

ELISANDRA DE SOUZA PERES

**CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: uma articulação
possível?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Laura Torriglia

FLORIANÓPOLIS
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Peres, Elisandra de Souza
Currículo e Emancipação : uma articulação possível? /
Elisandra de Souza Peres ; orientadora, Patrícia Laura
Torriglia - Florianópolis, SC, 2015.
380 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Currículo. 3. Emancipação. 4. Ontologia
Crítica. I. Laura Torriglia, Patrícia. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

ELISANDRA DE SOUZA PERES

CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: uma articulação possível?

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia – Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Sandra Soares Della Fonte – Examinadora
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara – Examinador
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Prof.^a Astrid Baeker Ávila – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen – Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vendramini – Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Maria da Graça Nóbrega Bollmann – Suplente
Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

*Ao meu filho Eduardo,
Pela oportunidade de eu ter conhecido e
experienciado na plenitude um dos valores
mais maravilhosos do ser social, o amor!*

AGRADECIMENTOS

Certo dia, em 2013, li uma frase que assim dizia: “Viver não cabe no Lattes!” Recordo-me de que, naquele momento, parei por alguns minutos e ponderei sobre a minha condição singular e individual de estudante, mas que igualmente refletia a universalidade das condições de muitos estudantes que se encontram desenvolvendo suas pesquisas na pós-graduação e que, igualmente, desejam realizar seus projetos de vida, que não somente os acadêmicos. Fazia aproximadamente cinco meses que eu havia chegado do Doutorado Sanduíche em Portugal, três meses que eu havia qualificado a tese, dois meses que estava casada e, para completar, estava no terceiro mês de gestação. Consciente de que a produção da vida social dos homens desenvolve-se, fundada na ineliminável relação entre teleologia e causalidade, na escolha entre alternativas, percebi que havia realizado as minhas escolhas. Como diz o Cartunista Millôr Fernandes, “Viver é desenhar sem borracha”, portanto, aquela vida teria sim que caber no Lattes!

Todavia, determinadas circunstâncias da processualidade social, justamente pelo seu caráter de casualidade, influenciam igualmente a produção da vida, nem sempre nas condições nas quais escolhemos. Por isso, primeiramente, agradeço, *in memorian*, ao meu pai, Francisco Peres, construtor que atuava como “mestre de obras”, condição profissional que não ficou alheia às determinações econômicas decorrentes do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e que, posteriormente, foi atribuída, exclusivamente, à função de Engenheiro Civil. Suas lições de vida, na maioria das vezes, analisadas em termos de analogias “matemáticas” da vida cotidiana, contribuíram significativamente para que eu não temesse os aspectos desumanos do mundo e, ao fazer as contas, reconhecesse que o melhor caminho seria deixar a vida no interior e realizar meu sonho de estudar, rumo à universidade, na capital.

Em Florianópolis, fui acolhida muito generosamente na Universidade, pelo Professor Ari Paulo Jantisch, a quem agradeço, *in memorian*, meu primeiro Orientador de Doutorado, condição interrompida pelo seu acidental falecimento. Posteriormente, tive o privilégio de ser adotada, academicamente, pela Professora Patrícia Laura Torriglia, uma oportunidade ímpar

para a imersão nos estudos sobre a ontologia do ser social e para a compreensão e a análise do meu objeto de investigação a partir da ontologia crítica. Mais do que uma Orientadora, tive a satisfação de tê-la como umas das mestras de cerimônia do meu casamento, pronunciando lindas palavras e reflexões em um dos momentos mais importantes da minha vida. Apresento os mais sinceros agradecimentos ao carinho e compreensão pela Professora Patrícia, pelos momentos de ensinamentos, pelos instigantes e profundos debates nos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC), como também, e não poderia deixar de lembrar, pelos momentos de alegria vividos nas confraternizações oportunizadas ao longo desses cinco anos. Como dizia Che Guevara, “Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”, pois esses momentos de alegria também fazem parte dos processos de luta.

Nesses cinco anos de estudo no doutorado, tive a oportunidade de aprender e crescer intelectualmente, conhecer pessoas, fazer novas amizades e estreitar laços de amizade já construídos, além de socializar o conhecimento produzido e aprender com grupos de pesquisas de diferentes universidades e países. Nesse sentido:

Agradeço aos colegas da linha *Trabalho e Educação* da turma de Doutorado de 2010. Agradeço aos colegas do GEPOC, pelos encontros nas segundas-feiras, por todos os debates e conhecimentos produzidos, pelos momentos de crescimento e pelos feedbacks na pesquisa, pelos momentos de confraternização, pela oportunidade de trabalho em equipe na organização e participação nos Eventos (V EBEM, ETSEOC II e III e os Seminários especiais), significativas colaborações as quais foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço ao grupo de pesquisa em currículo, o Itinera, em especial, ao Professor Juarez Thiesen, também membro da Banca de Doutorado, e aos demais integrantes pela oportunidade de aprofundar a compreensão sobre a produção do conhecimento curricular e de sua complexa dinâmica (oculta e explícita) na realidade educacional, pelos intensos debates e, acima de tudo, pelo carinho e amizade.

Agradeço aos professores da Linha *Trabalho e Educação*, em especial, ao Professor Paulo Tumolo, que contribuiu não somente para a compreensão de como funciona a sociedade capitalista e a tarefa da educação, tanto à reprodução quanto à

superação social desse processo, mas possibilitou um enfrentamento crítico e revolucionário da realidade social e do desenvolvimento da pesquisa em outro patamar político e ideológico. Não posso deixar de frisar o quanto admiro o desenvolvimento da sua militância mediante a educação, principalmente, o seu esforço e paciência em ajudar os alunos a “fechar a gaveta dos conceitos cotidianos e abrir a dos conceitos científicos”, impreterivelmente, no que se refere à compreensão do Capital, tanto nas disciplinas da pós-graduação quanto nos finais de semana em que ministrava os cursos “Como funciona a sociedade I e II”, dos quais tive a oportunidade de participar.

Também não poderia deixar de agradecer pela atenção indispensável do trabalho da Secretaria de Pós-Graduação em Educação, em especial, a da Soninha.

Agradeço a acolhida pela comunidade mais gentil a qual tive a oportunidade de conhecer, a do Conselho de Braga em Portugal, aos professores e colegas da Universidade do Minho (UMINHO), em especial, ao Orientador do Doutorado sanduíche, Professor José Carlos Morgado, como também, ao casal Joaquim e Maria e, a querida amiga, Adriana.

Agradeço aos membros da Banca Dr. Vidalcir Ortigara, que foi quem me inseriu no mundo da pesquisa e na qual tive o privilégio de ser sua orientanda no período do Mestrado, à Dra. Sandra Della Fonte, à Dra. Astrid Baecker Ávila, ao Dr. Juares Thiesen, à Dra Célia Regina Vendramini e à Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann, pelas contribuições na pesquisa.

Agradeço ao apoio financeiro da CAPES, condição objetiva fundamental para o desenvolvimento do Doutorado, do Doutorado sanduíche e de vários Eventos dos quais pude participar e que contribuíram para o desenvolvimento da tese.

Gostaria de agradecer a um grupo maravilhoso que conheci em 2015, aos amigos da Escola de Liderança Condor Blanco, oportunidade de aprendizagem que fez toda a diferença na minha vida, principalmente, na produção desta etapa final da tese. Com vocês, desenvolvi autoconhecimento, consegui reconhecer minhas fortalezas e minhas fraquezas, condição fundamental para que eu aprimorasse o foco e alcançasse os meus objetivos, um deles é a conclusão desta tese.

Não poderia deixar de mencionar aquelas pessoas que estiveram sempre me apoiando com sua amizade, carinho, tal como a minha cara amiga, Joyce Nurnberg, duas vezes colega de

apartamento, uma parceira intelectual, praticamente uma irmã, que desde o Mestrado entrou na minha vida de uma forma incrível, “na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na leitura e na escrita, na pobreza e na riqueza”, uma amizade para toda a vida. Agradeço ao casal de amigos de Torres, e padrinhos de casamento, Sílvia e Felipe, praticamente uma segunda mãe e um segundo pai, pela amizade e carinho, pela força e encorajamento, pelos sábios conselhos e “empurrõezinhos” para a vinda a Florianópolis, pelos valiosos ensinamentos que contribuíram para que eu mudasse radicalmente a minha vida, sem temer o futuro. Outro casal de amigos que jamais esqueceria de agradecer, Ramiro e Mônica, parceiros de academia, de casa, dos botecos, gente querida e cheia de vida, que me trouxe muitas alegrias em diversos momentos nesses últimos cinco anos. Agradeço infinitamente a duas mulheres maravilhosas, que tive a sorte e a felicidade de conhecer, amigas verdadeiras, praticamente mães adotivas, que me acolheram aqui em Florianópolis: Dórys e Bel. A minha história não seria a mesma sem vocês. Minha gratidão, amor e carinho serão eternos.

