



GT12 - Currículo – Trabalho 76

## **CURRÍCULO, IDEOLOGIA E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Marcos Jerônimo Dias Júnior - PPGE/UFG

Sandra Valéria Limonta Rosa - PPGE/UFG

### **Resumo**

No atual momento histórico a contradição entre capital e trabalho e as lutas de classe vão instituindo determinações nas relações entre trabalho, educação e educação escolar, repercutindo no campo do currículo constituindo elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar. Neste contexto, esta pesquisa buscou compreender a estrutura, organização e dinâmica do currículo da educação física na rede estadual de Goiás. Para tanto, partimos da seguinte questão: quais elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar estão presentes na estrutura e dinâmica do currículo de educação física? Trata-se de uma pesquisa que buscou apreender a totalidade e a concreticidade do objeto a partir da análise bibliográfica-documental – projetos, programas e orientações curriculares – articulado a uma investigação empírica, onde em síntese analisamos a constituição e a concretização de um currículo fetiche. Compreendemos na contraposição ao currículo fetiche, a importância dos docentes desvelarem as contradições e lutarem pela construção de um projeto curricular coletivo no sentido da humanização e no propósito de democratização da educação escolar e da sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo; currículo-fetiche; educação escolar; ideologia; violência subliminar.

## **CURRÍCULO, IDEOLOGIA E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

A atual organização e dinâmica da sociedade, caracterizada como essencialmente produtora de mercadorias, estruturada pelas determinações do modo de produção capitalista, é uma forma de produção e reprodução social da vida humana que define uma época da história composta pelo desenvolvimento contraditório das forças produtivas e das relações de produção material e intelectual. Este modo de produção engendra e dissemina pressupostos violentos e ideológicos às relações sociais, políticas e culturais (MARX, 2013).

A pesquisa que aqui apresentamos tem como objeto nuclear o currículo de educação física na rede estadual de Goiás. Desenvolve-se a partir da e na necessidade política e pedagógica de problematizarmos a contribuição da educação escolar no processo geral de formação e de desenvolvimento humano e, especificamente, o papel do currículo da educação física nesse processo. Nosso objetivo geral foi compreender a constituição e o desenvolvimento do currículo proposto pela rede para o ensino de Educação Física. Durante o processo investigativo identificamos certos mecanismos ideológicos de violência subliminar na estrutura e na dinâmica do currículo pesquisado.

A metodologia de pesquisa constituiu-se de análise documental e entrevistas com dezenove sujeitos, dez professoras e professores de Educação Física e nove gestores, de cinco escolas da Regional de Anápolis, que integra a Rede Estadual de Educação de Goiás. Os documentos utilizados para análise foram a reforma educacional chamada de Pacto pela Educação – um futuro melhor exige mudanças (2011), sete cadernos de reorientações curriculares (2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e, 2009f), incluindo o currículo referência (2010) da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE).

Nossos intentos, no texto ora apresentado, é evidenciar a compreensão da educação, educação escolar e ideologia, dialeticamente relacionadas ao processo contraditório de humanização e desumanização, bem como fazer uma discussão sobre os mecanismos, elementos ideológicos e de violência subliminar, presentes no currículo, implicando na formação dos alunos. Também apresentamos uma análise a respeito de uma categoria que emergiu no contexto da pesquisa, que denominamos de *currículo fetiche*.

### **As determinações e mediações entre educação e ideologia**

Ao analisarmos a história da humanidade e o processo de educação, percebe-se que os indivíduos e a sociedade não são meros objetos desenvolvidos de maneira natural e independentes, mas “seres sociais” e “humanidade socializada” constituídos, por um conjunto de determinações e mediações. São produtos de um completo de atividades sociais construídas historicamente pelos seres humanos. Realizado na essência a partir do metabolismo com a natureza realizado pela mediação do trabalho — conceito vital da constituição e reprodução existencial dos seres humanos e da sociedade, considerado a atividade criadora, produtora, expressão da ação consciente transformadora do ser enquanto ser social e da sociedade.

