3

Teorias críticas e seu impacto no currículo da Educação Física

Quando o assunto em questão é a educação, não se deve esquecer que educar é prioritariamente uma escolha, uma opção por determinado modo de ser que deverá constituir o perfil dos sujeitos para a composição do quadro social. Nas seções anteriores, já foi mencionado que tais escolhas ocorrem com base em visões de mundo, homem e sociedade. Se em um passado não muito distante e nada democrático, o projeto educativo refletia claramente os desejos dos mandatários sociais, pois mantinham o monopólio das decisões, na atualidade, diversos grupos disputam o direito de opinar e influir na constituição do sujeito presente e futuro. Afinal, não se pode relevar que a constituição da sociedade contemporânea transitou entre jogos de forças e relações de poder entre grupos com perspectivas diferenciadas de governo, controle e regulação sociocultural.

De um lado, situam-se partidários da ideia de que o controle social deve ser determinado por aqueles que, ao longo da história, mantiveram-se no poder por condição de herança, consolidando pressupostos conservadores de cultura e sociedade. De uma forma simplificada, os defensores dessas ideias circunscrevem que o currículo da escola deve ancorar-se nos valores de um passado fixo, naturalizado, imutável e que o conhecimento deve ser transmitido como um fato, mera informação. De outro, situam-se os depositários dos princípios de liberdade e de igualdade presentes no contrato social, buscando afirmar essa condição como universal. Essa perspectiva, por sua vez, ancora-se nos imperativos e nas normas das relações de produção e do mercado. Aqui o modelo curricular é similar ao anterior; tradicional e conservador, porém, realça o caráter instrumental, funcional e econômico da educação. O resultado dessa disputa tem sido a universalização de sentidos com base na polarização desses ideais.

A luta pela democracia, no entanto, abriu as portas para que outros grupos culturais, historicamente alijados desse debate, adentrassem nesse território contestado de poder e fizessem falar suas necessidades e desejos de acesso e reconhecimento, de direito e justiça social. Sem dúvida, a educação escolarizada foi a instituição social que mais sentiu e refletiu os embates travados.

Esta seção se dedica a sintetizar as principais análises e discussões elaboradas nos anos finais do século XX que questionavam os efeitos das teorias pedagógicas sobre os grupos culturais pertencentes aos setores menos

privilegiados economicamente, confrontá-las com a teorização curricular da Educação Física abordada na seção anterior e apresentar os conceitos basilares para uma teoria cultural do componente.

Pressupostos

Os dados disponíveis acerca do acesso e permanência na escola entre os anos 1960 e 1980 permitem concluir que, em milhares de casos, muitas crianças já se encontravam marginalizadas, sem poder ter acesso à escola antes mesmo de nascer. Infelizmente, as estatísticas atuais revelam que tal panorama não desapareceu por completo. Se em alguns municípios brasileiros o acesso foi garantido, a permanência e o sucesso ainda são vislumbrados como intenções não realizadas. As diferentes posições que assumem as teorias da educação para conceber a escola e fornecer explicações para esse fato têm sido distribuídas em três categorias: 1ª) as teorias não críticas, reconhecidas no currículo tradicional ou humanista e no modelo curricular tecnicista; 2ª) as teorias críticas, de orientação neomarxista que enfatizam o aspecto reprodutor das estruturas de classe da sociedade capitalista; e 3ª) as teorias pós-críticas,[1] que ampliam por meio da discussão pós-estruturalista a crítica neomarxista e enfatizam o currículo como prática cultural.

Na argumentação de Saviani (1992), as teorias não críticas entendem a educação como instrumento de equalização social, possibilitadora de inclusão social, tendo como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais, evitar a degradação moral e ética e proporcionar autonomia e superação da marginalidade, aqui entendida como um fenômeno acidental e um resultado da "incompetência" das pessoas, individualmente. A marginalidade, por meio das teorias não críticas, é vista como desvio social que pode e deve ser corrigido pela educação. Trata-se de uma visão sincrética, superficial e fragmentada, que apreende apenas a aparência e o efeito do problema e desconsidera o movimento, a historicidade, a contradição e a totalidade das relações que a escola mantém com outras esferas sociais, ou seja, desconsideram-se categorias que são inerentes à ação humana e, portanto,

[1] O conjunto das teorias pós-críticas será amplamente debatido em seção posterior.

também à educação. Nessa lógica, são desprezadas quaisquer análises sobre os efeitos do currículo nas pessoas.

Nesse sentido, afirma o autor, a escola é encarada como autônoma, isolada de qualquer influência, compreendida com base nela mesma. Trata-se de uma visão de cultura estática e essencializada. Mesmo levando-se em conta que a cultura é uma criação humana, os pressupostos dessas teorias fundamentam-se na ideia de que a cultura é um produto acabado, finalizado por aqueles que compreenderam os fenômenos naturais e humanos e atingiram um estado elevado de espírito, um estado culto. Pode-se verificar que nessa visão o conhecimento é concebido como cópia da realidade, que a função da escola é transmitir e, aos alunos, cabe a primazia de receber essa cultura.

Em especial, as pedagogias tradicional, escolanovista e tecnicista apresentadas na seção anterior concretizam a perspectiva da educação como redentora dos marginalizados e excluídos, por meio do entendimento de que a ausência de uma educação escolar possa ser a fonte originária da desigualdade de direitos e oportunidades. Admitem também que a educação escolar possa solucionar as problemáticas sociais da exclusão e da marginalidade social. No Brasil, conforme Saviani (1992), as referidas pedagogias predominaram desde a criação do sistema nacional de ensino até meados da década de 1970, como expressão de políticas antidemocráticas, ditaduras e do atrelamento do País aos desmandos do capital estrangeiro.

Por sua vez, as teorias críticas da educação buscaram subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade – para compreender o fenômeno educativo e vão configurar-se com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo (Silva, 2007). O contexto efervescente daqueles anos adviria dos movimentos de independência das antigas colônias europeias e da consequente diáspora dos ex-colonos para as metrópoles; dos movimentos estudantis na França, no México e em outros países; da contestação contra a guerra do Vietnã; dos movimentos étnico-raciais estadunidenses; dos movimentos feministas e da contracultura. No Brasil, a luta contra a ditadura militar fez surgir questionamentos no campo da educação relativos às formas dominantes de conhecimento e organização social.

Em meio a esse cenário, as teorias não críticas sofreram inúmeros reveses pelo seu caráter de aceitação e ajuste às estruturas sociais, como também pela sua restrição educacional às atividades técnicas. Ao contrário das teorias não críticas, para as teorias críticas o importante não era aprender como fazer, mas compreender o que as coisas que se aprende faz com as pessoas.

A pedagogia crítica, nas suas variadas vertentes, basicamente, preocupa-se em analisar as escolas tendo em vista seus contextos históricos e, sobretudo, como parte da teia social e política que caracteriza a sociedade dominante. Silva (2007) destaca ainda a sua característica interdisciplinar para a análise dos objetos de estudo, questão que desafia a lógica do isolamento das disciplinas presentes no modelo curricular tecnicista. Por conta disso, a teorização crítica da educação permite semear a compreensão da estrutura social mais ampla, conectando educação, política e sociedade com a ação prática que visa à transformação social. Pode-se entender que as teorias críticas, de forma abrangente, referem-se a qualquer perspectiva teórica centrada no questionamento das formas de conhecimento que disfarçam seu vínculo com as formas de dominação e poder.

No sentido moderno, o conceito de crítica inicia-se no projeto iluminista, mais incisivamente na formulação do filósofo alemão Imannuel Kant, para quem a crítica é o questionamento e a análise das condições que impedem a elaboração de um conhecimento autônomo e racional. Em sentido estrito, entende-se Teoria Crítica como as análises freudo-marxistas dos mecanismos pelos quais a sociedade capitalista contemporânea amplia e reproduz suas formas de dominação cultural e ideológica, desenvolvidas por intelectuais europeus da Escola de Frankfurt, como Herbert Marcuse, Walter Benjamim, Theodor Adorno, Erich Fromm e outros, compreendidos como pesquisadores da primeira geração e os trabalhos de Jurgen Habermas, autor destacado da segunda geração de Frankfurt. Seus representantes afirmavam que a emancipação da ignorância, base do pensamento moderno, à qual estavam os homens fadados a viver, não atingiu a todos conforme os ideais projetados pelos filósofos iluministas do século XVIII. Para os teóricos críticos, isso ocorreu por conta dos interesses promovidos pelo domínio das ciências e das técnicas por uma parcela privilegiada da sociedade com vistas ao acúmulo do capital. As críticas foram feitas à razão instrumental em detrimento das relações humanas.

O termo teoria crítica, empregado na tradição da Escola de Frankfurt, fundamenta-se na filosofia social e política de Hegel e Marx para explicar o funcionamento da sociedade com base em sua divisão de classes economicamente distintas e das relações sociais que nela se estabelecem, mas também nos conceitos da psicanálise para explicar a formação do indivíduo e a sua atuação como elemento constituinte da sociedade.

Conforme Torres (2003), Marx afirma que a lógica implícita no conceito de negação determinada por Hegel comporta um aspecto tanto crítico como construtivo. É crítico porque não aceita que um sistema filosófico, os modos de pensar e até a cultura inteira possam dizer sobre si mesmos sem levar em consideração as próprias tensões, incoerências e anomalias internas que caracterizam qualquer sociedade. É construtivo, pois é com base nessas confrontações que os indivíduos se tornam capazes de atuar de modo mais coerente e abrangente na sociedade

A "negação determinada" é o princípio do desenvolvimento de um estado de consciência para outro, apresentado por Hegel. O filósofo afirmava que o sujeito não se apropria apenas das coisas, mas também de sujeitos, pensamento que indica o conflito entre consciências opostas. No momento da luta entre duas autoconsciências (que ao mesmo tempo questionam e se defendem), uma delas teria que se submeter à outra para não morrer. Assim, têm-se a consciência independente e outra dependente da primeira (dominante e dominado). Foi baseando-se nesses princípios que Marx estudou as relações entre os homens e as estruturas historicamente constituídas, asseverando que a realidade material é uma totalidade concreta constituída por antagonismos sociais que se colidem e tentam se impor. A estrutura hegeliana-marxista é o princípio central das análises da teoria crítica. Nela o trabalho é colocado como determinante do desenvolvimento da consciência do sujeito em virtude da transformação da natureza por meio da ação laboral – produção material – e do desejo humano de se apropriar das coisas, até mesmo da própria consciência. Nas análises marxianas,[2] a apropriação do objeto forja a alienação do sujeito de si mesmo, pois ao mesmo tempo que o objeto passa a dominar a vida social, ele se torna central no espaço da convivência humana. Nessas concepções, é o modo de produção que determina

[2] Como sugere Giddens (1998), utiliza-se nesta obra "marxianas" como as concepções do próprio Karl Marx e "marxistas" as ideias utilizadas por seus seguidores confessos.

a vida social e política, logo, não é a consciência dos homens que determina seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.