Agradeço infinitamente à minha família de berço, minha mãe, meus irmãos Clóvis, Cleusa e Pedro, cunhadas e sobrinhos, pelo carinho, apoio e união. Vocês são meu porto seguro, a quem posso dar e receber todo amor, felicidade e companheirismo. Em especial, agradeço á Ieda de Souza Peres, umas das mulheres mais maravilhosas e guerreiras que tive a oportunidade de conhecer e com quem aprendi muito. Para a minha sorte e felicidade, ela é a minha mãe e, mais que isso, uma companheira, uma fortaleza em minha vida. Com seu exemplo de solidariedade, de responsabilidade e de amor, a quem eu devo toda a gratidão, praticamente abandonou a sua vida em Torres para vir cuidar, com todo amor e carinho, do meu filho, além de me dar apoio emocional e material para que eu pudesse concluir esta tese.

Para finalizar, a cereja do bolo, agradeço ao meu bem mais precioso, à família que construí em Florianópolis, ao meu marido Carlos Penteadó (Cadu) e ao nosso filho, o nosso “manezinho da Ilha”, Eduardo. Eu não esperava que, apesar das circunstâncias da vida levar dois homens importantes logo na minha chegada a Florianópolis, a vida me brindaria com essas duas preciosidades, os quais são responsáveis pelos momentos mais felizes nesta Ilha da “magia”. Eu amo vocês.

A supressão da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é essa emancipação justamente pelo fato de esses sentidos e qualidades terem se tornado humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente.

KARL MARX

*Passa uma borboleta por diante de mim.
E pela primeira vez no Universo eu reparo
que as borboletas não têm perfume nem cor.
A cor é que tem cor nas asa da borboleta.
No movimento da borboleta o movimento é
que se move
O perfume é que tem perfume no perfume da
flor.
A borboleta é apenas borboleta e a flor é
apenas flor.*

(ALBERTO CAEIRO, FERNANDO PESSOA)

RESUMO

O estudo presente nesta tese tem como objetivo conhecer e analisar a estratégia política e a pedagógica apresentadas nas produções teóricas da primeira fase dos autores Michael W. Apple e Henry Giroux, com a finalidade de compreender de que forma a proposta educacional desses autores articula o currículo com a emancipação, possibilitando-nos identificar sob qual perspectiva ontológica (ou ontológicas) coloca-se a emancipação nesse debate. Esses autores são comumente conhecidos no campo curricular por produzirem um conhecimento que se insere no âmbito das Teorias Curriculares Críticas, desenvolvendo um conjunto de proposições teórico-pedagógicas contra-hegemônicas no âmbito do marxismo, orientadas à emancipação. Tal condição confere, para fins de estudos desta tese, a necessidade de analisarmos a articulação entre currículo e emancipação à luz da teoria marxiana, produzindo algumas contribuições concernentes aos seus fundamentos na produção do conhecimento educacional. Portanto, trata-se de uma pesquisa teórica que realiza uma crítica ontológica aos fundamentos da articulação entre currículo e emancipação presentes na proposta educacional das obras de Michael W. Apple *“Ideologia e Currículo”* (2008); *“Educação e Poder”* (1989); *“Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação”* (1995); *“Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora”* (1999) e Henry Giroux *“Teoria Crítica e Resistência em Educação”* (1986); *“Escola Crítica e Política Cultural”* (1983); *“Pedagogia Radical”* (1992); *“Os Professores como Intelectuais”* (1997), desdobrando, da análise feita aqui, alguns significados e consequências pedagógicas e políticas diante dos desafios da educação e, em específico, do currículo na atual sociabilidade. No que tange às perspectivas de emancipação de Michael Apple e Henry Giroux, nossa investigação demonstra que tais autores comungam da mesma base teórico-filosófica que se aproxima da concepção kantiana e frankfurtiana, e estabelecem uma estratégia progressista de educação socialista que desconsidera, como condição de sua realização, a supressão do capital. A emancipação, nessas obras, está fundada em uma noção de esclarecimento e conscientização como mediação fundamental à concretização da mudança social e da igualdade econômica, não ultrapassando, portanto, de uma perspectiva de

emancipação política. Nossa investigação aponta que nenhuma esfera social pode emancipar-se por completo sem emancipar todas as demais esferas sociais. A emancipação no sentido marxiano, ao contrário, presume a emancipação da humanidade em relação ao trabalho na forma econômica do capital. Assim sendo, ao pretender solucionar os conflitos da práxis social, mediante uma estratégia de ação política restrita às mediações do complexo educacional e curricular, sem a sua vinculação concreta com as contradições históricas e com as demais mediações sociais que conduzem a sua superação, a estratégia política e pedagógica de Michael Apple e Henry Giroux, apesar de apresentar importantes resultados no sentido do desenvolvimento da educação crítica, revela-se insuficiente no que se refere às possibilidades objetivas de emancipação humana. Concluímos que a articulação entre currículo e emancipação presente nas obras dos autores investigados, na atual sociabilidade, consiste em uma estratégia abstrata e, por sua vez, incongruente, em termos políticos e pedagógicos, para a produção da emancipação humana. Além disso, o insuficiente aprofundamento nessas obras dos limites existentes na articulação entre a educação, a educação escolar com a transformação social, da compreensão do currículo como um complexo ideológico parcial na esfera educacional, converte-se em obstáculo à compreensão e ao desenvolvimento das verdadeiras e efetivas mediações de luta pela emancipação humana, o que acaba por contribuir, contraditoriamente, para o fortalecimento da ação das estruturas de mediação do capital.

Palavras-chave: Currículo. Emancipação. Ontologia Crítica

ABSTRACT

This study aims to learn about and analyze the political and pedagogical strategies presented in the theoretical production of authors Michael W. Apple and Henry Giroux's first phase in order to understand how these authors' educational proposal articulates curriculum and emancipation, enabling us to identify under which ontological perspective (or ontological perspectives) emancipation is regarded in this debate. These authors, commonly known in the curriculum field for producing knowledge that is within the scope of Critical Curriculum Theories, have developed a set of counter-hegemonic, emancipation-oriented theoretical and pedagogical propositions under Marxism. Such condition confers, for the purposes of this dissertation, the need to analyze the relationship between curriculum and emancipation in the light of the Marxian theory, bringing forth some contributions concerning their foundations in the production of educational knowledge. Therefore, this is a theoretical study that develops an ontological criticism of the foundations of the relationship between curriculum and emancipation present in the educational proposal of the works by Michael W. Apple: *Ideology and Curriculum* (Portuguese translation, 2008); *Education and Power* (Portuguese translation, 1989), *Teaching work and texts: political economy of class and gender relations in education* (1995); *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (Portuguese translation, 1999); and by Henry Giroux: *Theory and Resistance in Education* (Portuguese translation, 1986); *Critical School and Cultural Policies* (1983); *Radical pedagogy* (1992); *Teachers as Intellectuals* (Portuguese translation, 1997). From this analysis, some meanings as well as educational and political consequences before the challenges to education and, in particular, to curriculum in current sociability were unfolded. Regarding Michael W. Apple and Henry Giroux's emancipation perspectives, our research shows that these authors share the same theoretical and philosophical basis, approaching them from Kantian and Frankfurtian conceptions, and establish a progressive strategy of socialist education that disregards, as a condition for its realization, the abolition of the capital. In these works, emancipation is founded on the notion of enlightenment and awareness as a key mediation to the realization of social change

and economic equality, not exceeding, therefore, a perspective of political emancipation. Our study shows that no social sphere can emancipate completely without emancipating all other social spheres. Emancipation in the Marxian sense, on the contrary, assumes human emancipation in relation to labor as an economic form of capital. Thus, Michael W. Apple and Henry Giroux's political and pedagogical strategies, despite showing important results as far as the development of a critical education is concerned, demonstrate to be insufficient regarding objective possibilities of human emancipation. Their strategies intend to solve the conflicts of social praxis through a political action strategy restricted to educational complex mediations and curriculum without a concrete connection with the historical contradictions and other social mediations that might lead to overcoming those contradictions. We conclude that, within the current sociability, the relationship between curriculum and emancipation presented by the authors we investigated consists of an abstract strategy which is, in turn, politically and pedagogically incongruous for the production of human emancipation. In addition, these works insufficiently delve into the existing limits of the relationship between education, school education and social change, and the understanding of the curriculum as a partial ideological complex in the educational sphere. This fact becomes an obstacle to the understanding and development of true, effective struggle mediations for human emancipation, which ultimately, yet contradictorily, contributes to strengthening the action of capital mediation structures.