Para Lukács (2013, p.178), a relação dialética entre trabalho, educação e socialidade de forma sintetizada pode ser explicitado da seguinte maneira, “[...] de modo imediato, trata-se de que o ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social; ele constrói o seu próprio ser, de modo cada vez mais forte e mais intenso, a partir de categorias próprias, categorias sociais”. O ser humano, ao apropriar e objetivar a realidade externa a si, humaniza a transformação objetivada e, de maneira simultânea, transforma a própria subjetividade, uma atividade humana que coloca em movimento a educação por meio da práxis.

Educação, portanto, é um conceito que compõe o ser em seu “ser-propriadamente-*assim concreto*” como fundamento essencial no “*dever-a-ser*” durante a construção da socialidade humana. Dentre as formas de educação, destacamos, nesta pesquisa, a educação escolar. Uma forma de educação que coincide e envolve atividade, objetivação e apropriação, pensamento teórico, atividade de estudo, finalidades, liberdade, consciência, valores, conceitos, saber, atitudes, habilidades, técnica, ciência, filosofia, arte, cultura, instrução, fruição, ensino, aprendizagem e trabalho.

A educação escolar é um produto histórico das ações humanas desenvolvida na mediação entre a produção material da vida social e as forças produtivas, muitas vezes, utilizada como instrumento ideológico para atender determinados interesses de classe. Possui como instituição social representativa a escola, pautada desde a sua constituição pelas contradições entre trabalho/capital, humanização/alienação, teoria/prática, conteúdo/forma, síntese/síntese, senso comum/consciência filosófica, ciência/cultura popular e essência/aparência (SAVIANI, 2012).

Emerge deste contexto um grande dilema do capital diante da educação escolar: como educar a massa de trabalhadores, de forma suficiente para que reproduzam mais mercadorias, conservem os valores e princípios dos ditames do capital e incorporem as mudanças exploradoras do mercado de trabalho, mas de forma que o trabalho educativo escolar não propicie a reflexão, a apropriação crítica do mundo natural e social, a construção de novos atos conscientes de pensar e agir no caminho da compreensão da realidade, das contradições e das possíveis transformações? Ou seja, como educar o suficiente para reproduzir o capital, mas, insuficientemente, para destruí-lo, ao mesmo tempo?

Na análise dessas questões sobre educação e educação escolar produtos de uma realidade contraditória e complexa, percebemos que a atividade educativa é uma prática

humana intencional e consciente que constitui e conduz o desenvolvimento do ser social e da sociedade como uma produção que envolve ideologia, quer a percebemos ou não.

No entanto, a verdade é que, em nossas sociedades, tudo está “impregnado de ideologia”. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico, socialmente estabelecido e dominante, funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica” (MÉSZÁROS, 2012, p. 57).

A ideologia, portanto, não é ilusão nem superstição religiosa, é um conjunto de elaborações ideais conscientes, intencionais e interessadas sobre a totalidade social concreta, que se constitui para a efetivação e reprodução de determinados fins na vida produtiva. Trata-se de uma produção humana constituída e desenvolvida historicamente por elementos e mecanismos da produção material, espiritual permeado pelos conflitos da vida social. Um conceito que relaciona-se em concordância dialética entre o real e a elaboração ideal consciente da realidade pautada pelas lutas de classe.

Nesta história, os embates ideológicos voltados a educação se manifestam de forma antagônica, onde determinado grupo ou classe busca o controle e a manipulação do metabolismo social, perpetuando, de forma escancarada ou oculta, as finalidades e objetivos particulares, transparecendo de interesse geral de toda sociedade.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX E ENGELS, 2007, p. 47).

Neste cenário, são constituídos e desenvolvidos mecanismos ideológicos que naturaliza a historicidade, anula as contradições das relações sociais, produz distorções entre a aparência e a existência, oculta, inverte e manipula a essência da realidade concreta e real. Afirma, justifica, escamoteia e oculta a realidade, inibindo ou impedindo uma educação no sentido da humanização, em razão de interesses econômicos particulares. Assim, nenhum mecanismo ideológico é neutro, involuntário, imparcial, natural e inocente. Ao manifestar-se na realidade conflituosa e contraditória no interior das lutas de classe, produz elementos e mecanismos objetivando determinadas

finalidades na educação, na educação escolar e inclusive no objeto nuclear desta pesquisa, o currículo.