A ênfase na importância do proletariado como agente que eliminaria a diferença entre as classes perdeu fôlego em todas as atuais agendas político-sociais. Nesses tempos, a teoria crítica é vista mais como uma ferramenta de análise e de crítica do que uma tentativa de construção de novas formas de interação humana. Por conta disso, o termo "crítica", na teoria crítica, ultrapassa o senso comum de negatividade, sem negar seus aspectos desveladores dos mitos ideológicos presentes nas relações de poder, e incorpora uma preocupação metodológica, tendo em vista estabelecer pressupostos para abordar a realidade e o conhecimento. Trata-se de uma crítica sociocultural acerca dos valores e dos modos estabelecidos como algo natural.

As análises mais recentes da teoria crítica ampliaram os limites das noções de classe como último determinante das interações sociais, incorporando com idêntico grau de importância outros processos de discriminação, subordinação e exploração da vida humana, como as dinâmicas sociais de gênero e etnia, analisadas na sua inter-relação e na inter-relação das esferas da cultura, da economia e da política.

Na educação, a teoria educacional crítica ou pedagogia crítica caracteriza-se por diversas perspectivas teóricas que centram esforços em analisar o papel da escola e do currículo na produção e reprodução das formas de dominação, com ênfase na dominação de classe (Silva, 2000). Para esse movimento, além do referencial marxista citado, as contribuições do neomarxista italiano Antonio Gramsci, a teoria política de Max Weber, as propostas iniciais do filósofo John Dewey, o marxismo culturalista de Raymond Willians, entre outros, foram fundamentais para a construção de categorias de análises do pensamento crítico educacional. Reprodução social e cultural, ideologia, hegemonia, resistência, poder, classe social, emancipação e libertação são categorias centrais para as análises da pedagogia crítica.

Como já foi citado, em linhas gerais, a pedagogia crítica[3] tem sua gênese com as críticas disparadas à ideologia educacional da escola tecnicista. Cabe aqui relembrar as ressalvas feitas por Silva (2007): existem diferenças entre as teorias críticas da educação. Por um lado, situam-se as análises

[3] Em obra anterior (Neira e Nunes, 2006), foram apresentados seus principais representantes e argumentos.

sociológicas mais amplas, das quais se destacam as obras de Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis que desmistificaram os efeitos da pedagogia concebida apenas para transmitir conhecimentos às novas gerações. Por outro, existem aquelas que enfatizam as questões que permeiam a construção do currículo. Em seu início, destacam-se, no Brasil, o pensamento pós-colonial de Paulo Freire, na Inglaterra, a sociologia da educação de Michael Young, na França, as investigações de Baudelot e Establet e, nos Estados Unidos e Canadá, os trabalhos de Bernstein, Pinar e Grumet. Mais recentemente, é verdade, a pedagogia crítica ganhou fôlego com as obras de Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux e outros.

No Brasil, essas teorias aportam no final da década de 1970, após o início do processo de abertura política, representando os anseios de um grupo de educadores insatisfeitos com a educação voltada para a manutenção da estrutura social daquele momento. É importante considerar como os debates sobre conhecimento escolar foram influenciados pelas condições internacionais, societárias e processuais. Sob os auspícios das teorias críticas da educação, os debates acerca da organização curricular dos anos 1980 deveram-se mais aos fatores societários e processuais locais do que aos internacionais, inversamente ao quadro atual, grandemente influenciado pela concepção neoliberal.

No início, a pedagogia crítica no Brasil pouco refletiu os trabalhos desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos ou, até mesmo, a obra de Paulo Freire. Naquele momento, os especialistas centravam mais esforços em criticar as diretrizes curriculares do regime militar do que realizar as transformações necessárias para adequar a escola brasileira aos tempos que se anunciavam. As análises de Moreira (2005) indicam que, nos anos seguintes, duas vertentes críticas sugeriam caminhos novos para a educação: a pedagogia crítico-social dos conteúdos relacionada às obras de Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Guiomar Namo de Mello, e uma segunda, associada à pedagogia da educação popular de Paulo Freire. Há de se destacar que, no campo da Educação Física, o livro *Metodologia do ensino de Educação Física* (Soares et al., 1992) – a obra crítica mais influente entre os professores da área – baseou-se na primeira vertente citada.

Após seu período inicial, a pedagogia crítica brasileira passou a receber os influxos de teóricos dos Estados Unidos e da Inglaterra, muitos

deles, influenciados pela obra de Paulo Freire, enriquecendo a teorização curricular. É importante mencionar que, desde o final da ditadura militar, o pensamento hegemônico no campo da teoria curricular brasileira ancorou-se nos pressupostos críticos, inclusive no campo da Educação Física. Apesar disso, o debate e a construção teórica ainda não tiveram forças suficientes para fundamentar o processo de construção de uma escola comprometida com as transformações e lutas contra as injustiças sociais.

O currículo crítico, nos dizeres de Silva (2007), mais do que um conjunto de conteúdos listados para a aprendizagem dos alunos, é um percurso de estudos que proporciona questionar a organização curricular e social existente, desenvolvendo conceitos que auxiliam na análise crítica da sociedade e dele mesmo. O currículo crítico tenciona denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantêm a estrutura social de forma injusta e que reforçam as relações de dominação de um grupo sobre outro. Para McLaren (1997), os teóricos educacionais críticos veem a escola como um campo contestado de poder constituído por formas ideológicas e sociais diferentes que se colidem e tentam impor sua lógica. Ou seja, a escola é escorregadia e ambígua em seus sentidos e objetivos, pois ao mesmo tempo que favorece grupos privilegiados por condições de classe, etnia e gênero por meio de mecanismos de seleção e classificação, anuncia sua condição essencial para a formação pessoal e social dos indivíduos.

A pedagogia crítica defende uma proposta de organização de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora. Assim, a tarefa dos educadores críticos não é a transformação social via escolarização, mas, sim, oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam em uma sociedade marcada por relações de poder.

É lícito afirmar que, como premissa básica, a pedagogia crítica vê o conhecimento como construção histórica e socialmente ligado ao interesse de certos grupos. Na pedagogia crítica o conhecimento não é neutro e objetivo, pois qualquer conhecimento é fruto de acordos e concessões entre os indivíduos que vivem mediante relações sociais marcadas por poder. O conhecimento é, portanto, dependente da cultura e do seu contexto de produção. A pedagogia crítica questiona o modo como o conhecimento é produzido e por que alguns são legitimados socialmente enquanto outros não. Por meio dela, a transmissão e apropriação do conhecimento/conteúdo como

ponto principal do processo de escolarização ultrapassa seu caráter técnico e prático, característico da pedagogia tecnicista, para constituir-se em conhecimento emancipatório. Para McLaren (1997), o conhecimento emancipatório transcende a oposição entre o conhecimento técnico e o prático e "ajuda a entender como os relacionamentos sociais são distorcidos e manipulados por relações de poder e privilégios" (p. 203). Do mesmo modo, para Freire (1970), a emancipação pode contribuir para superar desigualdades e transformar-se em ação coletiva, tendo em vista a transformação social.

Essa valorização do conhecimento histórico acumulado e situado gera a necessidade de constituir novas ideias sobre a educação, ideias que comportem um currículo crítico tal que receba/atenda as adversidades de classe social. Talvez seja esse o grande desafio da educação com base em uma perspectiva crítica: contemplar essas adversidades em seu projeto político-pedagógico e na organização da proposta curricular, efetivando, assim, a inclusão das pessoas pertencentes aos diversos estratos sociais no processo educativo.

A pedagogia crítica chama a atenção para a discussão do conteúdo curricular, de sua utilidade e validade para os alunos das camadas mais pobres da população. Esse aspecto é de crucial importância, haja vista as recentes e profundas investidas neoliberais que têm utilizado a estratégia de ressignificação de conceitos, sendo a luta por educação para todos um exemplo típico de tal estratégia. Veja-se, por exemplo, as intenções da política educacional em vigor quando sugere a universalização da escolarização, o compromisso com a construção da democracia e da justiça social, além de garantir o ensino laico, gratuito e obrigatório para todas as camadas da população. Clara está a apropriação distorcida do discurso pedagógico crítico. A promessa da escolarização para todos não se faz acompanhar da revisão dos seus conteúdos, tampouco da qualidade ou das condições.

O currículo, dado seu caráter sociopolítico, é o foco prioritário das análises dos teóricos educacionais críticos. Segundo Moreira (2005), o currículo introduz formas particulares de vida e funciona, muitas vezes, como preparação para os estudantes assumirem posições dominantes ou subalternas nas sociedades. Quando os conteúdos não são relacionados à realidade familiar das crianças, o único produto que se obtém é a má aquisição de conhecimento, o que não ajuda o aluno a alcançar melhores condições de

vida e a se preparar para a prática consciente da cidadania. Sendo assim, a não compreensão dos conteúdos, somados aos modos de ser que divulgam, colaboram para os alunos das camadas desprivilegiadas sentirem-se carentes culturalmente, distorcendo a realidade em que se encontram e valorizando os atributos mercantilistas e pragmáticos dos grupos dominantes.

As teorias críticas consideram a relação educação-sociedade como uma relação de mão dupla, ou seja, a escola é influenciada pela sociedade em que se insere, porém, dialeticamente, pode também influir nessa sociedade (Silva, 2007). O referencial marxista de análise pressupõe a escola como uma parte do todo social que com ele se inter-relaciona, sofrendo, pois, múltiplas determinações advindas desse todo. Nesse sentido, a educação escolar reproduz o sistema político-organizacional-social, com suas visões de homem, mundo e sociedade. Essa educação tende, então, a configurar-se como espaço/tempo de manutenção e reforço à superestrutura capitalista, veiculando, por meio da sua ação, os valores, comportamentos, atitudes, enfim, a ética do mundo capitalista.