Keywords: Curriculum. Emancipation. Ontological criticism.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEI - Aparelhos Ideológicos do Estado
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CED - Centro de Ciências da Educação
CEE/SC - Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEPAL - Comissão para a América Latina e o Caribe
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
EM - Ensino Médio
EF - Ensino Fundamental
EB - Educação Básica
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEPOC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica
GT - Grupo de Trabalho
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU - Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação do Estado de Santa Catarina

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 23 |
| 2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO CURRICULAR: A PROBLEMÁTICA DOS DEBATES NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO | 33 |
| 2.1 A EMANCIPAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E CURRICULAR NO BRASIL | 36 |
| 2.2 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO CURRICULAR: A EMANCIPAÇÃO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL | 63 |
| 2.3 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES | 69 |
| 2.4 A CRÍTICA ONTOLÓGICA COMO MODELO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO | 84 |
| 3 O SER DO CURRÍCULO E AS SUAS TENDÊNCIAS NA PROCESSUALIDADE HISTÓRICA DA TOTALIDADE SOCIAL..... | 93 |
| 3.1 IMPLICAÇÕES DA TEORIA NA RECONSTRUÇÃO TEÓRICA DO CURRÍCULO | 94 |
| 3.2 O SER DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS DESSA FORMA DE SER NA PROCESSUALIDADE SOCIAL E HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DO CAMPO CURRICULAR | 118 |
| 3.3 A GÊNESE DAS TEORIAS CURRICULARES: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS..... | 123 |
| 3.3.1 O código curricular clássico | 123 |
| 3.3.2 O Código curricular realista | 126 |
| 3.3.3 O código curricular moral..... | 128 |
| 3.3.4 O código curricular racional e técnico e a teoria curricular tradicional | 134 |
| 3.3.5 A teoria curricular Prática..... | 141 |
| 3.3.6 O código curricular invisível (oculto)..... | 142 |
| 3.3.7 A teoria curricular crítica..... | 143 |
| 3.3.8 Teoria curricular pós-crítica | 153 |
| 3.4 ONDE ESTÁ O SER DO CURRÍCULO NOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS? | 157 |

4 TEORIA CURRICULAR CRÍTICA: A PERSPECTIVA DE EMANCIPAÇÃO NO DEBATE.....169

4.1 CATEGORIAS E FUNDAMENTOS DO DEBATE CURRICULAR CRÍTICO: PRESSUPOSTOS PARA A EMANCIPAÇÃO171

4.2 A GÊNESE DA CRÍTICA: DAS TEORIAS DA REPRODUÇÃO ÀS TEORIAS DA RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO175

4.3 TEORIA CRÍTICA E A ESCOLA DE FRANKFURT: AS ORIGENS DA CATEGORIA EMANCIPAÇÃO193

5 CURRÍCULO, CONHECIMENTO, PODER E EMANCIPAÇÃO EM MICHAEL APPLE215

5.1 PRESSUPOSTOS INICIAIS À COMPREENSÃO DO PERCURSO TEÓRICO DE MICHAEL APPLE215

5.2 CONHECIMENTO E CURRÍCULO: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NA PRODUÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL225

5.3 ESCOLARIZAÇÃO, CONTRADIÇÃO E RESISTÊNCIA: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO NO DEBATE255

5.4 PRESSUPOSTOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO279

6 A PEDAGOGIA COMO POLÍTICA CULTURAL EM HENRY GIROUX: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO NO CURRÍCULO289

6.1 HENRI GIROUX: DA CRÍTICA TEÓRICA EDUCACIONAL AO PROJETO PEDAGÓGICO EMANCIPADOR289

6.2 A PEDAGOGIA RADICAL COMO PROJETO POLÍTICO ESTRATÉGICO PARA OS INTERESSES EMANCIPADORES294

6.3 O TRABALHO INTELECTUAL E OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES299

6.4 A PEDAGOGIA DA POLÍTICA CULTURAL COMO FORMA DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS EMANCIPADORAS312

6.5 TEORIA CURRICULAR E CURRÍCULO À EMANCIPAÇÃO317

| | |
|---|------------|
| 6.6 PRESSUPOSTOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO EM GIROUX..... | 322 |
| 7 O CURRÍCULO COMO MEDIADOR EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA MARXIANA: LIMITES E POSSIBILIDADES..... | 327 |
| 7.1 O CURRÍCULO COMO COMPLEXO PARCIAL NA TOTALIDADE SOCIAL | 328 |
| 7.2 AS BASES ONTOLÓGICAS DOS COMPLEXOS IDEOLÓGICOS NA TOTALIDADE SOCIAL: O CURRÍCULO COMO COMPLEXO IDEOLÓGICO PARCIAL | 332 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL?.. | 355 |
| REFERÊNCIAS | 365 |

1 INTRODUÇÃO

Em 2007, quando a doutora e filósofa Maria Célia M. de Moraes ministrava o do grupo de trabalho GT– filosofia da educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), iniciou a sua apresentação afirmando que os investigadores são perseguidos por seu tema. Posteriormente, o texto dessa apresentação foi publicado com o título “Indagações sobre o conhecimento no campo da educação”, no livro *“Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação”*. Nesse texto, a autora descreve tal afirmação da seguinte maneira:

Os pesquisadores, via de regra, perseguem um tema. Ou melhor, são perseguidos por ele. Algumas vezes, aspectos correlatos intervêm, chamam a atenção do investigador, em alguns momentos parecem desviar a busca, mas, não, o tema está sempre lá, como um foco, ocupando seu coração e sua mente (MORAES, 2008, p. 22).

Tal colocação foi pertinente naquele momento, tendo em vista que coincidia com os primeiros passos dados em direção aos estudos que apresentamos em sua forma mais elaborada nesta tese. Mobilizou-nos, a partir desse momento, a refletir sobre as questões que realmente constituíam um problema de pesquisa a ser investigado, naquela época, no mestrado em educação. Considerando que o ser social é um ser que responde, o tema do currículo educacional e sua articulação com a emancipação não por acaso me persegue. Pois não se trata de um problema singular, ele é, também, um problema latente na práxis social concreta dos educadores na atual sociabilidade. O ser, expõe Lukács (2009), dá respostas na busca das soluções para os carecimentos que os provocam e que, portanto, só podem emergir do *hic et nunc* do ser precisamente assim.

A problemática de ordem pedagógica e ideológica que permeia as questões sobre “o que ensinar?”, “que indivíduo queremos formar?”, “qual sociedade pretendemos reproduzir”, no sentido lukacsiano, faz parte do cotidiano dos educadores que

se debruçam sobre a tarefa de construir ou até mesmo analisar o currículo educacional. Essas perguntas não são fáceis de serem respondidas se o educador não tem uma compreensão adequada do que é a realidade social, das suas dimensões econômica, política e ideológica. Porque se o currículo, em termos gerais, é um documento que visa orientar a prática pedagógica na formação dos alunos, mediante finalidades educacionais específicas, é tarefa imprescindível conhecer o horizonte a que tais finalidades conduzem e refletir sobre ele.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005), objeto de pesquisa na dissertação do mestrado, foi o primeiro passo no sentido de um aprofundamento com o campo curricular. A proposta curricular é um documento que orienta a educação catarinense há mais de vinte anos. Sua gênese está diretamente relacionada ao processo de redemocratização no período de abertura política dos anos de 1980, propondo como objetivo a superação do quadro da marginalização e excludência social e a evasão escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino.

Embora a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998, 2005) explicita nos seus eixos norteadores como matriz teórico-filosófica, a saber, o materialismo histórico e dialético e a psicologia histórico-cultural, ela não apresenta de forma contundente nos seus eixos norteadores, como também no conjunto dos seus documentos, os elementos teóricos necessários para a compreensão dessas orientações. Mesmo apresentando uma filiação aos pressupostos teóricos da teoria marxiana, tal como o método materialista-histórico e a sua concepção de homem e sociedade, o que ocorre, de fato, é que a Proposta Curricular de Santa Catarina apropria-se de forma abstrata dos fundamentos marxianos, cindindo um dos elementos centrais dessa teoria, a articulação entre estratégia de transformação social e a supressão do sistema social capitalista. Conforme veremos no desenvolvimento desta tese, essa cisão constitui, a nosso ver, um dos problemas centrais na estratégia política de educação socialista que fundamenta as produções teóricas dos autores tidos como referência no campo das teorias curriculares críticas.

Como conclusão da pesquisa de mestrado, podemos identificar alguns limites presentes no conteúdo norteador da Proposta Curricular de Santa Catarina: (a) a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na direção, no

sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas; (b) ausência de problematização das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e exclusão na sociedade; (c) não considera que, para uma formação integral, de indivíduos livres, emancipados, como supõe a matriz teórico-filosófica adotada do materialismo-histórico e dialético, seja necessária a supressão do modelo de sociabilidade do capital. Ao isentar da crítica às contradições sociais o verdadeiro produtor da marginalidade social, qual seja, o sistema capitalista, a Proposta Curricular desarma a teoria do seu potencial crítico e afirma o seu posicionamento a favor do fortalecimento das mediações do capital, tal como as escolas, entrando em contradição com a própria teoria e com o conjunto de pressupostos norteadores do Documento.

O ingresso no Doutorado foi mais um passo dado em direção à compreensão das contradições identificadas na Proposta Curricular. Ainda não estavam esclarecidas quais as mediações estavam ausentes na Proposta Curricular e que, todavia, eram indispensáveis para a articulação efetiva entre o currículo e a estratégia política da teoria marxiana, uma teoria orientada à emancipação humana. Dando continuidade à compreensão de que o ser social é um ser que responde, Lukács (2009, p. 229) assim aponta,

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que, paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente, ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los, bem como na medida em que, na sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com estas mediações, frequentemente bastante articuladas.

Os resultados do estudo realizados no âmbito da Proposta Curricular de Santa Catarina constituíram um novo ponto de partida. Fizeram-nos questionar se a produção do conhecimento no campo curricular que vincula a proposição de uma educação para a emancipação não apresenta as mesmas contradições e limites. Nessa perspectiva, novos questionamentos derivaram

desta investigação, tais como: o que é o currículo? Quais as possibilidades e limites de mediação do complexo educacional em produzir e expressar perspectivas de emancipação? Sobre que emancipação se está debatendo? Isto é, sob qual perspectiva ontológica fundamenta-se a emancipação presente nas produções teóricas atuais no campo curricular? Mediante as determinações da lógica sociometabólica do capital, que envolve as diferentes esferas sociais da atividade humana e as mediações dos domínios intelectuais, é possível estabelecer um currículo orientado a desenvolver uma atividade educativa como alternativa viável no sentido da superação da ordem social vigente?