### **A relação entre currículo e violência subliminar**

Nos dias atuais, a ideologia dominante é voltada a reprodução dos princípios do mercado, conduzem diante determinadas mediações influências na educação, cultura, educação escolar e na estrutura e dinâmica nos currículos das redes de ensino. Nesta conjuntura a formação e o desenvolvimento humano, tende a se restringir e a submeter-se, não de forma determinista, aos interesses dos detentores das forças e dos meios de produção, uma vez que o estado tem como um dos papéis fazer a logística e regulação dos interesses da classe dominante (MÉSZÁROS, 2011).

Para reproduzir-se nas relações sociais a classe dominante, necessita educar, cientificamente, o trabalhador, e ao mesmo tempo, educá-lo ideologicamente utilizando de mediações para tal propósito, como por exemplo a escola como instituição social e o currículo como instrumento político e pedagógico. “O conhecimento que penetra na escola, aqueles “princípios, ideias e categorias” legítimas, deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinada. Para entendê-lo, precisamos situá-lo naquele contexto socioeconômico” (APLLE, 2006, p. 212).

O campo do currículo deve ser entendido “[...] não meramente em termos dos padrões de interação social que dominam as salas de aula, mas, em termos de uma padronização mais ampla de relações sociais e econômicas, na estrutura social, da qual os professores e a própria escola são parte” (APLLE, 2006, p. 97). Embora não possamos afirmar que há um determinismo econômico sobre a educação escolar e o currículo, trata-se de compreender que o currículo é permeado por um contexto econômico e cultural de poder que se vale de certos mecanismos ideológicos e até mesmos violentos.

Na análise dos dados percebemos a construção de um projeto ideológico que supervaloriza metodologias de ensino lúdicas, mais preocupadas com o prazer, valores morais e bem estar psicológico dos alunos, do que com a aprendizagem dos conteúdos. Ao mesmo tempo, no documento Pacto da Educação que faz parte da estrutura do currículo em análise, valoriza-se a busca de resultados por meio de avaliações em grande escala que possam mensurar a quantidade de conteúdos aprendidos.

Questões primárias com base na função social da escola são trocadas por ações secundárias, que distanciam das condições para a construção de novas proposições para além da mecanização burocrática apresentada na estrutura do currículo. Isso acarreta uma grande dificuldade tanto para professores (as) quanto para alunos de ter condições de construir na contribuição curricular a compreensão, pautados numa sensibilidade crítica, do mundo natural e social em que vivemos. Além disso, identificar contradições e desenvolver o pensamento teórico por meio de uma atividade de estudo, que contribua no desenvolvimento das funções psíquicas.

Trata-se de uma perspectiva curricular onde no insucesso, a culpa recai, primeiramente, sobre a escola e os professores que são, muitas vezes colocados como desqualificados, despreparados e incompetentes; em segundo lugar, os alunos, por serem desinteressados; e, em terceiro, os pais, que, por serem pertencentes a uma classe de baixa renda, são vistos como sujeitos que não souberam dar educação aos próprios filhos. Logo, algumas das mazelas da sociedade vão para a conta da escola pública justificadas pela falta de capacidade industriosa dos alunos e professores.

Nessa conjuntura, os dados da realidade concreta, tanto dos documentos quanto das entrevistas, propiciam-nos a compreensão da consolidação geral de duas perspectivas educacionais contraditórias e hegemônicas que estruturam o currículo em análise, o neotecnicismo e o neoconstrutivismo (SILVA, 2011). Ambas são articuladas com a ênfase aos fundamentos do relativismo, ao pragmatismo, à lógica formal, à busca ilusória de conhecimentos prazerosos e utilitaristas, ao desaparecimento da teoria e da ciência articulado a filosofia, da negação da visão de totalidade social e da historicidade.

Percebe-se que esta estrutura e dinâmica do currículo na rede em investigação pautadas contraditoriamente pela tentativa de aproximação de duas concepções educacionais antagônicas são regulados, controlados e constituídos por vários componentes e mecanismos ideológicos e de elementos de violência, escamoteados, muitas vezes, sob a forma de “conhecimento”.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado da formação. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o “conhecimento de todos” se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (APPLE, 2006, p. 103-104).