A reprodução se estabelece na seleção dos conhecimentos, na forma como tais conteúdos são tratados, no papel destacado aos docentes e estudantes, na organização administrativa da escola e do sistema educacional. Neste, o fracasso e a evasão são simplesmente indicativos considerados capazes de expressar a dinâmica excludente posta em prática no interior da educação escolar. Assim, é importante, neste início de século, atentar às novas demandas populares e aos novos rumos impostos à organização social, já que se apresentam distintas daquele momento em que a pedagogia crítica foi concebida. As questões relativas ao processo de ressignificação de conceitos e lutas, como também aquelas referentes às diferenças de classe, devem ser pensadas, no sentido da ampliação das possibilidades educacionais. No atual contexto, fracasso e evasão deveriam ser tratados como fenômenos inconcebíveis, aberrações.

Apesar do sistema de ensino configurar-se pela reprodução e manutenção da hegemonia capitalista, na pedagogia crítica, a escola é também espaço/tempo contra-hegemônico que permite a desconstrução da visão de mundo capitalista e a posterior (re)construção de uma sociedade igualitária e verdadeiramente humana. Na perspectiva da pedagogia crítica, o conhecimento deve ser tratado de modo a possibilitar aos estudantes

reconhecerem-se na construção social e conferir-lhes poder para agir na transformação das injustiças que permeiam a sociedade. Ao professor crítico, cabe fazer que os alunos compreendam e traduzam a luta diária das classes oprimidas e reconheçam como o conhecimento pode distorcer a realidade.

É necessário, com base nas colocações de Silva (2007), destacar que a perspectiva apontada pela teoria crítica não cai na visão simplista de que a educação tem poderes de transformação social pela via da escolarização dos indivíduos, de que a função social da escola é pôr fim à exclusão e à marginalidade social, como advogam as teorias não críticas. Superando tal visão com base no referencial marxista, a perspectiva em questão considera ser função da escola a transmissão/assimilação dos saberes construídos e desenvolvidos historicamente e a sua democratização para todos os povos do mundo. É à escola, como instituição formalmente consolidada, que cabe a responsabilidade de tornar acessível à classe dominada o conhecimento acumulado pelo conjunto dos homens vivendo em sociedade, a fim de favorecer a compreensão mais profunda de como as relações sociais são construídas para poder superar as adversidades marcadas pelas posições de classe.

O acesso ao saber acumulado historicamente é considerado aspecto fundamental para alavancar uma tomada de consciência da realidade social concreta por parte da classe trabalhadora, uma vez que o ser humano é visto como sujeito construtor de sua própria existência, possuindo, portanto, possibilidades históricas de transformação dessas condições de vida desde que possa refletir criticamente sobre a realidade. Na visão de Libâneo (1996), os conteúdos curriculares são os conteúdos clássicos, sistematizados, metódicos, científicos, que expressam o desenvolvimento das formas de criação e de (re)construção da existência humana, em um processo sempre histórico, sendo pensados, nessa ótica, como elementos de emancipação humana e força propulsora da transformação das relações sociais.

A natureza/essência da educação é sociopolítica uma vez que pode, ou não, auxiliar os indivíduos a adquirirem consciência de seu lugar na humanização e democratização da sociedade, o que expressa a intensa ligação existente, na teoria crítica, entre saber e política/poder (Silva, 2007). A escola é reconhecida como a instância educativa por excelência, porém, além de garantir o acesso ao saber sistematizado, deve também se preocupar com os modos organizacionais com os quais proporciona a transmissão/assimilação do conhecimento.

Segundo o autor, preocupação com a especificidade da educação – que diz respeito ao saber elaborado e não ao espontâneo; ao saber sistematizado e não ao fragmentado – é uma constante no delineamento da pedagogia crítica. A análise da educação realizada por essa perspectiva procura contextualizar a função e a especificidade da educação à luz dos múltiplos condicionantes que permeiam a sociedade humana e, em particular, a sociedade capitalista.

As teorias críticas mostraram que o currículo é uma construção, o conhecimento carrega as marcas das relações sociais de poder e transmite a ideologia dominante. Os teóricos educacionais críticos acreditavam que por meio da formação de consciência, o indivíduo se tornaria emancipado e livre. No entanto, a partir da década de 1990, novos condicionantes sociais, como os efeitos homogeneizantes da globalização, a perda da referência na ciência moderna como fonte legítima de explicação da realidade e a primazia da linguagem e do discurso na constituição do social, levaram os teóricos a questionar o referencial neomarxista para a compreensão do currículo, ou seja, a pedagogia crítica entrou em crise. Seus principais pressupostos foram questionados. Por um lado, enfatizou-se a crítica ao distanciamento entre análises teóricas e a realidade cotidiana das escolas. Por outro, a metanarrativa da emancipação foi vista como contribuição para reprodução da estrutura da sociedade e do projeto capitalista. Há de se destacar também a limitação da visão de relação social apenas como relação de produção e as formas como os resultados dessa produção distorcem a realidade.

Para Silva (2007), essa crise fez incorporar novos elementos para a teorização crítica, como: o pós-estruturalismo, os estudos culturais, ambientais, etnorraciais e outros. Diante da acusação da teoria educacional crítica corroborar com o projeto totalitário da modernidade, requereu-se uma pedagogia pós-crítica.

Com as teorias pós-críticas, novas categorias foram agregadas ao debate crítico pautado na classe social. Nelas a análise do poder é ampliada para incluir os processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na sexualidade, na cultura colonialista etc. Nessas teorias, rejeita-se a ideia de consciência coerente e centrada, questiona-se a ideia de subjetividade, dizendo que ela é social. Mediante os pressupostos dessas teorias, não existe um processo de conscientização e libertação possível. Não existe uma realidade

determinada, fixa, acabada, em que o papel da ideologia é esconder, disfarçar as marcas das relações sociais que a produziu.

De forma sintética, o currículo na visão pós-crítica deve possibilitar a ampliação do espaço político e social da escola, visando nutrir a discussão coletiva acerca do que significa uma boa sociedade e quais as diferentes maneiras de alcançá-la.

Os principais legados da teorização crítica

Paira, na contemporaneidade, certo consenso em torno da íntima relação entre as transformações sociais e a função social da educação escolar, isto é, mais especificamente, entre as práticas escolares agrupadas no currículo e o campo social como um todo. Partindo do princípio de que a dinâmica atual da sociedade adotou o capitalismo em sua vertente neoliberal como forma relacional dominante, será possível apontar que a lógica capitalista gira em torno da dominação de classe, ou seja, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho (Silva, 2001). Embora o debate atual não se limite à análise da dominação de classe, dado que nos estudos recentes foram acrescidas as categorias de etnia, cultura e gênero, esta seção discutirá os principais legados da teorização crítica, realizada entre os anos 1960 e 1980, que influenciaram os pensadores de concepção pós-crítica, indicando seus limites e as propostas de superação. Apesar dos autores atuais considerarem a centralidade da cultura fator preponderante nas análises da teorização social, é fato incontestável que a característica da organização econômica na sociedade capitalista afeta as demais esferas sociais, entre elas, a educação. Afinal, conforme evidenciaram as teorias neomarxistas, fortes vínculos unem as reproduções cultural e social, o que sinaliza uma clara conexão entre a forma de organização da economia e a forma como o currículo se desenrola.

O esforço teórico para reunir os elementos que explicam, interpretam e atribuem consequências ao fenômeno acima – preocupação central da teorização crítica – fez surgir conceitos estruturantes que, de algum modo, reúnem os principais contributos da análise crítica: ideologia, reprodução

cultural, hegemonia, resistência, esfera pública, controle, poder, códigos, que foram redimensionados na teorização pós-crítica.

Muito embora as teorias educacionais críticas tenham recorrido a campos epistemológicos distintos para elaboração de seus argumentos, aspecto explicitado em seção anterior, as análises abaixo descritas debruçaram-se sobre as obras circunscritas ao campo da sociologia para, em paralelo, elucidar suas contribuições à teorização curricular da Educação Física.

Ideologia e reprodução cultural

Hall (2003) concebe a ideologia como a estrutura de pensamento (linguagens, conceitos, categorias, sistemas de representação) usada nas diferentes sociedades e classes para compreender, resolver e atribuir significado ao mundo social e político, tornando inteligível aos indivíduos a forma como a sociedade funciona. Mas, ao mesmo tempo que a ideologia ajuda a compreender o mundo, o autor assevera que as percepções são estruturadas em razão do modo como os significados foram determinados. Ou seja, qualquer noção de mundo é inevitavelmente seletiva. Portanto, conclui Hall, o problema da ideologia refere-se "às formas pelas quais ideias diferentes tomam conta das mentes das massas e, por esse intermédio, se tornam uma força material" (p. 267). Nesse sentido, uma teoria da ideologia assume um caráter político, a fim de explicar como um conjunto particular de ideias pode dominar a cena social.[4] Se existe consenso em que os indivíduos nascem em uma comunidade preexistente e que, pelo convívio e trocas estabelecidas no seu interior, herdam um conjunto de códigos e sinais, nos quais se inserem e os assimilam; se também é ponto comum afirmar que os significados atribuídos ao sistema simbólico têm origem nas relações sociais que determinam e representam funções sociais e modos de vida, é de suma importância analisar os mecanismos pelos quais a ideologia obscurece qualquer compreensão divergente do mundo social e estabiliza uma forma particular de poder e dominação.

[4] Em obra anterior (Neira e Nunes, 2006), foram explicitados os modos de funcionamento da ideologia com exemplos extraídos da prática pedagógica da Educação Física.