Os estudos de diferentes produções teóricas do campo curricular possibilitou-nos identificar que a articulação entre currículo e as estratégias de emancipação emergiram no campo como resposta política e pedagógica da educação diante das determinações socioeconômicas do capital. Este, devido à sua lógica alienante e mercadológica, submete às políticas, currículos, a formação de professores e gestão das instituições educativas como mediações orientadas à reprodução humana e também, contraditoriamente, como desenvolvimento das mediações indispensáveis à reprodução do capital, qual seja, o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. De forma específica, ficou conhecido como teoria curricular crítica o movimento teórico que se estabeleceu no sentido contrário e contra-hegemônico às estratégias socioeconômicas de reprodução social capitalista pela educação, currículo e política curricular, alcançando a sua forma mais expressiva e legitimada no campo educacional nos anos de 1970 e 1980.

Moreira e Tadeu (2011) afirmam, na obra “Currículo, Cultura e Sociedade”, que as teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, analisaram e destacaram três categorias centrais no campo: ideologia, cultura e poder. Ao argumentar sobre a atualidade de sua obra - que estava na 12ª edição -, Moreira e Silva (2011) deixam pistas sobre quais seriam os principais autores que expressam no campo curricular o debate em torno da teoria curricular crítica quando informam na apresentação que a obra trazia como debate, entre outros argumentos, a emergência da teorização crítica, “apresentando essa emergência e incluindo textos de autores centralmente significativos no desenvolvimento do bem-sucedido paradigma –

Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren e Roger Simon” (2011, p. 10).

Na obra “Currículo e Programas no Brasil”, um importante estudo histórico-crítico do desenvolvimento do currículo no país, resultante da tese de doutorado de Moreira (2012), o autor apresenta uma análise dos paradigmas de organização curricular desenvolvidos por José Luiz Domingues (1986), dentre eles, o paradigma “dinâmico dialógico (ou crítico). Segundo Moreira (2012), Apple e Giroux são nomeados por Domingues (1986) como referências a esse paradigma, localizando-os como teóricos americanos críticos que desenvolvem suas teorias orientadas não ao desenvolvimento curricular propriamente dito, mas a um discurso que rejeita o caráter ideológico do currículo, com base na pedagogia como forma de uma política cultural, informada de uma linguagem da crítica e da possibilidade, orientada por interesses emancipadores. Moreira (2012, p. 64) ainda ressalta:

Julgamos que uma visão mais completa das teorias curriculares americanas críticas somente pode ser obtida após cuidadosa análise das fases iniciais e contemporâneas de seus autores, principalmente de origens históricas, fontes teóricas, principais focos, temas e questões, categorias centrais, possibilidades práticas e limitações gerais.

Esse aspecto é importante ser destacado, pois, conforme demonstraremos no capítulo I, as produções teóricas atuais de Apple e Giroux apresentam uma aproximação às tendências pós-modernas ou, como denominam os estudos do campo, às tendências teóricas curriculares pós-críticas, o que altera significativamente a estratégia pedagógica e política e, por sua vez, o horizonte das lutas sociais por meio da educação, relacionadas ao que diz respeito às produções da fase inicial desses autores.

Retomando nossa discussão, não somente Moreira (2012) e Moreira e Silva (2011), mas também outras importantes referências dos estudos curriculares, tais como Silva (2011), Pacheco (2005, 2001), Lopes e Macedo (2011) também identificam os autores Apple e Giroux como expoentes do debate curricular crítico, todavia, não deixam de destacar outras

importantes influências como, por exemplo, Habermas, Aronowitz, os teóricos da Escola de Frankfurt, Paulo Freire, entre outros autores que, de alguma forma, contribuíram para o debate educacional crítico orientado à perspectiva da transformação social e da emancipação.

É nesse sentido que buscamos compreender, mediante as produções teóricas da primeira fase de Michael W. Apple e Henry Giroux, autores considerados referência no campo da teoria curricular crítica, sob qual marco ontológico colocam-se a teorização desses autores quando articulam currículo e emancipação, isto é, de que emancipação tratam e de que forma poderiam estabelecer-se uma estratégia educacional e curricular à emancipação.

Nosso objetivo, mediante tais questionamentos, é saber se a proposta de articulação entre currículo e emancipação pode consubstanciar-se como estratégia concreta contra-hegemônica, de transformação social, vale dizer, uma proposta que apresenta como finalidade desenvolver a educação e o currículo orientados no sentido da emancipação humana ou limita-se a uma proposta de reforma, tendo em vista melhorias e o apaziguamento das contradições e conflitos econômico-sociais.

É importante destacar que a utilização do termo “articulação” no título desta tese não é arbitrário. Quando questionamos acerca da possibilidade de articulação entre currículo e emancipação, supomos uma articulação efetiva e concreta, e não uma mera interação abstrata, uma intenção superficial ou vazia. A emancipação humana com base na teoria marxiana, perspectiva que defendemos e pela qual realizaremos este estudo, é uma finalidade social concreta a ser alcançada, e sua conquista requer a articulação efetiva com os diferentes mediadores e complexos sociais, tais como a educação, a política e a economia, no sentido de produzir uma nova ordem social e não meramente a sua melhoria. Por isso, é preciso aprofundar a compreensão sobre qual perspectiva de emancipação são desenvolvidos os debates sobre educação e currículo, buscar suas raízes, suas contradições, limites e possibilidades para uma efetiva estratégia de transformação social, a saber, se reformista ou revolucionária, abstrata ou concreta.

Nesse sentido, os estudos a respeito da ontologia do ser social na teoria marxiana e em Lukács forneceram os aportes indispensáveis ao entendimento da realidade social e o seu

funcionamento. Foi, sobretudo, a compreensão do trabalho no seu sentido ontológico, como ato fundante do ser social e, a partir dele, a origem dos demais complexos sociais, que se tornou possível o desenvolvimento da investigação a patamares qualitativos superiores. Estava claro que era necessário ir à essência, à raiz, e esta, de acordo com Marx (2010), é o próprio homem. Por essa via, poderíamos encontrar as categorias centrais que envolvem a problemática investigada, aprofundar a sua compreensão, os seus nexos, desdobramentos, contradições e processualidade e, assim, retornar ao nosso objeto com um entendimento concreto do seu ser.

Esse caminho foi ontologicamente necessário para compreendermos as contradições e os limites da educação e, por sua vez, do currículo em estabelecer-se como um instrumento para a emancipação. Consideramos que é necessário entender e analisar criticamente as possibilidades e limites da educação e do currículo na sua articulação com o projeto de transformação social, o que constitui um instrumento teórico e prático indispensável, embora não seja suficiente para a concretização dessa tarefa. Tomamos as categorias currículo e emancipação para realizar a nossa investigação, localizando a sua processualidade na sociedade capitalista, pois é justamente no interior dessa sociabilidade, que se desdobram os seus limites e encontram-se as suas possibilidades de desenvolvimento.

A problemática que norteou a investigação da tese consiste na seguinte pergunta: seria possível uma proposta de articulação entre currículo e emancipação para transformação da atual sociabilidade? A questão, num primeiro momento, é gnosiológica. Porém, a sua resposta exigiu-nos a investigação ontológica das categorias do ser social, com base na teoria marxiana. Orientados por esse questionamento, direcionamos nossa tese à investigação do campo curricular e da categoria emancipação.

Considerando o exposto, nossa análise buscou produzir uma reflexão concernente aos fundamentos da articulação entre currículo e emancipação nas produções teóricas de Michael W. Apple e Henry Giroux, no sentido de evidenciar em que perspectiva o debate sobre a emancipação estava sendo realizado no campo curricular, no âmbito da teoria curricular crítica. O desenvolvimento desta pesquisa, apesar de necessário para a produção do conhecimento no campo curricular, tornou-se um

tanto problemático. Isso porque, por um lado, não existem estudos¹ que estabeleçam uma análise da articulação entre currículo e emancipação, quiçá na perspectiva do conhecimento em que estamos desenvolvendo, no âmbito da ontologia do ser social; por outro lado, tivemos de realizar uma imersão em áreas do conhecimento muito complexas, tal como a filosofia, e ecléticas, tal como o campo curricular. Tal procedimento metodológico foi indispensável para a reconstrução das categorias emancipação e currículo, para realizar o debate e a sua crítica ontológica, um debate, por assim dizer, desacreditado e escasso por grande parte dos educadores na atualidade. Com base nos fundamentos da teoria marxiana e da ontologia do ser social lukacsiana, realizamos a crítica ontológica à perspectiva de emancipação que sustenta as finalidades do currículo no campo da teoria curricular crítica, o que nos permitiu responder à problemática desta tese. Considerando o exposto, os capítulos foram organizados da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, *A produção do conhecimento no campo curricular: a problemática dos debates na perspectiva da emancipação*, buscamos investigar de que maneira a emancipação tem se estabelecido no debate educacional e curricular atual. Nosso ponto de partida foi, portanto, a análise dos Documentos da Política Educacional e Curricular no Brasil. A emancipação nesses documentos apresenta-se como uma espécie de finalidade educacional, expressando um caráter de *slogan* educacional, não sendo explicitado no conteúdo os seus fundamentos. Também evidenciamos de que forma a emancipação emerge no cenário educacional e curricular como um instrumento político de transformação social, apontando que foi a teoria marxista, mediante a influência das obras de Antonio Gramsci, a Escola de Frankfurt, como também as obras de Paulo Freire, que orientaram os pressupostos teórico-analíticos da teoria curricular crítica. Por fim, apresentamos os pressupostos metodológicos da tese, indicando a necessidade do desenvolvimento da crítica ontológica à perspectiva de

Apesar de a categoria emancipação ser utilizada com frequência nos Documentos da Política Educacional e Curricular, como também nos currículos das instituições educativas, são escassas as pesquisas no campo curricular que aprofundem a compreensão da emancipação e a sua articulação com o curricular.

emancipação na produção do conhecimento do campo educacional, fundamental para a correta compreensão da estrutura e dinâmica interna essenciais da problemática apresentada.