O currículo constituído pelos princípios, características e os componentes ideológicos, consolida-se, no atual momento histórico, como um instrumento que manifesta elementos e mecanismos de violência propagados como se fossem naturais, legítimos, inovadores e de interesse de todos. Segundo Lukács (2012, p. 377-378), “[...] a violência é um momento, é órgão executivo do desenvolvimento direto das forças econômicas, e, também, aquele no qual ela cria condições inteiramente novas para a economia, reestruturando, diretamente, as relações de distribuição”. O tipo de elementos de violência, presente no instrumento em análise, somente se efetiva quando os seres humanos se incorporam e propagam, conscientes ou não, os elementos presentes no mesmo, engendrados pelos mecanismos e componentes ideológicos.

Nesta pesquisa, afirmamos que esse tipo de violência denominada de subliminar manifesta-se, de forma oculta e velada, na estrutura e dinâmica do currículo, que, por sua vez, está intrinsecamente ligado aos componentes e mecanismos ideológicos mercadológicos. Em nossa análise, trata-se de uma das formas preponderantes de violência, na sociedade atual, uma vez que abrange variadas esferas da vida social de maneira oculta e escamoteada. Uma forma de violência que ajuda a sustentar a normalidade socioeconômica, dificulta pensarmos, criticamente, a reprodução contraditória e a legitimidade das variadas formas de violência e suas implicações na formação e no desenvolvimento de alunos e professores.

### **A constituição e desenvolvimento do currículo fetiche da educação física**

A estrutura, dinâmica e organização do currículo da educação física, na rede de ensino em análise, é estruturada dentro de uma área temática denominada *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. São apresentadas proposições estruturais que, em sua aparência, fundamentam-se em referenciais teórico-metodológicos atraentes e, muitas vezes, bastante convincentes, ordenados pela transição de análises puramente biológicos para cultural. São caracterizados pelos documentos como críticas, emancipatórias, humanistas e progressistas, mas na essência percebe-se determinações desenvolvidas por mecanismos ideológicos que recaem na reprodução de princípios mercadológicos.

Uma perspectiva curricular muito contraditória em relação à “concepção” de educação e ensino que norteiam a proposta da rede em análise expressa, principalmente, pelo documento “Pacto pela Educação” (2010). De acordo com Rodrigues e Soares Junior (2014, p. 206), para a construção da estrutura e dinâmica das proposições dos documentos curriculares na especificidade da educação física,

[...] como proposta partiram, como referência teórico-metodológica, do método dialético de conhecimento baseado na pedagogia histórico-crítica, fundamentado nas obras de Saviani (2008) e de Gasparin (2003) e na concepção da Educação Física crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Compreende-se na contradição a importância e o avanço do anúncio de tais propostas presente nos cadernos de reorientação curricular da educação física, mas questionamos a fragilidade da argumentação teórica exposta nos documentos em forma de anúncio, da maneira mínima, eclética, relativa e fragmentada. Além disso, observamos nas argumentações dos professores a ausência das condições para realizar uma boa formação continuada para tratar dos complexos fundamentos das propostas que estruturam o currículo em questão.

Nos documentos que constituem a estrutura do currículo da educação física baseia-se pelo slogan ideológico de um currículo multicultural, que possui como eixo a propagação fragmentada e pragmática de competências e habilidades voltadas ao trato dos “valores morais éticos”, “bem-estar-físico” e “promoção da saúde”. Alguns dos pressupostos presentes nestes documentos se resumem na supervalorização do “princípio da inclusão”, respeito pela diferença entre gênero, raça e a diversidade com valorização das singularidades dos sujeitos; princípio da pluralidade cultural e supervalorização da cultura popular — a meta é incluir todos no desenvolvimento da *educação corporal* e pela *expressão corporal autônoma*, construída na comunidade com auto referência no cotidiano de alunos e professores orientada pelas necessidades imediatas e utilitaristas.