Tendo em vista o potencial sedutor da conceituação de Hall, para evitar-se uma incorporação apressada, convém tomar conhecimento de enfoques diferentes, a fim de que o debate seja ampliado. Baseando-se no referencial marxista, o sociólogo francês Louis Althusser (1983) divulgou outra concepção de ideologia, que muito influenciou o pensamento crítico. Para Althusser, a existência de um conhecimento científico imparcial e verdadeiro independe da posição social de seus produtores. Dessa forma, a ideologia, por ser consolidada pelos grupos que se encontram no poder, impede a compreensão da realidade por parte das classes desfavorecidas e desenvolve estratégias para a construção de uma consciência social que transmite os interesses, a ética e as formas de ser das classes dominantes. Assim, nas suas análises acerca da escola, Althusser propôs a existência de um conjunto de crenças implícitas nos conteúdos escolares, como Gramática, História Natural, Ciências, Educação Cívica e Literatura e também nas práticas sociais presentes na escola, como a obediência, o respeito e a cordialidade. Conteúdos e práticas inculcam nas crianças e jovens, ao longo da jornada escolar, os modos de relação e produção da sociedade capitalista. Para o autor, tais experiências, além de seletivas, são convenientes, uma vez que cada grupo ou classe, por meio delas, aprende a ocupar seu papel na sociedade. Assim, o conjunto de crenças veiculado na escola propaga uma "ideologia" que conduz à aceitação da sociedade capitalista como a única desejável. Para o autor, a escola, por ser universalmente aceita, é um dos principais aparelhos ideológicos de inculcação, isto é, aceitação e reprodução da ideologia da sociedade capitalista.

Os estadunidenses Bowles e Gintis (1977) ampliam essa análise quando indicam que a escola é dual e organiza, por meio de um "currículo oculto", vivências semelhantes às das relações sociais existentes nos meios de produção (relações sociais de produção). As vivências escolares fazem que os alunos aprendam as atitudes necessárias à manutenção da sociedade capitalista, como, por exemplo: obediência, pontualidade e assiduidade para aqueles que vão ocupar postos subalternos e autonomia e planejamento para os que irão compor os escalões hierárquicos superiores. Os autores denominaram "princípio de correspondência" a relação entre a sociedade e a escola.

Porém, de acordo com Bourdieu e Passeron (1975), o sistema escolar passa a ser o reprodutor dos variados acervos culturais das classes

sociais e, por fim, a divisão das próprias classes sociais. Os mecanismos de reprodução consolidam-se nas "relações de poder" que se estabelecem nas relações de domínio e subordinação, amplamente reproduzidas na escola (saberes, habilidades, titulação etc). Para os autores, é impossível justificar esse processo pelas diferenças de trânsito nas oportunidades escolares ofertadas. A reprodução cultural da sociedade dominante mantém-se por meio dos conteúdos e das práticas do currículo, que fazem que a classe dominada atribua a sua situação subalterna a uma "suposta" incapacidade de produzir conhecimento, logo, de cultura. Nas análises desses sociólogos, assim como na sociedade existem aqueles que detêm os recursos materiais, na escola, há uma classe dominante que possui os recursos simbólicos que tornarão sua trajetória mais suave, enquanto à classe dominada resta padecer diante das diferenças apresentadas pela sua cultura de origem, com relação ao que é valorizado no currículo. Consequentemente, a linguagem da escola fica inalcançável para as crianças das classes subordinadas, o que gera o fracasso escolar e a exclusão social. Segundo Bourdieu e Passeron, esse mecanismo é inescapável e determina a "reprodução cultural e social", pois, mesmo elaborando experiências adaptadas aos desprovidos daqueles recursos simbólicos julgados ideais, a escola permite o funcionamento e a perpetuação das estruturas de dominação e modos de aceitação.

Hegemonia e resistência

Embora Michael Apple (1982) concorde com as características da teoria crítica desenvolvidas por Althusser, Bowles e Gintis e Bourdieu e Passeron, o pesquisador estadunidense refuta o seu caráter determinista de reprodução cultural e social. Apple não concebe essa ligação de forma simples e mecânica. Na sua visão, não é possível compreender a função da escola com base em seu vínculo direto com as estruturas econômicas e sociais mais amplas, sem que sejam consideradas as tensões internas da cultura escolar e as múltiplas formas de interpretação e ressignificação das influências daquelas estruturas, constantemente produzidas pela mediação dos sujeitos da instituição. Reitera o autor que a educação e o ensino possuem dinâmicas próprias e que a escola não pode estar simplesmente atrelada ao funciona-

mento da economia. Recorrendo ao conceito de "hegemonia" divulgado por Antonio Gramsci (1991), Apple afirma que as classes dominantes empreendem um esforço permanente para convencer as demais da sua ideologia, transformando a dominação econômica em hegemonia cultural, o que constitui a escola como um território contestado, onde cada classe social luta em favor da manutenção da sua cultura. Desse modo, as classes dominantes têm a necessidade de usar os mecanismos da dinâmica cultural para manter a sua hegemonia atuando sobre a consciência, o que não se faz por imposição, mas por convencimento. Para Apple, essa dinâmica está no currículo, tanto no oculto, como no explícito, por meio dos conteúdos selecionados e dos propositalmente esquecidos, com o único objetivo de atender aos interesses e à manutenção do poder econômico das classes dominantes.

É possível afirmar que os conceitos acima explicitados influíram no surgimento de um discurso contrário à manutenção do esporte nos currículos da Educação Física no mesmo formato com que se apresenta no cenário social. Para muitos, a prática do esporte "na" escola corroboraria para a reprodução de classe e manutenção da ideologia dominante. Tal posição aventou a ideia de um esporte "da" escola, com práticas reconstruídas e adaptadas que negassem o caráter seletivo e hierárquico dessa manifestação cultural e da sociedade capitalista. As críticas ao esporte, ao denunciar sua condição de produto de consumo e alienação, visavam à emancipação dos alunos das relações de dominação.

Contrapondo-se às perspectivas mais tradicionais de currículo, na perspectiva crítica, a educação escolar é analisada em termos estruturais e relacionais e fortemente vinculada a estruturas econômicas, sociais e culturais. Contrariamente ao que advogam as pedagogias tecnicistas apresentadas e debatidas na seção anterior, o processo de seleção dos conhecimentos e práticas que comporão o currículo não recorre a fontes imparciais ou valores supostamente consensuais na sociedade, ou seja, tudo o que se ensina na escola diz respeito a um conhecimento particular. A teoria educacional crítica afirma que o currículo é um projeto cultural que proporciona aos alunos a aprendizagem de conteúdos peculiarmente selecionados e organizados, mediante determinadas condições políticas e condicionados por uma realidade mais ampla (Gimeno Sacristán, 2000). Nesse sentido, a seleção e o modo de transmissão dos conteúdos que constituem qualquer proposta

curricular, nada mais são que o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Na pedagogia tecnicista, o conhecimento existente é naturalizado, inquestionável e, se existe algum questionamento, ele não ultrapassa os métodos e critérios que construíram suas bases epistemológicas. O conhecimento nas pedagogias não críticas é percebido apenas como algo a ser transmitido e assimilado pelos alunos. É por isso que os defensores dessa visão estão sempre preocupados com a distribuição e a organização dos conhecimentos, as experiências de aprendizagem (atividades) e a garantia do interesse dos alunos (motivação). Já a pedagogia crítica, segundo Apple (1982), não se preocupa com a validade epistemológica do conhecimento que será ensinado ou o melhor meio de distribuí-lo e ensiná-lo. A questão não é saber qual conhecimento é o verdadeiro, mas qual conhecimento é considerado verdadeiro e quais forças o tornaram legítimo. Sendo a escola um espaço social validado historicamente para a transmissão dos conhecimentos, é fundamental saber qual valor se atribui aos conhecimentos alheados da escola, qual o resultado dessa exclusão diante dos portadores desses conhecimentos e a quem interessa a seleção de certos conhecimentos e a supressão de outros. Em suma, com a pedagogia crítica, o que está em pauta é a função social do conhecimento. Nos dizeres de McLaren (1997), quando a tônica dos conteúdos do currículo recai, sobretudo, nos "conhecimentos técnicos" relevantes para a economia e a produção, ganham visibilidade as intenções e as forças que movem a escolarização. Além disso, há de se ressaltar que o conhecimento técnico é objetivo, quantificável e passível de mensuração. O conhecimento técnico é baseado nos métodos positivistas e serve para os educadores regularem, classificarem e controlarem os estudantes.

A produção do conhecimento técnico, conforme explica Giroux (2003), ocorre nos níveis superiores do sistema educacional, isto é, na universidade e sofre influências de uma política empresarial que visa produzir indivíduos competitivos e interessados em si mesmo, em constante competição consigo próprio em termos de rendimento e ascensão econômica e social. Conforme o modelo empresarial torna-se o centro de produção de valores e afirma as práticas do mercado e estilos de vida, os requisitos de entrada na universidade pressionam os conteúdos de ensino dos outros níveis educacionais e refletem a ênfase nos "conhecimentos técnicos" em

nome de uma futura eficiência produtiva nos diferentes nichos do mercado. É esse tipo de conhecimento, portanto, que acaba sendo prestigiado em detrimento do "conhecimento emancipatório" e das possibilidades de debater a constituição da vida pública. Dessa forma, a briga pelo acesso e pelo sucesso nos níveis mais elevados da escolarização afirma os conhecimentos que interessam e dizem respeito exclusivamente aos setores dominantes e às políticas empresariais. De modo convincente, a necessidade de desenvolver e adquirir o conhecimento técnico, entenda-se hegemônico, se estabelece e ganha maior relevância pelo reforço dos mecanismos que amarram o currículo ao processo de reprodução cultural e social.

Currículo, portanto, é poder. Aceita essa premissa, a questão passa a ser desvelar a conexão entre, de um lado, a produção, a distribuição e o consumo dos recursos materiais e econômicos e, de outro, a produção, a distribuição e o consumo dos recursos simbólicos, como a cultura, o conhecimento, a educação e o ensino. Como afirma Apple (2005), "enquanto não levarmos a sério a intensidade de envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade" (p. 41).

Já se afirmou em seção anterior que a reprodução social não é um processo tranquilo e garantido. As pessoas precisam ser convencidas da desejabilidade e legitimidade dos arranjos sociais existentes, mas esse convencimento não acontece sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza o currículo como espaço legítimo de lutas em torno de valores, significados e propósitos sociais. A composição do campo social e cultural inclui não somente imposição e domínio, como também resistência e oposição. Em suma, não há possibilidade de compreender e transformar o currículo, se não forem questionadas suas conexões com as relações de poder.