No segundo capítulo, *O ser do currículo e as suas tendências na processualidade histórica da totalidade social*, procuramos demonstrar, em termos históricos e teóricos, os elementos que determinaram a gênese do currículo, reconstruindo-o teoricamente, como também buscamos indicar suas tendências na forma de ser, com base na recuperação da sua processualidade na conjuntura histórico-econômica desde a Antiguidade – período em que se demarca a sua possível gênese – e do confronto com a produção teórica do campo expressa pelas teorias curriculares presentes nas obras de Kemmis (1998), Lundgren (1997) e Silva (2011). Ao mesmo tempo, apresentamos um panorama atual a respeito do ser do currículo, que acaba por demonstrar uma negação da dimensão ontológica desse complexo educacional.

No terceiro capítulo, *Teoria curricular crítica: a perspectiva de emancipação no debate*, procuramos, em termos gerais, apresentar o conteúdo teórico do que ficou convencionalmente denominado teoria curricular crítica, apresentando as suas raízes teóricas, as suas categorias e as suas finalidades para o campo curricular. Demonstramos que as raízes da categoria emancipação na teoria curricular crítica estão articuladas ao conceito de esclarecimento em Kant e aos fundamentos da teoria marxista, expressa pelos autores da escola de Frankfurt, como também elementos da teoria da resistência, tendência teórica que surge em contraposição à teoria da reprodução.

No quarto e quinto capítulo, *Teoria curricular crítica: a perspectiva de emancipação no debate e Currículo, conhecimento, poder e emancipação em Michael Apple* apresentamos o conjunto de proposições teórico-pedagógicas contra-hegemônicas, desenvolvidas por Michael Apple e Henry Giroux, desenvolvidas nas obras de Michael W. Apple *Ideologia e Currículo* (2008); *Educação e Poder* (1989); *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (1995); *Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora* (1999) e Henry Giroux *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (1986); *Escola Crítica e Política Cultural* (1983); *Pedagogia Radical* (1992); *Os*

Professores como Intelectuais (1997), realizando a crítica ontológica às perspectivas de emancipação presentes nesse debate, como também, identificando alguns significados e consequências pedagógicas e políticas dessas abordagens em face dos desafios da educação e, em específico, do currículo na atual sociabilidade.

No sexto capítulo, *O currículo como mediador educacional na perspectiva da ontologia marxiana: limites e possibilidades*, mediante os fundamentos da teoria marxiana e da ontologia do ser social, expusemos as bases ontológicas da ideologia e dos complexos ideológicos na totalidade social como pressupostos para a efetiva compreensão do currículo, seu desenvolvimento, seus limites e suas possibilidades de ação na sociedade capitalista. Constatamos que o currículo educacional emerge no contexto da educação institucionalizada como um *complexo ideológico parcial* que trata, de forma específica, desses conhecimentos a serem produzidos/transmitidos nas atividades educativas, assim como, apresenta, imanente aos seus conteúdos, a filiação (explícita ou não) a determinada concepção de sociedade, de homem e de educação, político e ideologicamente orientado.

Nas considerações finais, *Currículo e emancipação: uma articulação possível?*, debatemos sobre os fundamentos que respondem à questão central da tese: se, nas produções teóricas analisadas, a articulação entre currículo e emancipação na atual sociabilidade constitui uma estratégia concreta à produção da emancipação humana. Amparados na teoria marxiana, posicionamo-nos de forma negativa, concebendo que a articulação entre currículo e emancipação, conforme tem sido apresentada nas produções teóricas analisadas nesta tese, consiste em uma estratégia abstrata e insuficiente para superar as desigualdades econômicas e políticas e sociais na qual a educação se insere, consolidando-se como uma estratégia de mudança social com base em reformas, numa concepção de educação para a conscientização e para o esclarecimento dos indivíduo.

2 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO CURRICULAR: A PROBLEMÁTICA DOS DEBATES NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem que ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra ad hominem, e demonstra ad hominem tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

(KARL MARX, 2010b)

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico.

(GYÖRGY LUKÁCS, 2012)

Não é incomum encontrarmos referência ao conceito de emancipação na produção acadêmico-científica curricular, bem como nos textos dos Documentos da Política Educacional e Curricular no Brasil. No que tange a tais Documentos, ao estudá-los, o investigador certamente se deparará com duas conclusões que, em certo ponto, são contraditórias entre si: por um lado, na última década, o conceito de emancipação vem consubstanciando, de forma crescente, as finalidades, os princípios e os objetivos da Política Educacional e Curricular brasileira, estabelecendo-se em uma espécie de lema, de *slogan* à educação. Por outro, curiosamente, nos Documentos da Política Educacional e Curricular, não está esclarecido o significado concreto desse conceito, ocultando-o ou apresentando-o, de forma insuficiente, a respeito do seu conteúdo e finalidade, as suas consequências objetivas e, por conseguinte, os seus limites e possibilidades à prática educacional, curricular e social. Em

suma, ao mesmo tempo em que muito se proclama a emancipação, pouco se esclarece sobre ela.

Algo análogo ocorre em relação à produção acadêmico-científica, isto é, a produção do conhecimento científico no campo curricular na perspectiva da emancipação. Apesar de os autores comungarem “aparentemente” de uma mesma base teórica e política, a esquerda marxista, suas análises, exprime um ecletismo teórico e, por sua vez, um relativismo ontológico, haja vista que apresenta o conceito de emancipação dissociado do seu fundamento teórico-político, colocando-a em base idealista, condição que limita a sua compreensão e a efetivação da prática curricular e, acima de tudo, a sua articulação concreta com as demais esferas da totalidade social no sentido da sua transformação. É justamente sobre o fundamento dessa problemática que nos debruçamos nesta tese.

Em estudos anteriores, na investigação que resultou na dissertação intitulada *Os limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica*, explicitamos algumas conclusões similares. A “Proposta Curricular de Santa Catarina” (PCSC), Documento curricular que há mais de vinte anos estabelece os eixos norteadores da prática educacional catarinense e tem como marco teórico-filosófico e epistemológico o materialismo histórico e dialético e a psicologia histórico-cultural, uma influência teórica e política oriunda de autores europeus e soviéticos que orientaram diversas propostas curriculares no período final dos governos ditatoriais, não somente no Brasil, mas em vários países da América Latina. A problemática evidenciada nesse Documento consistiu em que - mesmo que seus eixos norteadores estejam fundamentados na perspectiva teórico-filosófica marxista - suas proposições teórico-pedagógicas são superficiais e abstratas, não oportunizando o esclarecimento dos seus pressupostos e, por sua vez, a crítica à natureza dos conflitos e contradições sociais que produzem o quadro de marginalização social; este último, um dos elementos centrais dentre os desafios propostos pelo Documento a serem superados pela educação catarinense. Naquele momento - no estudo da dissertação -, concluímos que o conteúdo da PCSC apresentava os seguintes limites diante dos seus desafios:

- a) a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na

direção, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas; b) ausência de problematização das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e exclusão na sociedade; c) não considera que, para uma formação integral, de indivíduos livres, indivíduos emancipados, como supõe a matriz teórico-filosófica adotada do materialismo-histórico e dialético, seja necessária a supressão do modelo de sociabilidade do capital (PERES, 2008, p. 6).

Não somente a PCSC, de forma implícita ou explícita, tem apresentado uma filiação à estrutura conceitual da matriz teórico-política marxista. Podemos constatar, a partir do final da década de 1990, uma forte tendência de apropriação de conceitos ligados ao interesse de uma formação mais humana, integral, de sujeitos livres e emancipados², pelos Documentos da Política Educacional e Curricular, com a finalidade de uma educação para a transformação social. O conceito emancipação e, por vezes, o de emancipação humana, tem se constituído um conceito central neste debate.