No currículo referência o termo vivenciar para as ditas “aulas práticas” e identificar e conhecer na lógica formal de pensamento para as ditas “aulas teóricas” são recorrentes. Reclamam na visão singular e dicotômica de fazer por fazer ou realizar algo para depois transcrever. Pressupostos estruturais que direcionam a dinâmica do currículo para a ausência de um objeto específico de conhecimento, separação entre teoria e prática, trabalho manual do intelectual e isola o saber como algo produzido a partir e pelo aluno ou professor distante dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produtos históricos construídos pela humanidade. E, quando o conteúdo proposto é um pouco ampliado, o objeto de conhecimento é visto nele mesmo, naturalizado, sem nexos com a totalidade social.

Trata-se de uma estrutura curricular “fantasmagórica” constituída por mecanismos ideológicos, direcionando-se a uma concepção que valoriza os princípios



da cidadania de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, propiciando o desenvolvimento da economia, das múltiplas culturas e regiões, contribuindo com a propagação dos saberes populares e da livre concorrência de mercado. “Assim, o discurso sobre a educação possui a tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal da sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais para o indivíduo e a educação” (DUARTE, 2006, p.47).

Observa-se a presença do mecanismo ideológico que, num currículo que caracterizamos como eclético, sincrético e híbrido, respeitando o mínimo proposto pela rede, o ensino de qualquer coisa possui um grande valor. Possibilita a legitimação e propagação de ideias da ineficácia da universidade para ser professor (a) de educação física, a reprodução de conhecimento com base no cotidiano e na experiência bem como a reprodução de práticas como fonte para a efetivação de uma boa aula de educação física. Os conhecimentos da faculdade, dicotomizados em teoria e prática, voltados a dinâmica do currículo da educação física escolar, são colocados como superados, em desuso, fora das realidades dos alunos e professores.

Na estrutura do currículo da educação física, o cotidiano é colocado ideologicamente como ponto de partida, divulgado como uma proposta inovadora e criativa. É justificada pelo mecanismo ideológico que estes se reconheçam na escola em relação às suas comunidades de origem, o respeito à cultura regional, às experiências individuais, as necessidades pragmáticas de adaptação ao mercado de trabalho e ao mesmo tempo justificam que a nova estrutura e dinâmica curricular serve para unificar a aprendizagem dos alunos, quando os mesmos precisarem ir para outra escola ou cidade.

Na análise dos dados das entrevistas destacamos algumas observações realizadas pelos professores para a organização do currículo, como à mera reprodução de experiências de professores da rede com mais tempo de trabalho, ou dos professores das graduação, a cópia dos manuais presentes nas sequências didáticas, as atividades que os próprios alunos indicam como sendo importantes, reprodução das meras “cartilhas” da prática dos esportes ou recaem nas aulas livres, onde são disponibilizados alguns materiais, sendo que, com a prática da orientação, os alunos praticam alguma atividade, o chamado “rola bola”.

A dinâmica curricular parte do pressuposto de que a educação física é um componente que se direciona, com preponderância, como uma atividade compensatória, ocupando tempos e espaços curriculares e escolares diferenciados em relação às outras disciplinas. O que encontramos nas escolas é a concepção de educação física como

suporte para o desenvolvimento de capacidades cognitivas para outros componentes curriculares e valores morais éticos para convívio em sociedade, por meio de atividades esvaziadas de sentido para professores e alunos, ou fundamentando-se em verdadeiros “slogans”, como o slogan do desenvolvimento da saúde.

Outro ponto bastante ressaltado pelos sujeitos da pesquisa recai no discurso idealista de que a educação física é também uma “disciplina do entretenimento”, em que o objetivo do currículo deva ajudar no descanso ou desgaste físico dos alunos para o desenvolvimento de outros componentes curriculares. Um momento de lazer, como sinônimo de saúde e atividade física, tendo em vista um melhor bem-estar para enfrentar a luta diária dos estudos e da vida futura. Além da presença de um conjunto muito grande de propostas de conteúdos que confundem com objetivos, sem um direcionamento claro e objetivo.