Com base nesse pressuposto, a presença marcante do ensino psicomotor, desenvolvimentista ou esportivo nas escolas, fenômeno constatado em inúmeros trabalhos da área, merece uma reflexão mais apurada. Qual o sentido de tal domínio? Quais alicerces sustentam tamanho predomínio? É fato que uma parcela da sociedade, a classe dominante, exalta tanto os valores intrínsecos ao cientificismo e individualismo da psicomotricidade e da ótica desenvolvimentista quanto os valores de autonomia, eficácia, com-

petitividade e concorrência implícitos na educação esportiva. Os grupos socialmente privilegiados, por meio de fortes construtos culturais, como a mídia, a produção científica das universidades e a moda, fazem perpetuar suas concepções de mundo de forma hegemônica no imaginário social. As aulas de Educação Física, como consequência, funcionam como um mecanismo de transmissão dos valores das classes privilegiadas socialmente às classes subordinadas, transformando-os em valores a serem seguidos sem questionamento.

O mesmo se pode dizer da recente pedagogia neoliberal que enfatiza o ensino dos conceitos, atitudes e procedimentos característicos da educação para a saúde que, neste momento, foi anabolizada pelo discurso hegemônico que responsabiliza cada cidadão, individualmente, pela conquista e manutenção de um padrão que se aproxima do que se convencionou chamar de "estilo de vida ativo", em correspondência aos parâmetros de saúde relacionados com determinados níveis de condicionamento físico alcançados por uma composição corporal equilibrada e, pelo desenvolvimento de uma aptidão física em patamares elevados. A predominância dessa perspectiva nos veículos de comunicação de massa transmite seus valores a todas as pessoas e não só àquelas que frequentam a escola. Para a maioria da população que não dispõe dos recursos necessários para enquadrar-se nos paradigmas desse povo "saudável", resta apenas a sensação de que jamais alcançarão esse ideal de vida constantemente difundido, apesar de desejado e perseguido. O resultado, como se nota, é a divisão estabelecida entre os saudáveis, isto é, os que dispõem dos recursos necessários para tal e, portanto, adotam e seguem as regras prescritas, e os que não conseguem ou resistem a essa imposição e enfrentam diariamente a pecha de "sem saúde". Os componentes desse grupo são, de modo geral, as pessoas sedentárias e aquelas que, sob determinada visão, encontram-se "fora de forma" ou possuem dimensões corporais que fogem aos padrões estabelecidos pelo olhar dos grupos com mais poder. Vale lembrar que, cada vez mais, os espaços públicos e privados encontram-se menos dispostos a incluir os indivíduos que não se enquadram no estereótipo "saudável", basta observar os obstáculos enfrentados para conseguir determinadas posições no mercado de trabalho, pelas pessoas que apresentam alguma dificuldade de locomoção, atingiram uma idade mais avançada ou que possuem aparência física diferente do modelo.

A pedagogia tecnicista da Educação Física, ao se concentrar na melhoria dos movimentos e da aptidão física ou na educação pelo movimento, pautadas por critérios de eficiência e racionalidade burocrática, desconsidera o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais. Como resultado do apagamento do caráter social e histórico do conhecimento, os currículos psicomotor, desenvolvimentista, esportivista ou voltado para a saúde contribuem para a reprodução das desigualdades, das injustiças sociais e a manutenção do *status quo*.

Em um percurso curricular definido pelas propostas mencionadas, as identidades culturais[5] tendem a ser naturalizadas com base nas identidades dos grupos dominantes. Nos dizeres de Nunes (2006), ao afirmar modos particulares de ser, as pedagogias tecnicistas da educação e, particularmente, da Educação Física, constroem posições de sujeito que hierarquizam, selecionam e produzem dolorosas divisões sociais entre aqueles que prevalecem diante dos significados impostos pelo "conhecimento técnico" divulgados por essas pedagogias e os "outros" que refletem a ineficiência e o indesejado pelas mesmas pedagogias – o diferente.

Resistência e esfera pública

Ampliando o rol de conceitos elaborados pela pedagogia crítica, Giroux (1986), embora concorde com as contribuições de Apple quando se referiu à hegemonia e resistência, desenvolve algumas explicações sobre os mecanismos existentes no campo contestado de culturas e constrói sua tese, tomando como referências os trabalhos da Escola de Frankfurt e de Paulo Freire, acerca da resistência e emancipação. Giroux afirma o sentido de currículo como "política cultural", espaço ativo de construção e circulação de significados sociais e não apenas de reprodução, pois, tanto na sociedade como na escola, há focos de oposição à construção dos significados associados às relações sociais de poder e de desigualdade, trata-se da "resistência".

[5] Segundo Hall (2000), identidades culturais são as formas que os diversos grupos utilizam para se autodefinirem, bem como aquelas empregadas por outros grupos para definirem os primeiros.

O autor enfatiza que os movimentos de resistência representam uma solução encontrada pelos estudantes para não sucumbirem diante da opressão de que são vítimas diariamente quando se deparam com didáticas que insistem em negar suas identidades e apresentar uma cultura que não lhes é acessível. Além disso, reforça que os estudantes são avaliados em razão da sua provável ocupação no mercado de trabalho, sua espontaneidade é substituída pela produtividade, o que negligencia qualquer expressão de desejo e cultura própria.

Giroux propõe o uso da característica de resistência, apresentada pelos jovens e também pelos professores, na elaboração de um currículo crítico às crenças e aos valores dominantes que funcione como mola propulsora contra a desigualdade social. Essas ideias surgem como alternativa contra a sensação de impossibilidade gerada pelas teorias da reprodução social e cultural apresentadas pela pedagogia crítico-reprodutivista que, conforme apresentado na seção anterior, estimulou a crise na Educação Física escolar e o nascimento de um currículo pautado na cultura corporal de movimento.

Para o autor, a existência de mediações e ações, tanto nas práticas da escola quanto do currículo, favorece o exercício da crítica às diversas formas de controle e regulação promovidas no interior das instituições, podendo levar à "emancipação" do estudante e do professor. Sugere, por exemplo, que a crítica seja feita por intermédio da análise histórica, ética e política do conhecimento em foco. Giroux, ao afirmar a necessidade de se repensar o papel da escola no âmbito da comunidade, vai buscar apoio em Habermas e cria o conceito de "esfera pública democrática" para pensar a escola como um local onde os sujeitos possam debater e questionar os aspectos do cotidiano das relações sociais, inclusive as de produção. Com isso, tanto a escola em um sentido mais abrangente quanto a prática pedagógica deverão funcionar como esferas públicas democráticas, transformando-se em locais onde os estudantes e professores tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão, da participação e do questionamento dos pressupostos do senso comum disponíveis na vida social.

Para validar esse espaço, elabora o conceito de "voz", por intermédio do qual indica a importância da escuta dos desejos e pensamentos dos alunos e, consequentemente, a valorização dos seus posicionamentos em tomadas de decisões nos cenários da sala de aula e da escola. Fazendo uso

da voz, um novo papel é conferido à participação dos alunos e alunas, um papel que contesta as relações de poder que historicamente suprimiram as vozes discentes.

Na mesma direção, Giroux vê o professor limitado em suas ações didáticas pelos mecanismos de reprodução, nos quais muitas vezes não consegue perceber as relações de poder que os configuraram e seu atrelamento à difusão do pensamento hegemônico. Segundo o autor, um papel ativo do professor é fundamental para a construção das mediações entre o social e a vida dos alunos. Assim, toma para si o conceito gramsciano de "intelectual orgânico" e o redefine como "intelectual transformador", descrevendo um professor capaz de desenvolver a crítica e o questionamento em prol da emancipação e libertação. Para que isso aconteça, os professores não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas envolvidas em atividades de crítica e questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação. Como intelectuais transformadores, os professores são tomados como referência para a análise mais ampla do contexto social e mais específica da comunidade escolar. O intelectual transformador, na visão de Giroux, deve desenvolver experiências pedagógicas que promovam o entendimento e a superação das forças que atuam para a preservação do *status quo*.

Em tom de ilustração, veja-se como elemento de resistência as propostas curriculares da Educação Física que perpetuam modos, valores e conceitos dos grupos dominantes, a manutenção dos formatos originais das práticas corporais pelas crianças e jovens que, na escola, têm acesso às propostas da psicomotricidade, desenvolvimentista, esportivista ou da educação para a saúde. Apesar dos docentes se esforçarem na correção dos movimentos inicialmente apresentados pelos estudantes, de ensinarem atividades e jogos que prometem o desenvolvimento do esquema corporal e da orientação espaço-temporal ou se dedicarem à transmissão de conceitos e procedimentos que perseguem a adoção de um estilo de vida saudável, é visível a permanência nos contextos exteriores à escola de manifestações culturais corporais que se afastam em absoluto dos conteúdos veiculados nas aulas: os estudantes jogam à sua maneira, não reproduzem as atividades ensinadas nem sequer nos intervalos escolares e, muito menos, adotam a atividade física frequente como forma de manter e/ou adquirir os padrões de saúde estipulados institucionalmente.

Nas comunidades onde o uso do "cerol" para empinar pipas é uma constante, costumeiramente, o discurso escolar de coibição surte pouco efeito. O mesmo se dá com o moralismo impingido na proibição de brincadeiras populares que recorrem a uma linguagem mais franca ou as danças de *rap*, *black* e *funk* nas dependências da instituição. Apesar da insistência da escola no combate a essas manifestações pelo ensino das práticas corporais legitimadas pela cultura dominante, a cultura popular resiste e transforma seus elementos com base na imposição alheia ou modifica os conteúdos ofertados com base nos próprios elementos. Em muitas escolas, quando os jovens são obrigados a usar uniformes, é comum vê-los modificar as vestimentas oficiais ao seu gosto, cortando mangas, laceando golas, usando calças e bermudas abaixo da linha dos quadris etc.

A resistência dos alunos ocorre como estratégia de oposição ao processo hegemônico por entender tal imposição cultural como um ato hostil. A escola da cultura hegemônica propicia pouca ou quase nenhuma opção de escolha aos estudantes em desvantagem cultural e coloca-os diante de um dilema: ou competem na sociedade em condições desiguais, negando seus conhecimentos obtidos na cultura paralela à escola, além da sua dignidade, ficando fadados ao fracasso, ou são colocados para fora do sistema. Nesses termos, a pedagogia é entendida como ação cultural.