Levando em conta o caminho percorrido na produção da pesquisa em educação no campo curricular, julgamos necessário o aprofundamento do debate, ampliando-o para além dos Documentos da Política Educacional e Curricular, orientando nossa pesquisa para a produção do conhecimento no campo curricular. Conforme já afirmamos, não somente a Política Educacional e Curricular tem sido permeada pelo conceito de emancipação. A produção científica do campo curricular no Brasil, com um pouco mais de antecedência, também tem apresentado um movimento semelhante, todavia, com um

² É importante esclarecer que a emancipação não é um conceito exclusivo da teoria marxiana. Conforme veremos em capítulos posteriores, existem outras correntes teóricas que se utilizam dessa conceitualização. No entanto, o fato de os Documentos não explicitarem os fundamentos dos conceitos de emancipação torna importante a sua investigação.

enfoque mais esclarecedor, mas que não o exime de determinadas abordagens conflitantes e contraditórias acerca da emancipação.

Nesse contexto, o objetivo desta tese consiste em conhecer e analisar a estratégia política e pedagógica apresentada nas produções teóricas da primeira fase dos autores Michael W. Apple e Henry Giroux, com a finalidade de compreender de que forma a proposta educacional desses autores articula o currículo com a emancipação, possibilitando-nos identificar sob qual perspectiva ontológica (ou ontológicas) coloca-se a emancipação nesse debate. Portanto, trata-se de uma pesquisa teórica que realiza uma crítica ontológica aos fundamentos da articulação entre currículo e emancipação presentes na proposta educacional de Michael Apple e Henry Giroux, desdobrando dessa análise alguns significados e consequências pedagógicas e políticas perante os desafios da educação e, em específico, do currículo na atual sociabilidade. Nosso pressuposto é que, semelhantemente à da Política Educacional e Curricular, a perspectiva de emancipação elaborada por Apple e Giroux apresenta os mesmos limites à compreensão e à efetivação da emancipação humana como uma alternativa que pressupõe a superação da forma social do capital.

Antes de prosseguirmos com o aprofundamento sobre essas questões, é importante esclarecermos que, apesar de indicarmos a Política Educacional e Curricular como parte da problemática acerca da emancipação, esses Documentos não constituem o objeto central de análise desta tese, justamente porque não oportunizam um aprofundamento do tema para além da constatação de sua abordagem teórica superficial e abstrata em face desse conceito. Todavia, consideraremos a Política Educacional e Curricular o ponto de partida da nossa investigação.

2.1 A EMANCIPAÇÃO NO CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E CURRICULAR NO BRASIL

Relacionada aos interesses de contraposição ao *status quo*, é por meio da produção científica de Paulo Freire, a partir dos anos de 1960, que os interesses pela emancipação emergem no cenário educacional brasileiro. Embora o autor não se tenha dedicado a desenvolver uma teorização para o campo curricular, seus contributos influenciaram, de forma significativa, a

produção do conhecimento curricular, tendo em vista que “discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (SILVA, 2011, p. 57). O que torna esse período relevante para o debate desta tese é a influência exercida desse educador para o desenvolvimento do campo curricular na perspectiva progressista e crítica. Apesar de, no final dos anos de 1970, o campo curricular crítico brasileiro ser fortemente marcado pela transferência da tradição curricular americana (MOREIRA, 2012), foram os trabalhos de Paulo Freire que determinaram, no Brasil e em diversos países, os primeiros modelos educativos em uma perspectiva emancipatória, tanto pelo seu método de alfabetização³ – modelo utilizado para educação de jovens e adultos, implantado no Brasil mediante o Plano Nacional de Alfabetização(1964) – e que, devido ao Golpe Militar, acabou sendo substituído em seguida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), (1967)– quanto por suas obras “*Educação e atualidade brasileira*”, de 1959; “*Alfabetização e conscientização*”, de 1963; “*Educação como prática da liberdade*”, de 1967; e “*Pedagogia do Oprimido*”, escrita em 1968, mas que, em razão da Ditadura Militar, somente foi publicada e divulgada na abertura política no Brasil.

De toda forma, é incontestável a importância dos trabalhos de Paulo Freire para o desenvolvimento do campo curricular na perspectiva progressista. Moreira (2012, p. 107) destaca que a teoria de Paulo Freire “representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo, a começar de um interesse emancipador”. Ao desenvolver uma educação voltada à conscientização dos oprimidos, capacitando-os à reflexão crítica, a partir do método de análise e problematização da condição social de produção da vida do aluno, visando à transformação social, a perspectiva de Freire colocou para o campo educacional o papel fundamental da seleção e organização de conhecimentos curriculares como instrumento pedagógico e político para, além

³Referido método está explicitado na obra “Pedagogia da Autonomia” e é composto pelas etapas de investigação, tematização e problematização. O método consiste no levantamento das palavras geradoras, silabação, problematização e criação de palavras novas e a conscientização das relações sociais pelos sujeitos.

de alfabetizar os indivíduos, conscientizá-los e instrumentalizá-los para a intervenção social.

Entretanto, a articulação entre currículo e emancipação que emerge no cenário educacional nos anos de 1960, em poucos anos, é praticamente exterminada dos debates e dos espaços educacionais. Com a ascensão de militares ao governo, no Brasil, em 1964, com o Golpe Militar e, posteriormente, em vários países da América Latina⁴, além de outras transformações no cenário político e econômico, muitos políticos, intelectuais e educadores foram calados diante de sua posição de contraposição ao *status quo*, tornando-se dominantes, no cenário educacional brasileiro, as tendências americanas⁵ de modelo de gestão tecnicista, influenciando, igualmente, a educação escolar, a graduação e os cursos superiores de forma geral, dentre os quais, podemos destacar a Reforma Universitária em 1968, os acordos do MEC-Usaid, além dos acordos com órgãos, fundações e agências internacionais, tais como a Ford e o Banco Mundial.

Tendo em vista que o movimento da totalidade social coloca desafios a todas as esferas sociais, as transformações no âmbito educacional, que se iniciam no final dos anos de 1980, não decorreram unicamente das determinações político-econômicas do contexto brasileiro, mas estão sujeitas às avaliações e determinações das agências internacionais e órgãos multilaterais que, a fim de atender os interesses do mercado capitalista, colocam, incessantemente, novos desafios a serem respondidos pela educação.

Tanto a Conferência da ONU, em 1990, quanto o Documento da Cepal, em 2001, atestam a fragilidade da década de 1980, consolidando a qualificação que lhe atribuiu o caráter de “década perdida”. Aquela, após a Conferência realizada em Paris, quando reconheceu o fracasso em seu programa para o

⁴ As Ditaduras Militares ocorreram em Guatemala e Paraguai (1954), Argentina (1966), Brasil (1964), Peru (1968), Bolívia (1971), Uruguai e Chile (1973), República Dominicana (1978), Nicarágua (1979).

⁵ Para conhecer mais sobre tal tendência, ver: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008; MORAES, Maria Célia M. (Org); SHIROMA, Eneita Oto; EVANGELISTA, Olinda. Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

desenvolvimento dos países mais pobres, formulado em 1981 (SAVIANI, 2008). Este, mediante o Documento intitulado *Una década de luces y sombras: América Latina y el Caribe en los años noventa*, assinala, segundo Torriglia (2004), o caráter melancólico e otimista dos anos de 1990. A necessidade de reestruturação produtiva e econômica capitalista, apoiada pelas agências de financiamento e pelos órgãos multilaterais, tais como Banco Mundial, FMI, UNESCO, ONU, motivou a realização de diversas reformas estruturais, em especial, no campo educacional, orientadas pelos interesses da melhoria da qualidade do ensino, de eficiência e da equidade. Essas demandas econômicas e sociais, conforme expressa Sacristán (1998, p. 22), “desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e métodos de desenvolvê-los”. Ao tratar sobre a questão em foco, Torriglia (2004) assevera que a educação e o desenvolvimento econômico, nessa perspectiva, formam um binômio necessário, tendo em vista o sistema educativo, por ser uma esfera específica para a formação do “capital humano”, desenvolvendo competências necessárias ao mercado e assegurando a “eficiência” do sistema, constituindo uma das vias imprescindíveis para o pleno desenvolvimento produtivo.

No rumo da efetivação dessas reestruturações, Torriglia (2004, p. 38-46) destaca uma série de encontros internacionais e nacionais que convergiram para o desenvolvimento de Reformas educacionais⁶, na década de 1990, em diversos países da América Latina. A ONU, em 1990, por exemplo, declarou o *Ano Internacional da Alfabetização*; a Conferência Mundial de Educação para Todos, nesse mesmo ano, em Jomtien, na Tailândia, apresentando orientações para a transformação dos sistemas educativos, constituindo um marco para as políticas educacionais integrais, isto é, articuladas às políticas sociais e econômicas; as conferências de *Bretton Woods*, realizadas em New Hampshire, Estados Unidos, que são conhecidas por estabelecerem as bases para a criação de organismos internacionais, quais sejam: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional; o Seminário Internacional denominado

⁶ Torriglia (2004) apresenta, em sua tese intitulada “A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e Argentina”, subsídios fundamentais à compreensão das Reformas Educacionais na década de 1990.

The political economy of policy reform, em 1993, em que foi apresentado e debatido o Consenso de Washington, no sentido de orientar as lideranças mundiais a colocarem em prática tais medidas. Os Documentos lançados pela Cepal, tanto em 1990 quanto em 1992, de acordo com Torriglia (2004, p. 44), explicitam os objetivos a serem desenvolvidos mediante as reformas dos sistemas educacionais as quais convergem e corroboram com os interesses de transformação social e econômica:

O documento lançado pela Cepal em 1990, “*Transformación productiva com equidade*”, em seu segundo capítulo, analisa a crise dos anos de 1980 e propõe como eixo principal para o desenvolvimento econômico a transformação das estruturas produtivas em um marco de equidade social. Após a análise e as condições necessárias para a transformação produtiva, se apresentaram as linhas que poderiam efetivá-la e a inserção internacional.