Um ponto forte do currículo da educação física é a prevalência de saberes espontâneos, do senso comum, do achismo e da inexistência de um objeto nuclear de conhecimento claro e sólido. Do que o professor gosta, principalmente, ligado a conhecimentos anatômicos e fisiológicos, sobre o corpo e o esporte, é reproduzido em suas aulas; as outras propostas passam a ser direcionadas e resumidas, principalmente, pelas aulas de recreação ou textos produzidos, em sala pela vivência dos alunos, sobre a temática em moda, “*a saúde*”.

Com maior proximidade à dinâmica curricular, a realidade concreta nos leva a destacar o relativismo cultural como eixo curricular e o trato com o mínimo de saberes específicos da área. Configura-se um currículo vazio de ciência, fundamentados num ecletismo utilitarista na questão do que ensinar, tendo o slogan do “corpo saudável e do bem-estar” como eixo central e funcional dos conteúdos das práticas corporais, levando à valorização dos conhecimentos ditos prazerosos e importantes propostos pelos alunos como meio de construção do currículo escolar.

O currículo, quando materializado, é desenvolvido e transmitido por um discurso ideológico de que, quanto maior o acúmulo de conhecimentos úteis para o desenvolvimento dos princípios da economia e dos valores desta sociedade, mais bem sucedidos serão na lógica do mercado de trabalho e nas relações sociais em geral. Contraditoriamente a própria proposta curricular nega este discurso ao supervalorizar a subjetividade e o cotidiano. De acordo com os dados, até aqui analisados, eles expressam e revelam implicações e contradições de elementos categoriais de base

ideológica presentes no currículo da educação física, dentre os quais destacamos o que denominamos de *propriedade intelectual e relativismo cultural intersubjetivo*.

A primeira categoria — propriedade intelectual — aproxima-se das propostas da perspectiva neotecnicista. Esse elemento categorial é caracterizado pela dinâmica de constituição e desenvolvimento da “sociedade da mercadoria” e do “homem mercantil” articulados, intrinsecamente, aos princípios da doutrina ideológica do liberalismo. “A meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital” (DUARTE, 2006, p. 63).

A segunda categoria, denominada de relativismo cultural intersubjetivo, tem como determinação última o pragmatismo e o relativismo, atrelado aos princípios dos discursos, narrativas da tendência do multiculturalismo com ênfase na cultura popular e nos saberes do cotidiano. Esse elemento categorial possui princípios que propagam a negação da impossibilidade da universalidade da cultura, a inexistência de uma totalidade social, exaltação da subjetividade em detrimento das questões objetivas e esvaziamento das análises das relações sociais (APPLE, 2005).

Em nossa compreensão, as matrizes teóricas curriculares da educação física estruturada pelas categorias supracitadas, são compostas, de um lado, por uma visão neopositivista pragmática apresentada, por exemplo, em uma lista de conteúdos determinados sobre a “educação corporal” de base biopsicofisiológica, voltada principalmente no discurso de construção de uma vida saudável. E, temos, de outro, uma concepção de currículo com elementos da corrente multiculturalista, com narrativas voltadas à defesa do desenvolvimento da “expressão corporal autônoma” para uma realidade fragmentada direcionada a propagação de valores morais e éticas de adaptação a vida cotidiana.

Em síntese, o caráter crítico, emancipatório, humanista e progressista da tão exaltada “educação corporal” e “expressão corporal autônoma”, presentes na proposta curricular, somente ficam nas ideológicas boas intenções idealistas e recaem num emaranhado de mecanismos ideológicos e elementos de violência subliminar. O currículo da educação física, portanto, legitima e propaga elementos de violência subliminar engendrados por meio de mecanismos ideológicos como se fosse de interesses de todos, e direcionado aparentemente ao bem comum para toda a sociedade, mas na essência os verdadeiros interesses respalda a manutenção da lógica mercadológica.

A este currículo denominamos, em nossas análises, de “currículo fetiche”, pois percebemos que carrega em sua essência as características do fetichismo da mercadoria, tal como explicitado por Marx (2013, p. 146): “[...] aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos”.