Conforme apontaram Neira e Nunes (2006), nas aulas fundadas na pedagogia tecnicista, enquanto alguns encontram o sucesso em virtude da condição inicial de portadores dos comportamentos exigidos, outros demonstram comportamentos que são rejeitados e, comumente, alvo de preconceitos. Nesse caso, o currículo configura-se como espaço de discriminação, desencadeando a diferença. Diante das condições impositivas do currículo psicomotor, desenvolvimentista, saudável e esportivo, como definição de certas técnicas culturais a serem aprendidas por todos, o estudante, ou se sujeita àquela cultura, ou resiste à dominação, terminando por ser excluído ou excluir-se das atividades de ensino. Contudo, em muitos casos, a resistência pode favorecer uma nova identificação com os colegas neglicenciados pela cultura hegemônica e gerando a transgressão.

Mesmo sem ter investigado o currículo propriamente dito, Silva (2007) nota grandes avanços realizados por Paulo Freire na sua proposição de uma pedagogia crítica. Ao sinalizar a existência de uma relação intrínseca

entre "educação e política", o educador nordestino organiza uma proposta prática de "educação problematizadora", baseada na ideia de que o ato de conhecer é intencional e fruto da experiência vivenciada pela pessoa com o objeto em estudo. Paulo Freire atribui especial importância ao diálogo (ato dialógico) em torno das experiências dos educandos e do educador, porque é nessa relação que as pessoas se educam mutuamente. Do relato dessas experiências, surgem os "temas geradores ou significativos" para o desenvolvimento do currículo. Com base na determinação dos temas geradores, participam também desse diálogo os especialistas por meio de seus códigos e o conhecimento do professor por meio das atividades pedagógicas propostas. Nesse diálogo, todos conhecem o mundo pela "consciência" das coisas, das relações e principalmente de si mesmos. Freire supõe que tal consciência possibilite a "libertação" das relações de opressão.

Para Silva (2007), é óbvia a herança freireana tanto na concepção emancipadora quanto na noção de pedagogia como ação cultural divulgadas por Giroux. Quando Paulo Freire salientou a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, de sua própria cultura, enfatizou também as estreitas conexões entre a pedagogia e a política, entre a educação e o poder. Veja-se, por exemplo, a crítica freireana a uma visão bancária da educação e sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético.

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais e, por isso, não está simplesmente envolvido com a transmissão de conhecimentos objetivos. O ensino produz e cria significados sociais não situados no nível da consciência pessoal ou individual, tendo em vista sua estreita ligação com as relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados impostos, mas também contestados. Assim, há pouca diferença entre, de um lado, o campo da pedagogia e do currículo e, de outro, o campo da cultura. O que está em jogo, em ambos, é uma política cultural.

Por meio do conceito de educação problematizadora, Freire (1970) buscou desenvolver uma concepção que possa constituir-se em uma alternativa à educação bancária. Como elemento fundante da problematização, encontra-se uma compreensão radicalmente diferente do que significa "conhecer". Aqui, a perspectiva é claramente fenomenológica. Nela, o conhecimento é

sempre conhecimento de algo, o que implica a impossibilidade de separar o ato de conhecer daquilo que se conhece. Em virtude disso, o conhecimento é sempre "intencionado", isto é, dirige-se sempre para alguma coisa.

O ato de conhecer, para Freire, envolve basicamente o tornar "presente" o mundo para a consciência. Conhecer não é um ato isolado, individual, pois envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na ótica freireana, é pela intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É a intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como ato dialógico. Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos (pressuposto da educação bancária), o educando é sempre visto a partir do que lhe falta, da carência e da ignorância com relação a fatos e informações. Diante disso, o ensino se resume ao preenchimento. Em vez do diálogo, uma comunicação unilateral é estabelecida. Na educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. O mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente comunicado e, por essa razão, o ato pedagógico não consiste simplesmente em "comunicar o mundo". Em vez disso, educadores e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento do mundo.

Na concepção freireana, é a própria experiência dos educandos que se torna fonte primária de busca dos "temas significativos" ou "temas geradores" que constituirão o conteúdo programático do currículo. Como decorrência, o conteúdo é sempre resultado de uma pesquisa do universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também envolvidos na pesquisa.

Contrariando a representação que comumente se faz, aos olhos de Silva (2007), a pedagogia freireana concede importância central ao papel dos educadores diretamente envolvidos nas atividades pedagógicas, aos quais cabe elaborar, ao final, os "temas significativos" e fazer a "codificação". Assim, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a possibilidade dos alunos conhecerem outras ideias de forma mais organizada e sistematizada a respeito daquilo que apresentaram inicialmente de forma fragmentária. O que ganha destaque, então, é a participação dos educandos e educandas nas várias etapas da construção desse processo. Em

uma operação visivelmente pedagógica, a escolha do conteúdo que será estudado deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. Esse conteúdo deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo que constitui o objeto de conhecimento intersubjetivo.

A epistemologia que subsidia tal perspectiva está centrada em uma visão fenomenológica do ato de conhecer como "ter consciência de alguma coisa", o que inclui a consciência não apenas das coisas e das próprias atividades, mas também de si mesmo. É igualmente importante entender a cultura não só como criação e produção humana, mas também como patrimônio que identifica e distingue os diversos grupos sociais pela atribuição de significados. Por esse entendimento, não pode haver padrões de comparação que distingam uma cultura melhor de uma cultura pior. A cultura define-se por qualquer critério estético ou filosófico. Não se fala mais em "cultura", mas em "culturas".

O desenvolvimento dessa noção de cultura implica a rejeição ao ensino que proliferou na educação por um longo período. Dado que a escola surgiu, se estabeleceu e se desenvolveu no seio dos setores dominantes da modernidade, a definição de cultura que predominou abrangia tão-somente o conjunto das obras de "excelência" produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, das letras, do teatro, das ciências etc. Assim, ir à escola significava ter acesso a essa cultura, isto é, aos conhecimentos alusivos e perpetuados pelos grupos em condição de vantagem política, econômica e simbólica no tecido social e que, por essa razão, possuíam melhores condições para determinar o que a escola deveria ensinar e como deveria fazê-lo. A intensidade com a qual seus significados foram socializados durante décadas fez acreditar que aqueles eram os verdadeiros conhecimentos que homens e mulheres de prestígio deveriam ter acesso, configurando suas identidades. A crítica freireana põe em xeque esses pressupostos pela expansão considerável da compreensão do que constitui cultura e permite que se veja a chamada "cultura popular" como conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo.

Todavia, se o conceito de resistência for levado em consideração, verificar-se-á que o posicionamento epistemologicamente desprivilegiado dos grupos dominados, por terem sido colocados em posição de repressão na estrutura que divide a sociedade de forma maniqueísta, lhes confe-

re um conhecimento a respeito do predomínio que os grupos dominantes simplesmente não podem ter acesso. Em uma época em que o tema do "multiculturalismo" ganha cada vez mais atenção, essa situação pode servir de inspiração para o desenvolvimento de um ensino que responda às novas condições de dominação que caracterizam a "nova ordem mundial".

A teorização crítica estabelecida pelas ideias freireanas influenciou o ensino da Educação Física, fazendo surgir novos encaminhamentos metodológicos, sem, no entanto, efetuar qualquer análise dos conteúdos de ensino, que continuaram os mesmos. As propostas desenhadas com esse espírito promoviam o ensino do esporte ou das habilidades motoras por meio de situações didáticas que propusessem a reflexão acerca do processo de construção de dada prática corporal. Acreditava-se que, se no contexto educacional a imposição externa das regras fosse substituída pela construção dialogada, as condições sociais de dominação apresentadas pelas práticas da cultura dominante seriam superadas.

É verdade que tais propostas procuram deslocar os estudantes da condição de "receptores passivos" do conhecimento apresentado pelos docentes e transformá-los em autores. Entretanto, fazem-no sem a necessária reflexão sobre as condições sociais de produção daquelas práticas corporais, mantendo-as como conhecimento verdadeiro a ser ensinado nas aulas de Educação Física. Essas modificações de cunho estritamente metodológico e que pretendiam envolver todos ou promover a autonomia e o comportamento crítico dos alunos passaram a ser implementadas como alternativa às propostas curriculares tecnicistas. Entretanto, ao serem reproduzidas sem a devida reflexão por parte dos professores ou sem que os alunos fossem instados a repensar os valores sociais que permeiam as formatações originais dos conteúdos ensinados e contribuir com sua cultura, aquelas "concepções abertas"[6] transformaram-se em cartilhas, como se, apenas com mudanças de estratégia, o ensino do componente promovesse a formação de pessoas que poderiam assumir a condição de sujeitos das transformações sociais.

Tamanho equívoco pode ser atribuído ao modelo de formação inicial ou contínua no qual os professores estiveram/estão imersos. Suas experiências formativas muitas vezes lhes ofereceram, de modo predominante, apenas recomendações metodológicas, algo bem característico das pedagogias

[6] Alusão à obra de Hildebrandt e Laging (1986).

tecnicistas, ou seja, aprende-se a atribuir grande importância ao "como ensinar", sem, no entanto, a necessária análise sociológica, política, filosófica e sócio-histórica dos conteúdos desse ensino e suas possíveis consequências.

O sociólogo inglês Michael Young (1986) também dá certo destaque ao questionamento da "natureza do conhecimento". Na sua visão, os conhecimentos vinculados no currículo são percebidos pelos estudantes e pessoas em geral como "naturalizados"[7], em razão da ausência da análise de sua construção histórica, social e arbitrária. Caso sejam perscrutados, desvelar-se-ão os conflitos que geraram, ao longo da história, a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento escolar. Ao investigar o que ocorre nas relações interpessoais alunos-professor, aspecto, de certa forma, também considerado na "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire, Young defende o diálogo genuíno, a escuta do educador e a voz dos educandos. Para o autor, é justamente nessa relação que os significados realmente se estabelecem, visto que o conhecimento é uma construção social. Tanto a visão de mundo do professor como o modo pelo qual ele concebe e trata[8] os alunos influenciam os significados construídos e a possibilidade de sua aprendizagem pelos estudantes.

As teorias educacionais críticas, a partir da década de 1970, nutriram-se com as contribuições das investigações que passaram a questionar a lógica quantitativa empregada na análise dos sistemas de ensino focada prioritariamente nas taxas de promoção, retenção e evasão. O movimento conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE)[9] teve na figura de Michael Young um dos seus principais precursores. O foco das atenções foi direcionado à análise do fracasso das crianças e jovens da classe operária, com a intenção de problematizar o que ocorria no interior do percurso escolar das camadas populares. O que se destaca nessa vertente é o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento cuja tarefa consistiu em salientar o caráter socialmente construído das formas de consciência e

[7] Sempre existiu, já é dado, está posto.