Articula-se, também, ao primeiro documento lançado pela Cepal, um outro documento elaborado pela Cepal – Unesco no ano de 1992, “*Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*”. Neste último se retoma a necessidade da transformação econômica, colocando o conhecimento e a educação como base principal dessas mudanças.

Conforme destaca Torriglia (2004, p. 33), “as mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos”. Nesse sentido, as reestruturações produtivas e ajustes no mercado econômico configuram o núcleo das reformas, cujo objetivo é modificar e adequar os sistemas educativos às novas demandas do mercado. Embora essas reformas curriculares possam estimular contradições que, por sua vez, desencadeiem movimentos de resistências e debates na busca de um equilíbrio,

Sacristán (1998, p. 18) aponta que, na maioria dos casos, tais reformas são empreendidas “para melhor ajustar o sistema das escolas às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo”.

Em termos gerais, os interesses em torno da emancipação, que ressurgem no final dos anos de 1980, decorrem de um conjunto de fatores que reestruturaram o cenário político e econômico, em parte, pelo processo de abertura política e da Redemocratização, consolidado em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, pela ascensão de candidatos de partidos contrários ao regime de governo autoritário a cargos de prefeituras e governo. Por outro lado e, nessa mesma perspectiva, a reestruturação política e a crise econômica propiciaram as condições objetivas para recompor o movimento das massas, para que educadores e intelectuais desenvolvessem um debate crítico e contra-hegemônico no interior das escolas e universidades, e fossem organizados currículos em uma nova perspectiva teórico-política, além da organização de conferências educacionais como, por exemplo, a ANPED nacional, que oportunizavam o intercâmbio e divulgação de ideias contrárias ao *status quo*, como também debates em prol de uma educação voltada à transformação social. Ao discorrer sobre esses desdobramentos no campo educacional brasileiro, no contexto dos anos de 1980, Moreira (2012, p. 129-130) salienta que

diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora diversas questões, tanto teóricas como práticas, ainda estejam a exigir clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso. [...] A modificação do cenário educacional envolveu, após vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a

expressão concreta de uma política educacional alternativa. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico.

Nesse contexto de luta, considerando que a pluralidade de ideias e concepções para o desenvolvimento da educação, e a autonomia concedida aos Estados pelos Conselhos Estaduais de Educação estavam garantidas na Constituição Federal, tais condições favoreceram para que, no final dos anos de 1980, diversos Estados se organizassem em torno da formulação de suas propostas pedagógicas. A PCSC é um exemplo desse contexto. O próprio Documento descreve tal fato:

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade. [...] o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares com um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligadas aos seus interesses. [...] O

movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instancias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, como apoio oficial, no período entre 1987 e 1991 (BRASIL, 1998, p. 12).

No entanto, a preocupação com a formação integral, com a ruptura com o modelo de ensino propedêutico e dicotômico, para o desenvolvimento de sujeitos críticos autônomos e emancipados, começou a ampliar e fazer parte dos Documentos da Política Educacional e Curricular, principalmente aos relacionados à modalidade da Educação Básica, desde os anos 2000. Isso se deve, em parte, pela participação da produção textual de intelectuais da esquerda, tais como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Henrique Moura, Marise Nogueira Ramos, Dermeval Saviani, , na fundamentação textual de Pareceres e Resoluções de Documentos, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o Ensino Profissional e Tecnológico, o Proeja. Cabe destacar que muitos intelectuais, em todo o Brasil, filiados a grupos de educadores, associações, secretarias, sindicatos representaram os interesses da classe trabalhadora e da educação na perspectiva da formação humana integral, garantindo a participação dos seus interesses nesses debates.

Um dos resultados dessa influência é o Documento denominado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*, produzido em 2010 por intelectuais ligados aos campos Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação (ANPEd), entre outras representações, consolidados no Grupo de Trabalho constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Tal Documento “retoma e sintetiza as discussões e produções acerca do Ensino Médio integrado, da politecnia e da formação humana integral que vêm sendo construídas nas últimas décadas” (CARTA, 2012, p. 219), conceitos que o MEC vem assumindo e incorporando para definir a formação profissional e tecnológica desde 2003. Posterior à organização desse Documento, na 33ª Reunião da

ANPED, integrantes do mesmo grupo, juntamente com representantes da Secretaria de Educação Básica do MEC, iniciaram as discussões sobre as diretrizes para o Ensino Médio, culminando na formulação do Documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer* (2010). Todavia, na *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*⁷, com data de 1º de junho de 2011, os representantes da formulação dos dois últimos Documentos citados denunciaram que as suas considerações formuladas e sistematizadas não foram devidamente incorporadas pelas *Diretrizes de formação profissional e tecnológica* apresentadas no Parecer aprovado pelo CNE de 4 de maio de 2011, tendo em vista que o esse documento centralizou a educação para a formação profissional na dimensão econômica, o desenvolvimento do currículo por competências e a organização curricular fragmentada, implicando a precarização da formação. Descrevemos um trecho a seguir:

Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o ensino médio e outra para a educação profissional técnica de nível médio).

Não obstante, esse caminho não foi viabilizado por dificuldades de entendimento político no âmbito da Câmara de Educação Básica/CNE, que não concordou com a discussão conjunta dos documentos. O conselheiro José Fernandes de Lima foi designado relator das diretrizes do ensino médio e o grupo mencionado anteriormente lhe enviou o

⁷ Para maiores esclarecimentos sobre esse debate, ver: Documento Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação: v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf> Acesso em: 12/07/2013.

documento produzido em relação ao ensino médio. O parecer do conselheiro incorporou grande parte dos fundamentos do documento que lhe fora encaminhado. Esse parecer foi aprovado no CNE no dia 4/05/2011.

Quanto às diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade.

Dessa forma, têm-se as diretrizes para o ensino médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politecnia e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio apontam para uma direção oposta – competências para mercado. Além disso, faz uso de citações de textos legais de forma inadequada (BRASIL, 2011, p. 221-223).

Não cabe aqui analisar, na íntegra, os textos sistematizados nos Documentos *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate* e *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer*. É suficiente apontar de que forma, contraditoriamente, conceitos relacionados à perspectiva da formação humana integral surgem na Política Educacional e Curricular, Documentos que representam os interesses de produção e reprodução da vida social em uma sociedade especificamente capitalista.

Tal perspectiva sobre a formação humana pode ser comprovada no texto de vários Documentos da Política Educacional e Curricular no que se refere ao conceito emancipação. Podemos iniciar, por exemplo, com o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN)(2013), Documento que tem como objetivo estabelecer “a base nacional comum, responsável por orientar a organização,

articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (DCN, 2013, p. 4), orientando a educação, nos seus eixos conceituais, a assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. Em análise atenta ao Documento, é possível constatar a ênfase nesse desafio, sendo explicitada e reforçada inúmeras vezes, indiferentemente da modalidade de ensino ou área do conhecimento, a necessidade de uma escola fundamentada no princípio emancipador. Vejamos no próprio Documento referida afirmação:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no **princípio emancipador** (BRASIL, 2013, p. 27, grifo nosso).

No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em **princípio educativo emancipador**, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (DCN, 2013, p. 77, grifo nosso).

As DCNs também indicam que a escola precisa estar organizada na perspectiva da emancipação humana:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do

pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na **perspectiva da emancipação humana** (DCN, 2013, p. 170, grifo nosso).

A formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos devem se iniciar desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Como se sabe, estes são, a um só tempo, princípios e valores adquiridos durante a formação da personalidade do indivíduo. É, entretanto, por meio da convivência familiar, social e escolar que tais valores são internalizados. [...] o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na **perspectiva da emancipação humana** (DCN, 2013, p. 39, grifo nosso).

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e **emancipatória**, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo (DCN, 2013, p. 547, grifo nosso).

A emancipação, ou melhor, a emancipação humana é vindicada à educação, à escola, aos indivíduos e à sociedade como finalidade, princípio, perspectiva: a escola precisa ser

emancipatória, e todos, inclusive a sociedade, precisam ser emancipados.

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a **emancipação dos indivíduos e grupos sociais** (DCN, 2013, p. 58, grifo nosso).

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que **emancipe a população** e, ao mesmo tempo, libere o país para o futuro solidário e a vida democrática (DCN, 2013, p. 280, grifo nosso).

A formação política deve estar pautada numa **perspectiva emancipatória e transformadora dos sujeitos de direitos**. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil (DCN, 2013, p. 522, grifo nosso).

Também importante assinalar que a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, cujo objetivo é constituir-se em um espaço público democrático para discussão e avaliação dos encaminhamentos do *Plano Nacional de Educação*, reafirma em

seu documento-base de 2014, volume I e II, a necessidade de articulação entre educação e emancipação. Não somente a educação, como também a avaliação, os processos formativos, os projetos educacionais e a formação inicial e continuada de professores precisam estar na perspectiva emancipatória. Isso pode ser comprovado quando o Documento afirma que

a educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. [...] Nesse sentido, tem-se como concepção político-pedagógica a garantia dos seguintes princípios: o direito à educação básica e superior, a inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, a qualidade social, a gestão democrática e a **avaliação emancipatória** (BRASIL, 2010, p. 42, grifo nosso).