Se o fetichismo em Marx (2013) é a aparência de uma relação direta entre as coisas e não entre as pessoas, ocultando que as relações são sempre sociais - mediatizadas pelas coisas - o *currículo fetiche* se apresenta também como um instrumento que se justifica a si mesmo, pois “(...) é assim que as coisas são, são esses os conhecimentos que são necessários para as pessoas no mundo de hoje”, conforme o relato de uma das professoras que entrevistamos.

O *currículo fetiche* se estrutura na confluência e na justaposição, mais ideológica do que pedagógica, de duas perspectivas: a neotecnicista - de viés instrumental, orientada por uma política de resultados que requer uma formação cultural e científica mínima que atenda às necessidades da produção mercado; e a neoconstrutivista - que hipervaloriza a heterogeneidade e a diversidade, o multiculturalismo, o cotidiano imediato e a subjetividade de alunos e professores.

A proposta curricular aqui analisada e que denominamos de *currículo fetiche*, possui também como fundamento um relativismo sensível-suprassensível, categoria elaborada por Marx (2013) para caracterizar a existência real do objeto ou instrumento, porém, a funcionalidade é alterada pelos seres humanos por uma reflexão ilusória, idealista, ideológica de base mercadológica. “A educação está sendo posta em sintonia com um esvaziamento completo, à medida que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado” (DUARTE, 2006, p. 54).

Logo, para nós o *currículo fetiche* é um fenômeno social, no âmbito escolar, onde mais se revelam e se materializam mecanismos ideológicos que constituem, no atual momento histórico, a base sobre a qual se estruturam as concepções a respeito do conhecimento escolar, sua organização e distribuição. “O conhecimento que penetra na escola — aqueles princípios, ideias e categorias — deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinada” (APLLE, 2006, p. 212).

Na essência da concepção do currículo fetiche aproxima-se do fetichismo da mercadoria, “[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens.

Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana” (MARX, 2013, p. 148). Desse modo, as análises singulares se isolam do universal, o sujeito se distancia do objeto de conhecimento e os processos de meros fatos pragmáticos e fragmentados passam a ser o critério de verdade perante a construção de variadas supostas realidades particulares.

O currículo fetiche, portanto, é parte dessa questão escolástica com o novo “imperialismo simbólico e novos léxicos” de vocábulos ideopolíticos culturalista, enraizada no neoliberalismo e no neopositivismo, “[...] as explicações pedagógicas são sistematizadas a partir de uma lógica formal. Trata-se de um currículo conservador, onde a reflexão pedagógica não explica as relações sociais e mascara seus conflitos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29). Uma estrutura e dinâmica constituído de movimentos contraditórios que traz a necessidade de construirmos uma relação tal entre formação e trabalho, que implique na práxis dos professores e professoras passando pelas condições de trabalho, pela defesa de uma formação inicial e continuada que dêem condições materiais e intelectuais para a realização de um trabalho educativo para além dos elementos de violência subliminar.

### **Considerações finais**

Nossa pesquisa permitiu que compreendêssemos a força ideológica que o currículo fetiche possui, mesmo quando determinado e pronto como é o caso da proposta curricular aqui analisada. Esta força ideológica esta fortemente arraigada no espaço escolar como a ideia de que basta aprimorar o currículo escolar para que tenhamos uma educação de melhor qualidade e melhor desempenho tanto de professores quanto de alunos (APPLE, 1989). Nas análises percebemos que são constituídos e desenvolvidos, a partir da produção material da vida social, variados elementos de violência subliminar que influenciam na estrutura, organização e dinâmica do currículo de educação física.

Ressaltamos na relação entre a estrutura e dinâmica curricular, os seguintes elementos e mecanismos de violência subliminar: a educação física escolar como disciplina compensatória, considerada como sinônimo de saúde ou atividade de recreação; supervalorização das expressões corporais subjetivistas; neutralidade da seleção e organização dos conteúdos em relação à totalidade social e nas proposições das competências, habilidades e expectativas de aprendizagens; seleção de saberes

populares das práticas corporais como algo central na organização curricular e a rotulação dessa área do conhecimento como “saber biopsicofisiológica”.