[8] Young denomina esse processo de tipificação, ou seja, ação de rotular.

[9] Segundo Silva (2007), a Nova Sociologia da Educação (NSE) critica a sociologia aritmética por causa da sua concentração nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultados dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), deixando de problematizar o que ocorre entre esses dois pontos.

de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas.

A maior contribuição dessa corrente sociológica à educação crítica deu-se com base no questionamento das teorias que naturalizavam o fracasso escolar dos filhos das camadas populares, conferindo-lhes a responsabilidade pela sua vitimização em virtude de certa "carência cultural" (Silva, 2007). A Nova Sociologia da Educação tenciona desnaturalizar os resultados desse grupo diante dos conhecimentos ofertados pela escola, desvelando seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário. Diferentemente de um olhar centrado em aspectos puramente epistemológicos, a questão não consiste em saber qual conhecimento é verdadeiro ou falso, mas em saber o que conta como conhecimento. Em contraste com a psicologia da aprendizagem, esta vertente crítica tampouco está preocupada em saber como se aprende. No campo da Educação Física, por exemplo, saber como se aprende pressuporia responder previamente quais são as bases sociais do conjunto de conhecimentos pertencentes ao currículo da Educação Física legitimado pela instituição escolar.

A preocupação, então, dirigiu-se para a crítica sociológica e histórica dos programas curriculares que vigoravam no ambiente educacional. Nessa visão, os currículos escolares são invenções sociais como resultado de um processo que envolve conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos devem ser ensinados. O que importa, segundo Silva (2007), é como determinada disciplina e não outra acabou entrando no currículo, porque esse tema e não outro, porque essa forma de organização e não outra, ou seja, quais os valores e os interesses sociais envolvidos no processo seletivo daquilo que seria ensinado. De forma mais geral e abstrata, busca-se investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos. Em suma, a questão básica é a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder por meio das fases do processo de ensino (planejamento, seleção de conteúdos, metodologia de ensino e avaliação).

Sob as influências desse construto teórico, é possível a adoção de uma postura mais fenomenológica para a análise do ensino. Nesse sentido, a observação atenta das pedagogias tecnicistas da Educação Física permitirá

elucidar uma preocupação objetivista, na qual a organização dos conteúdos a serem ensinados corresponde a tipos diferentes de objetos que teriam existência independente dos indivíduos. Essa visão ignora a intencionalidade e expressividade da ação humana e todo o complexo processo de negociação intersubjetiva dos significados implícitos nas manifestações da cultura corporal. A NSE denuncia o disfarce de "inquestionáveis" com o qual esses currículos trataram os conhecimentos que deveriam ser continuamente interpretados à luz da história. Nos planos de ensino dos currículos esportivo, globalizante, desenvolvimentista e saudável, identificam-se a preocupação com o ensino da bandeja do basquete, do desenvolvimento da lateralidade ou da fórmula para o cálculo do Índice de Massa Corporal, sem que se estabeleçam quaisquer análises das motivações que fizeram eleger esses conhecimentos no currículo, como também sua trajetória sócio-histórica, a subjetividade que transportam etc.

A NSE concentra-se na forma como o conhecimento é elaborado intersubjetivamente na interação do professor com os alunos na sala de aula, afinal, do mesmo modo como ocorre em outros locais, a "realidade" constitui-se por significados intersubjetivamente construídos no intercâmbio social. É por isso que uma pessoa que não participa de determinado contexto social sente-se um estrangeiro quando procura engendrar-se nesse. Na situação educacional, para evitar a sensação de estranhamento, todo e qualquer conteúdo de ensino deverá ser submetido ao processo de interpretação e negociação em torno dos significados que lhe são atribuídos pelos estudantes e docentes na sala de aula. Discussões como essas, se pautadas no currículo, provavelmente alimentarão a tentativa de compreender quais são as visões de mundo que os atores da educação trazem para a sala de aula, bem como aquelas que eles ali desenvolvem. Como bem disse Young (1986), o conhecimento prévio que os professores têm dos alunos influencia não só o tipo de tratamento estabelecido como a profundidade dos assuntos e as formas de organização das atividades de ensino. Isso ocorre porque a avaliação que os docentes fazem acerca da capacidade mental dos alunos e alunas determina o estabelecimento dos objetivos educacionais, ou seja, as expectativas dos professores com relação ao seu próprio trabalho. Em grande parte, como se sabe, é a classe social a qual pertencem os estudantes que acaba determinando as opiniões docentes.

Como elementos inspiradores para a prática pedagógica, essas reflexões contribuem para reforçar a posição de Gimeno Sacristán (2000), quando afirma ser qualquer conteúdo de ensino uma construção social, o que o torna passível, portanto, de crítica, substituição, transformação ou modificação; em outras palavras, simplesmente não existem conteúdos irremovíveis. Com base nessa assertiva, os educadores e educadoras da escola precisam construir propostas que façam dialogar as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados com aquelas pertencentes aos grupos dominantes, desafiando constantemente as formas de estratificação e atribuição de prestígio, como, por exemplo, a valorização do xadrez em detrimento do jogo de damas, o pouco espaço destinado às danças quando comparadas aos esportes, a prevalência dos mais habilidosos para composição de equipes escolares e a invisibilidade dos demais, os regulamentos dos campeonatos internos e externos etc.

Embora a NSE enfatize a preocupação com os conteúdos de ensino, convém não incorrer no equívoco de acreditar que a simples transformação desse item permitirá a estruturação de currículos escolares que levem a escola a cumprir sua função social de democratizar os conhecimentos. O mesmo pode ser dito a respeito da solução de todos os problemas por meio da simples mudança de métodos de ensino. Em tempo, vale alertar que não se trata simplesmente de substituir conteúdos ou métodos. As teorias críticas da educação, no seu conjunto, ensinam a importância da análise incansável do currículo no seu sentido mais amplo – os conhecimentos que serão ensinados, as formas de organização das diversas atividades que compõem o cotidiano escolar, as formas de tratamento, a eleição dos objetivos de ensino, a escolha dos materiais didáticos etc.

Em geral, as pessoas que possuem alguma experiência escolar, mesmo na condição de alunos, conseguem identificar variações nas formas utilizadas pelos professores para organizar e conduzir as atividades de ensino. Todas concordam sobre a existência de uma quantidade enorme de variantes: os estudantes podem ter maior ou menor controle sobre o ritmo da transmissão; os objetivos a serem atingidos podem ser mais ou menos explícitos; os critérios de avaliação podem ser mais ou menos evidentes etc. Nas propostas curriculares desenvolvimentista e saudável da Educação Física, é o docente quem decide o que ensinar, quando ensinar, em que ritmo, como também define os critérios pelos quais se pode dizer que os estudantes aprenderam ou não.

Pode-se, nessas propostas, afirmar a existência de um elevado grau de controle sobre os objetivos e critérios. Já no currículo globalizante, a organização das atividades pautadas em jogos ou situações-problema proporciona certa abertura às hipóteses dos estudantes. Há, nesse caso, um grau muito maior de controle sobre o tempo e o ritmo das aprendizagens. Em compensação, tanto os objetivos a serem alcançados quanto os critérios de avaliação são pouco explícitos. Essas características, como se pode notar, revelam claramente uma íntima ligação entre educação, controle e poder.

O poder está essencialmente ligado ao que é legítimo e ilegítimo incluir no currículo. Essa decisão é uma expressão de poder. Decidir quais conteúdos serão trabalhados e quais não serão significa poder. No entanto, o controle diz respeito essencialmente à forma de organização das atividades de ensino e da avaliação. O controle está associado tanto à atividade de ensino selecionada pelo professor, ao ritmo, à forma de organização, ao tempo, ao espaço de participação concedido aos alunos quanto aos índices, às menções, atividades etc. empregados para "aferir" o que foi aprendido.

Em um currículo da Educação Física baseado na resolução de situações-problema ou que recorra ao jogo como estratégia, as fronteiras entre poder e controle são pouco nítidas. Contudo, isso não representa de modo algum ausência de poder, mas a recorrência a princípios diferentes de poder, afinal, a escolha por essa atividade deu-se em razão dos objetivos de ensino estabelecidos pelo docente. Do mesmo modo, não se pode dizer que, em virtude da maior possibilidade de decisão sobre as diversas dimensões da atividade (ritmo, tempo, espaço), o controle esteja ausente, simplesmente estão em ação outros princípios de controle, mais sutis, mas nem por isso menos eficazes; isto é, apesar da abertura proporcionada, há limites para as soluções apresentadas pelos alunos e certa inclinação por parte dos docentes para a qualificação diferenciada dessas soluções. Na verdade, tais concepções abertas à participação dos estudantes, conforme implicam uma maior visibilidade de estados subjetivos dos educandos, podem até ser mais eficazes no estabelecimento dos limites tanto no que concerne ao poder quanto ao controle.

Por fim, Bernstein (1998), outro teórico da pedagogia crítica, preocupou-se em investigar o modo pelo qual a escola ensina aos sujeitos suas posições de classe. A teoria sociológica por ele elaborada descreveu detalhadamente o modo pelo qual a escola fornece três sistemas de mensagem aos alunos:

(a) o currículo, que define qual conhecimento é válido; (b) a pedagogia, que define qual transmissão é válida e (c) a avaliação, que define qual realização é válida. Bernstein analisa como esses sistemas estão organizados para criar validações, gerando poder e controle. O poder relaciona-se com o currículo mais ou menos classificado, com fronteiras mais ou menos definidas, com áreas isoladas ou integrado. Não se trata de uma noção de poder marxista (dual entre ter ou não poder), mas uma visão de poder de Foucault (há diferentes formas de poder e de controle). O controle relaciona-se com a pedagogia. Quanto maior o controle da transmissão do conhecimento pelo professor, mais enquadrada é a transmissão (no controle do espaço, tempo, ritmo). Tanto no currículo como na forma de transmissão se aprendem os códigos: um conjunto de regras implícitas que permitem perceber os contextos e se ajustar a eles. É justamente por meio desses códigos que as pessoas aprendem suas posições de classe, ajustando-se a elas. Portanto, para Bernstein, há uma pedagogia invisível na escola, que se organiza por meio de códigos.

