusão da reflexão teórica sobre as atividades propostas, criando o que pode ser denominado de “ditadura da reflexão”. Em outras palavras, nas aulas críticas de Educação Física haveria um momento correto, um tempo determinado para se refletir, entendendo reflexão crítica como a escolha de técnica pedagógica que não seja a experiência com os elementos da cultura corporal.

Com isso,

Supõe-se que a pessoa tem acesso a uma compreensão ideologicamente correta do que precisa ser entendido, a única questão séria que precisa ser levantada sobre a pedagogia diz respeito à técnica de procedimento; ou seja, deve-se usar um seminário, uma aula expositiva ou algum outro estilo de ensino? (...) a pedagogia é reduzida a uma preocupação com – e com a análise de – interesses

políticos que estruturam as formas particulares de conhecimento, as maneiras de se conhecer e os métodos de ensino. (GIROUX; SIMON, 1999, p. 212).

Adorno (1995, p. 107) afirma que após a experiência do nazismo "a educação só teria sentido como educação para uma auto-reflexão crítica". Nesta perspectiva, Adorno (1995, p. 210) entende que a reflexão sobre a realidade social pode nos "(...) conduzir para além das coações, da situação. Isto assume incalculável relevância para a relação entre teoria e práxis." Enquanto para Benjamim (1985) a narração está em vias de extinção em função do declínio da experiência, para Adorno esse mesmo declínio promove a aversão à reflexão crítica.

Segundo a formulação de Benjamim, à qual Adorno parece dar continuidade, a experiência está relacionada com o conhecimento que adquirimos por meio da nossa atuação propriamente individual no processo de trabalho. Essa forma de sabedoria individual é originária da atividade artesanal que implica, por parte do artesão, o conhecimento da totalidade do processo de produção ao qual, pacientemente, ele se dedica. (FRANCO, 2000, p. 93).

No caso específico da Educação Física, podemos perguntar se as experiências proporcionadas nas aulas são experiências que promovem a reflexão ou se tornarão comunicáveis. Nesse contexto, as condições de vida de diversas pessoas são temas que merecem ser refletidos para promover ações futuras que possam transformar essas condições. Mas, tais condições são como uma situação de guerra onde os combatentes voltam para as suas casas mais pobres em experiências comunicáveis e não mais ricos, como ilustra Benjamim (1985).

Sabe-se que o pensar não é um ato ingênuo, mas um movimento de resistência influente na prática dos indivíduos (PUCCI, 1994). Precisamos hoje, como nunca, ouvir a juventude, as suas idéias, as suas angústias, seus argumentos e visões de mundo para que seja possível reafirmar a participação de professores/as e alunos/as na construção de uma sociedade justa e cidadã. A questão não é apenas incluir ou excluir a reflexão ou o movimento, mas relativizá-los no contexto das produções históricas de sentidos e significados, entendendo que tais significados são assimilados corporalmente pelas pessoas ao longo de suas vidas.

Yourcenar (1980, p. 18) admite que:

Comer um fruto é fazer entrar em si mesmo um belo objeto vivo, estranho e nutrido como nós pela terra. É construir um sacrifício o qual nós preferimos ao objeto. Jamais mastiguei a crosta do pão das casernas sem maravilhar-me de que essa massa pesada e grosseira pudesse transformar-se em sangue, calor e, talvez, coragem. Ah! Por que o meu espírito, nos seus melhores momentos, não possui uma pequena parte dos poderes assimiladores do meu corpo?

Não há intervenção política, sem intervenção biológica. A Educação Física crítica necessita promover uma aproximação mais do que um afastamento entre características biológicas e políticas do corpo. A denúncia dos elementos políticos que controlam e oprimem o corpo não abandonaram, mas minimizaram a constituição biológica deste. O corpo, alvo de intervenções políticas, é aquele que sente frio, fome, que chora, que sente dor, sede, cansaço, câibras, que produz enzimas e substâncias, que urina e defeca, que se contrai e relaxa, que abraça, que beija, que ama e faz sexo, que não ama e sexo faz também.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência, ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. (FOUCAULT, 1979, p. 80).

A Educação Física, ao reclamar para si o corpo e o movimento como objeto de estudo, necessita contribuir para a construção de ações para uma escola que não se limita a tratar criticamente os conteúdos escolares apenas como abstração teórica ou como uma experiência fria, sem alegria. A educação corporal não é exclusividade da Educação Física, assim como o lúdico ou a alegria da experiência pedagógica. Seria papel da Educação Física nas escolas contribuir para que currículos pudessem ser problematizados pela necessidade da experiência corpórea como forma de fazer da prática pedagógica uma experiência lúdica. Frente ao abismo das diferenças sociais, em que convivem o conhecimento e a ignorância, a miséria e a riqueza, é urgente propor práticas corporais lúdicas para toda a escola, capazes de formar e conformar valores, desejos e identidades para a superação de tal situação.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga das rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p. 160).

Discutir a forma de organização das aulas em que seja possível praticar o discurso não se desvincula da necessidade de problematizar o conhecimento trabalhado nas aulas de Educação Física. É preciso retomar de maneira mais assertiva no âmbito da Educação Física as relações existentes entre poder e conhecimento, numa tentativa de revelar porque alguns elementos da cultura corporal são preferidos em detrimentos de outros, tanto por parte de professores como por parte dos alunos.

Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais preconizados nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2002, p. 15).

Finalmente, a insistência da pedagogia crítica em Educação Física em defender modelos centrados na conquista da consciência crítica é pautada numa prática de controle que supostamente procura ser autônoma. Além disso, ao se deter em divisões dualísticas como consciente e alienado, cultura dominante e cultura dominada, conhecimento científico e senso comum, desembocam, derradeiramente, no velho dualismo corpo e mente. Isso faz com que haja até mesmo a desconfiança se as categorias epistemológicas até então utilizadas pela Educação Física são capazes de fundamentar e legitimar a sua prática pedagógica.