Além desses mecanismos, destacam-se a influência dos princípios das perspectivas higienistas, militares e esportivistas com novas roupagens, a secundarização do currículo de educação física em detrimento as outras disciplinas, repetição dos mesmos conteúdos e expectativas de aprendizagem, ao decorrer de todo o ensino fundamental e médio, a contradição entre a proposta aparente apresentada nos documentos e a essência da concepção curricular da rede, a falta de conhecimentos dos professores (as) sobre a concepção curricular da rede, os conteúdos valorizados não somente pelos conhecimentos neles contidos e sim pelo valor de troca a ser estabelecido nos ditames do capital, a valorização da propagação de temáticas da cultura corporal por meio da reprodução das práticas corporais que os alunos já conhecem.

Observa-se o estabelecimento de mecanismos e elementos de violência subliminar também na materialização e efetivação do currículo por meio do ensino como a supervalorização de metodologias em forma de jogos, em detrimento do conteúdo, o professor considerado um mero educador físico orientador e facilitador de aprendizagem, aulas resumidas na prática de aulas recreativas e no chamado “rola bola”, ênfase em metodologias que restringem a função de disciplinar e cuidar, os conteúdos esfacelados por propostas metodológicas de desenvolvimento de funções psíquicas por meio de jogos, primazia da subjetividade, a delimitação determinista de uma aula *prática* e outra *teórica*.

O *currículo fetiche* se impõe dessa forma, "virando a realidade de cabeça para baixo", pois o problema sempre está em algum elemento isolado da totalidade: na gestão, no professor, no aluno... No atual momento, o problema aparentemente está no conhecimento que é ensinado nas escolas, distante da realidade social e cultural dos estudantes, pouco atrativo, muito teórico e pouco prático, etc.

No *currículo fetiche* é constituída e reafirmada a primazia do sujeito, o recuo da teoria e o esvaziamento da ciência e da filosofia como pares dialéticos. A ciência, quando trabalhada, é fragmentada em significados particulares e luta-se para que estes sejam aprendidos "fazendo" ou "brincando", síntese didática da discussão anteriormente realizada a respeito da hibridização e justaposição entre o neotecnicismo e o neoscolanovismo, a propriedade intelectual e o relativismo cultural intersubjetivo e a “educação corporal” de base biopsicofisiológica e a “expressão corporal autônoma” multiculturalista.

Nessa direção, uma importante tarefa e estratégia de combate à perspectiva do currículo fetiche, é o contínuo desmascaramento dos elementos de violência subliminar, engendrados pelos mecanismos ideológicos desenvolvidos na escola, no currículo, no ensino e no trabalho docente. Preocupar-se com essas questões é agir, pedagógica e politicamente, pela defesa de uma escola pública de qualidade e de gestão pública, pela democratização da produção material e não material para todos. É combater, pela práxis, os discursos e narrativas reprodutivistas e conservadores e construir iniciativas reais de contrainternalização a essa realidade de alienação desumana, a partir das contradições, conscientes de que isto não é tarefa fácil e deve ser uma luta coletiva.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

\_\_\_\_\_. *Para além da lógica do mercado*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e Currículo*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender e aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

GOIÁS. Referências Teórico-metodológicas para a elaboração de sequências didáticas do ensino de educação física. In: *Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas: educação física 6.4*. Goiânia, 2009.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate: direito à educação - desafio da qualidade*. Goiânia, 2009a.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas: educação física 6.4*. Goiânia, 2009b.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate: Matrizes Curriculares*. Goiânia, 2009c.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo e práticas culturais – as áreas de conhecimento*. Goiânia, 2009d.

GOIÁS. Secretaria de Educação. *Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Relatos de práticas*. Goiânia, 2009e.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Sequências didáticas – convite a ação: anos iniciais do ensino fundamental. Goiânia, 2009f.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Pacto pela educação: um futuro melhor exige mudanças. Goiânia, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Currículo referência da Educação Básica do Estado de Goiás. Goiânia, 2011.

LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social*. Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social*. Vol 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2012.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; SOARES JUNIOR, Néri Emilio. Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da educação física do Estado de Goiás entre 2004 e 2010. *Pensar a Prática, Goiânia*, v. 17, n. 1, p.200-213, jan./mar, 2014

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.