Uma análise do currículo escolar com base nessa perspectiva permite afirmar que é na escola, sobretudo pelas atividades de ensino propostas, que se aprendem as posições dos diversos grupos culturais no emaranhado social em razão da tradução das estruturas de classe social em estruturas de consciência. Afinal, são justamente os alunos socialmente privilegiados que nessas propostas abertas oferecem respostas e comportamentos mais condizentes com as intenções do professor ou professora. Nesse ponto, entra em causa o importantíssimo conceito de código.

O código, segundo Bernstein, é a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas dos diferentes grupos sociais nos diversos contextos da experiência humana. Uma gramática é aquilo que permite distinguir nos diferentes contextos quais são os significados mais relevantes e quais não são e como expressá-los publicamente. É o código que faz a ligação entre as estruturas macro da sociedade, a consciência individual e as interações sociais do nível micro.

O importante é que a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido. O tipo de código determina, por sua vez, a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social. Se relembrarmos que a classe é a posição que as pessoas ocupam na divisão social do trabalho ao exercerem uma

função mais ou menos especializada, mais ligada à produção de materiais ou à produção simbólica, com maior ou menor necessidade de escolarização etc., é possível afirmar que, pelos códigos, as vivências das relações que inicialmente são próprias ao mundo do trabalho poderão transferir-se para outras instâncias sociais: patrão/empregado e chefe/subordinado para treinador/atleta, professor/aluno etc.

Em um currículo pautado no ensino esportivo, por exemplo, os alunos aprenderão o que significa ganhar e o que significa perder, bem como que para ter sucesso são necessários a obediência e o não questionamento às regras e um conjunto específico de técnicas e comportamentos que caracterizam as diversas modalidades. Também aprenderão que ganhar é socialmente mais importante do que perder e aqueles que ganham acumulam bônus sociais extremamente mais valorizados do ponto de vista social que aqueles que perdem. Daí se pode depreender que tipos de aprendizagens são obtidos quando esse currículo provoca constantemente a vitória daqueles que chegaram à escola com um patrimônio de conhecimentos que lhes permite vencer e a derrota daqueles cujos conhecimentos iniciais se afastam das exigências para o sucesso naquelas atividades – sinteticamente, vemos reforçada a oposição social entre vencedores e perdedores.

Os exemplos anteriores permitem perceber a subjetividade que acompanha os intercâmbios entre os diferentes grupos, sobretudo, quando se encontram no mesmo espaço social. O importante, no entanto, é notar que a posição ocupada na divisão social determina o tipo de código aprendido. Esse determina, por sua vez, a consciência de cada pessoa, o que ela pensa, sente e os significados que produz na interação social. O código pode ser aprendido em diversas instâncias pela experiência vivida no interior das estruturas sociais nas quais ele se expressa. No caso da educação escolar, tais estruturas se configuram por meio da estruturação dos objetivos, seleção de conteúdos, organização das atividades, escolha dos materiais didáticos e da avaliação. Nesse sentido, tanto o fracasso vivido nas aulas de Educação Física quanto o sucesso veiculam determinados códigos que potencializam as aprendizagens da condição de classe dos diversos grupos que compõem a sociedade. Convém chamar a atenção para a discrepância entre os códigos supostos pela escola e disseminados pelas atividades de ensino e o código das crianças e jovens pertencentes aos grupos culturais historicamente des-

prestigiados pela educação escolar em geral e pelos currículos tecnicistas da Educação Física em particular; tal fato pode estar na origem do seu fracasso ou resistência. Além disso, contrariando o pensamento educacional considerado "progressista", colocamos em dúvida o papel supostamente "progressista" do ensino centrado no aluno. Conforme foi exposto, esse ensino simplesmente muda os princípios de poder e controle no interior do currículo, deixando intactos os princípios de poder da divisão social.

É visível o esforço dos professores para diversificar as estratégias nas escolhas das equipes para a aprendizagem das mesmas modalidades esportivas – comumente originadas nos setores economicamente dominantes. Ao tomar-se como base as ideias de controle e poder é possível dizer que, seja qual for a configuração das equipes ou a modalidade em questão, praticamente os mesmos alunos fracassarão. Sob os desígnios de um currículo que valoriza quem executa corretamente os movimentos, não importa quais sejam os conteúdos, mesmo abandonando os esportes e adotando a dança ou as lutas também produzir-se-ão vítimas e algozes. O que se quer colocar em xeque com ilustrações tão corriqueiras é a hegemonia do pensamento pedagógico tecnicista que promoveu com tamanha intensidade e homogeneidade esse quadro.

Com base nas análises de Bernstein, Silva (2007) dirá que o currículo crítico pode ser compreendido como uma crítica aos aspectos invisíveis do currículo que influenciavam na modelagem de jovens a adaptar-se à estrutura social injusta. Por esse motivo, o "currículo oculto" foi amplamente investigado. Entre os aspectos do currículo desocultados pela pedagogia crítica, estão: (a) as atitudes e os valores aprendidos, como o conformismo, a obediência, o individualismo (próprios da subordinação), além de posições adequadas de homem/mulher e a identificação com determinada etnia e classe; (b) os meios pelos quais se aprendem esses aspectos, tais como: o modo de organização do espaço, o controle do tempo (assiduidade, pontualidade, fragmentação das aulas), os rituais, as regras e a aprendizagem dos conhecimentos de uma única cultura tida como válida e inacessível aos dominados pela falta de recursos simbólicos.

Tudo isso obriga a questionar a permanência *ad infinitum* da íntima ligação entre três fatores: 1) o que se entende por aprendizagem na Educação Física; 2) a realização satisfatória de atividades motoras expressa pelo jogar bem, ganhar, movimentar-se segundo padrões etc., e 3) a avaliação

que posiciona o bom ou mau aluno conforme suas capacidades de produzir resultados reconhecidos pela sociedade mais ampla nessas atividades. Esse ponto é extremamente importante, afinal, quando se trata de jogar bem ou marcar pontos, pular corda sem errar ou repetir incansavelmente uma sequência de exercícios, o mérito da excelência (e os códigos que daí advêm) é reconhecido por uma sociedade que, sob a luz de um pensamento hegemônico, exalta alguns e descarta os demais, sem que sejam questionados os meios para tal ou as atividades empregadas. Desnecessário dizer que, em um currículo que objetive as técnicas do vôlei ou do xadrez, por exemplo, os alunos das comunidades mais humildes terão menores possibilidades de sucesso; o mesmo ocorrerá sempre que o formato das atividades de ensino exigirem dos participantes habilidades e comportamentos característicos dos grupos dominantes. Nesses casos, a reprodução dos códigos sociais da classe dominante é evidenciada no interior da escola e disseminada de diversas maneiras a todos os seus atores e atrizes. O paradoxo se estabelece quando o que se pretende é a elaboração de um currículo que corresponda aos pressupostos da atual função da educação escolar, qual seja a promoção de oportunidades de sucesso e aprendizagem para todos os alunos, independentemente das suas condições de classe.

Um outro aspecto relativo ao ensino da Educação Física e que bem reflete seus códigos sociais diz respeito à sua constituição histórica como espaço de aprendizagem externo ao projeto educativo da instituição escolar. Inúmeros discursos atribuem-lhe especificidades e características que o afastam das demais áreas do conhecimento que se encontram no mesmo ambiente, daí decorrendo um tratamento diferenciado. Em algumas escolas, por exemplo, o componente é ministrado no período inverso ao horário letivo dos estudantes ou suas turmas são compostas de forma diferenciada. Em outras instituições, mesmo vigorando a polivalência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são contratados professores exclusivamente para lecionar Educação Física, sendo esse procedimento justificado pela especificidade do trabalho com o corpo/movimento.

Conforme debatido em inúmeros trabalhos, esse fenômeno tem origem na própria trajetória do componente e no dualismo racionalista que conferiu epistemologias distintas às disciplinas que abordam as questões corporais e intelectuais. Também poderíamos atribuir a aludida diferen-

ça aos diversos papéis sociais destinados àqueles que utilizavam seus corpos para trabalhar e àqueles que executavam tarefas intelectuais, ou ainda a hierarquização disciplinar da história da ciência que atribui *status* diversificados às áreas do conhecimento, colocando no ponto mais alto as ciências exatas e relegando às humanidades e manifestações expressivas as posições inferiores.

Convém recordar que tal hierarquização de saberes traduziu-se em divisões no interior da própria área apontadas em trabalho recente (Neira, 2008b), e refletiu-se inclusive nas modificações das políticas de formação profissional[10]. Enquanto os universitários que atuarão na Educação Básica frequentam um curso mais aligeirado e de cunho humanista, aos atuantes na esfera não formal (clubes, academias de ginástica, clínicas, *spas* etc.) é reservada uma formação mais longa, calcada nos conhecimentos biológicos distribuídos em disciplinas tradicionalmente vinculadas à área médica. Pode-se mencionar também que, em algumas instituições de Ensino Superior, os docentes responsáveis pelas disciplinas pedagógicas concentram seus focos de pesquisa e atividades acadêmicas em outros campos, estabelecendo pouca ou nenhuma relação com a área. Esse fato, por exemplo, é visível na relação que os graduandos estabelecem com os conhecimentos da área, atribuindo-lhe conotações recreativas, físico-desportivas ou biológicas sem qualquer relação com o seu atual contexto de produção de conhecimentos. Afinal, era de se esperar, que ao menos aqueles que ainda estão na universidade, tivessem acesso aos atuais debates no campo da Educação Física escolar. Como se nota, a estratificação visível na intervenção social confere "ares de ciência" aos atuantes naqueles espaços onde a atividade física é emprega como instrumento para conquista e obtenção da saúde ou melhoria do desempenho motor, visando à excelência, enquanto os profissionais para atuar no ensino escolar recebem menores aportes teóricos tanto no que se refere aos níveis quantitativos quanto aos qualitativos. Nesta altura, deixa-se a cargo do leitor a responsabilidade de decifrar não só os códigos que implicaram a constituição desses percursos curriculares distintos, suas motivações e consequências sociais, bem como aqueles que serão gerados por meio dessas experiências formativas.

[10] A legislação em vigor (BRASIL, 2004) conferiu atribuições, responsabilidades, competências específicas, carga horária e trajetórias formativas distintas para os cursos de licenciatura em Educação Física e graduação em Educação Física.