Seguindo as orientações colocadas por Silva (1993; 2001b) e os desafios propostos por Bracht (1999) com relação à pós-modernidade, tenho as minhas dúvidas se ainda é possível pensar numa Educação Física crítica, ou

talvez seja melhor falar numa Educação Física pós-crítica. Nesta fase inicial de meus estudos, tenho direcionado as minhas atenções com o intuito de aprofundar as discussões sobre o corpo, a pedagogia crítica e as contribuições e os limites de teorias pós-críticas para pensar a Educação Física escolar. Enquanto isso, fico e deixo vocês na companhia de Riobaldo e Diadorim.

Diadorim me pôs o rastro dele para sempre em todas essas quisquilhas da natureza. Sei como sei. Som como os sapos sorumbavam. Diadorim, duro, sério, tão bonito, no relume da brasas. Quase que a gente não abria boca; mas era um delém que me tirava para ele - o irremediável extenso da vida. Por mim, não sei que tontura de vexame, com ele calado eu a ele estava obedecendo quieto. Quase que sem menos era assim: a gente chegava num lugar, ele falava para eu sentar; eu sentava. Não gosto de ficar em pé. Então, depois, ele vinha sentava, sua vez. Sempre mediante mais longe. Eu não tinha coragem de mudar para mais perto. Só de mim era que Diadorim às vezes parecia ter um espevito de desconfiança; de mim, que era o amigo! Mas, essa ocasião, ele estava ali, mais vindo, a meia-mão de mim. E eu – mal de não consentir em nenhum afirmar das docemente coisas que são feias – eu me esquecia de tudo, num espairecer de contentamento, deixava de pensar. Mas sucedia uma duvidação, ranço de desgosto: eu versava aquilo em redondos e quadrados. Só que o coração meu podia mais. O corpo não traslada, mas muito sabe, adivinha se não entende. (ROSA, 1986, p. 20).

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas).
- BRACHT, Valter. Educação Física: conhecimento e especificidade. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997a. p. 13-24.
- _____. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desportos, 1997b.

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-98, ago. 1999.
- CAMARGO et. al. Jogo e Agir comunicativo: construindo uma estratégia de ensino na Educação Física escolar no contexto do PCTP da SME/UDI/MG. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 21, n.1, p. 158-164, set. 1999. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.
- COLPAS, Ricardo Ducatti. Educação Física escolar: a construção de um conceito. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 130-137, set. 1999. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.
- FRANCO, Renato. A relação entre teoria e práxis segundo Adorno. *Perspectivas*, São Paulo, v. 23, p. 85-99, 2000.
- FRATTI, Rodrigo Graboski. Uma proposta político/pedagógica para a Educação Física: dificuldades, limites e possibilidades de uma intervenção crítica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 21. n. 1, p. 200-207, set. 1999. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GIROUX, Henry; SIMON, Roger I. A cultura popular como uma pedagogia de prazer e significado: descolonizando o corpo. In: GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. Concepções Básicas. In: _____ (Org.). *Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- HAMMER, Rhonda; MCLAREN, Peter. Rethinking the dialect: a social semiotic perspective for educators. *Educational Theory*, v. 41, n. 1, p. 23-46, 1991.

- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Educação/UNIJUÍ, 2000.
- MCLAREN, Peter. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Education Theory*, v. 48, n. 4, p. 432 - 463, 1998.
- _____. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 119-140.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. *Consenso e conflito da educação física brasileira*. Campinas: Papirus, 1994.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1994. p. 13-58.
- REICH, Wilhelm. *O que é consciência de classe?* Porto: H. A. Carneiro, 1976. (Textos Exemplares, 6).
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.
- SILVA, Divino José. A Educação para a amplitude da experiência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 331-346, jul./dez., 2001a.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
- _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: _____ (Org.). *Teoria crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médias, 1993. p. 122-140.
- SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. Cortez: São Paulo, 1992.
- _____. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

- SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo. *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Espírito Santo, 2001. v. 1, p. 81-92.
- VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, Silvana Vildore (Org.). *Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.
- VENTORIM, Silvana. Implicações da teoria pedagógica de Paulo Freire para a práxis da Educação Física no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 239-245, set. 1999. Trabalho apresentado no XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Florianópolis, 1999.
- YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Physical Education and Critical Pedagogy: How to put talk into practice?

abstract

Among the conflicts that can be observed within the pedagogical practice of Physical Education, it needs better investigation the divergences between the presences or not of the experience with elements of corporal culture in classes. Considering the fact that critical Physical Education classes turned into a discourse about body movement, the objective of this work is to propose a pedagogic practice of Physical Education that can "put talk into practice".

Keywords: Physical education; Study and teaching; Critical pedagogy.

Educación Física y Pedagogía Crítica: practicar el discurso?

Resumen

Entre los conflictos presentes en la intervención pedagógica de Educación Física desde una perspectiva crítica, las divergencias existentes entre la presencia o no de la experiencia con los elementos de la cultura corporal en las clases escolares, es un tema pendiente de investigación. A partir de la afirmación de que las clases con una perspectiva crítica en Educación Física se han tornado un discurso sobre el movimiento del cuerpo, el propósito de este trabajo es discutir una práctica pedagógica de Educación Física que pueda "practicar el discurso".

Palabras – clave: Educación Física – Estudio y Enseñanza; Pedagógica crítica.

Quéfren Weld Cardozo Nogueira
Praça Cel. Moisés Ladeia, 12 – Centro –
39560-000, Salinas (MG)
E-mail: quefren@bol.com.br.

Recebido em:07/02/2003
Aprovado em:10/04/2003