A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de **conhecimentos críticos e emancipadores** a partir de contextos concretos (BRASIL, 2010, p. 64, grifo nosso).

Fomentar, junto aos sistemas públicos de ensino, por meio de convênios, políticas públicas de formação de educadores/as de EJA alicerçadas em **concepções filosóficas emancipatórias** e com metodologias integrantes dos currículos das licenciaturas, considerando, dentre outros aspectos, a diversidade

regional/local e cultural (BRASIL, 2010, p. 160, grifo nosso).

Tanto a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola), como a formação dos/das profissionais para a educação superior (graduação e pós-graduação), independentemente do objeto próprio de sua formação, devem contar com uma base comum. Esta base deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos/as e nas áreas específicas de conhecimento científico, quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, além do entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com um **projeto emancipador** e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora (BRASIL, 2010, p. 80, grifo nosso).

As emendas/propostas que foram aprovadas em mais de cinco Estados federativos, apresentadas no Volume I, do documento-base⁸ do CONAE 2014, reafirmam o compromisso de

⁸ Por se tratar de emendas/propostas em relação ao documento-referência da CONAE 2010, tais citações apresentam marcações para diferenciá-las da citação original. A primeira citação trata-se da versão

desenvolvimento de uma educação à emancipação e, acima disso, ampliam-na à perspectiva da emancipação humana, para uma formação plena.

37 - A CF/1988 e as alterações efetivadas pelas emendas constitucionais subsequentes sinalizam, como base para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). (BRASILb, 2014, p. 16-17).

37 - A CF/1988 e as alterações efetivadas pelas emendas constitucionais subsequentes sinalizam, como base para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será ~~promovida~~/garantida (I, 79) e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205), *atendendo a todos os níveis e modalidades*(I, 80). *A formação para o exercício da cidadania deve estar pautada na perspectiva da emancipação humana.* (I, 81). (BRASILb, 2014, p. 16-17, grifo nosso).

56 - v. formação para o trabalho e para a cidadania; (BRASILb, 2014, p. 21)

56 - v. formação para o trabalho e para ~~o~~ *exercício da* (I, 133) cidadania; *e para o trabalho vinculado aos interesses nacionais* (I, 134), *na perspectiva*

original; a segunda traz as alterações: em itálico, o texto acrescentado e, em tachado, o texto retirado.

da emancipação humana. (I, 135).
(BRASILb, 2014, p. 21, grifo nosso).

398 - A valorização, incluindo as condições de trabalho e remuneração dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a garantia da qualidade de educação, incluindo a concretização das políticas de formação. [...] Tais políticas têm colocado em risco a carreira do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente (BRASILb, 2014, p. 202-203).

398 - A valorização, incluindo as condições de trabalho, *plano de carreira* (VI, 105) e remuneração *digna* (VI, 106) dos profissionais da educação, constitui pauta imperativa para a União, estados, DF e municípios, como patamar fundamental para a ~~garantia da qualidade de educação~~ *assegurar o direito à escola de qualidade social, garantindo a **emancipação humana em sua plenitude*** (VI, 107), incluindo a concretização das políticas de formação. [...] Tais políticas têm colocado em risco a carreira dos profissionais da educação (VI, 108) do magistério e fragilizado o estatuto profissional docente. (BRASILb, 2014, p. 202-203, grifo nosso).

Outro Documento importante, o Decreto nº 6.755/2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, também aponta a importância da formação do Magistério, como compromisso com a consolidação do projeto social mais amplo e com a promoção da emancipação social. Em seu artigo segundo, dentre outras especificações, é decretado que “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético, contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos

sociais” (BRASIL, 2014, p. 1). Essa perspectiva corrobora com as mesmas orientações estabelecidas à educação, à escola, à formação geral e continuada de professores, ao Estado e às políticas curriculares em geral, no sentido da emancipação, conforme os diversos Documentos da Política Educacional e Curricular que estamos apresentando.

Igualmente, o *Programa Mais Educação*, instituído em 2007, mas somente regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 2010, constitui uma estratégia do Ministério da Educação no sentido de incentivar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nas perspectivas atuais de Educação Integral. Dentre as orientações que consubstanciam o Documento que regulamenta o Programa, está a afirmação da noção de formação emancipadora:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações:

I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e **emancipadora**. (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Outra estratégia do Governo Federal no sentido de reestruturação curricular, atrelando seus pressupostos à perspectiva da emancipação, é o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), de 2009. O Ensino Médio inovador, de acordo com o Documento do programa, “pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas” (BRASIL, 2009, p. 16), e impõe à formação o desafio de superar o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, mediante a organização curricular e a formação com uma base unitária. Sobre esse aspecto, o texto do Documento indica que

[...] a necessidade de uma formação com base unitária implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Vale ressaltar que a base unitária na qual se estabelece essa formação, conforme podemos ver, pressupõe a articulação entre educação, cultura, ciência, tecnologia e trabalho, concebendo este como o princípio educativo⁹ da formação e, por conseguinte, do currículo do Ensino Médio. Isso porque o processo social de produção coloca à educação exigências necessárias ao desenvolvimento dos processos produtivos, visando à participação direta dos indivíduos. Em termos gerais, apesar de o trabalho ser concebido no texto do Documento como produção de bens e serviços, tal concepção é complexificada, sendo apresentada com base em duas perspectivas: a histórica e a ontológica. Nesse sentido, o trabalho,

[...] do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio,

⁹ Para aprofundar sobre essa questão, ver: TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Segundo o autor, compreender o trabalho como princípio educativo supõe negar a dimensão contraditória e dialética do trabalho, portanto, enquanto positividade e negatividade, isto é, como produção de valores de uso e de valor, como processo humanizador e desumanizador.

por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. (BRASIL, 2009, p. 17).

A concepção de trabalho na forma social capitalista, considerada no Documento, é a dimensão ontológica do trabalho¹⁰. A dimensão histórica consiste na evolução dos processos produtivos na mediação entre homem e natureza. O princípio educativo que organiza a base unitária do Ensino Médio, a formação e a organização curricular consiste na organização de um processo formativo que proporciona aos indivíduos uma compreensão crítica, consciente e ativa da processualidade dessas dimensões do trabalho, dos fundamentos da vida produtiva, superando a visão enciclopédica e unicamente profissionalizante do Ensino Médio tradicional. Portanto, no que tange aos Documentos do Ensino Médio, a formação de sujeitos emancipados se estabelece a partir da organização curricular e formativa fundada no princípio educativo do trabalho, condição que pressupõe compreendê-lo na sua dimensão ontológica e histórica, ou seja, como um processo social e histórico de intercâmbio entre o homem e a natureza, considerando os diferentes processos de trabalho atuais e o resultado da sua complexificação na história do desenvolvimento dos processos produtivos.

Devemos destacar que, na sociedade capitalista, a educação constitui uma das esferas sociais importantes no processo de mediação e formação da massa trabalhadora. Isso é vislumbrado claramente nos Documentos das políticas educacionais que colocam a educação *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e do mundo do trabalho, condição na qual o ProEmi não está alheio.

¹⁰ A forma como o trabalho é apresentado no Documento, consciente ou não, acaba por naturalizar e tornar a perspectiva de trabalho capitalista a única forma existente de trabalho humano. Tal interpretação acaba por desconsiderar a totalidade do processo histórico do trabalho, uma das dimensões que, conforme o Documento, é essencial ser compreendida pelos indivíduos para a concretização de uma formação na perspectiva da emancipação humana.

Em termos gerais, o que o Documento propõe como desafio à formação de sujeitos emancipados é a compreensão consciente e crítica do trabalho, e não, necessariamente, a crítica ao trabalho à formação consciente e crítica dos indivíduos. Talvez aqui se encontrem um dos limites ou, até mesmo, equívocos da Política Educacional e Curricular à emancipação humana. O trabalho, no sentido ontológico, apenas como uma categoria geral, portanto, abstrata, poderá ser compreendido como atividade humana produtora de valores de uso, condição que lhe confere o caráter de positividade.

Tumolo (2011, p. 30) aponta que, na relação social caracterizada pela propriedade privada e pela mercadoria,

[...] o trabalho passa a se constituir como unidade contraditória de seus dois polos, positividade e negatividade. A partir daí, e sobretudo no capitalismo, o trabalho deixa de ser *apenas* produtor de valores de uso – embora continue sendo – e passa a ser produtor de mercadorias e, principalmente, de capital, o que lhe imprime, em seu fundamento, a marca indelével da contradição. Isso quer dizer que, na forma social do capital, a condição de contradição do trabalho é ineliminável ou, em outras palavras, não se pode considerar apenas umas de suas dimensões, a de positividade ou de negatividade.

Dessa maneira, na forma social capitalista, torna-se impossível a cisão da unidade contraditória do trabalho, mantendo apenas um de seus polos, pois essa forma constitui a natureza intrínseca do trabalho nessa sociabilidade. Primeiro, porque vislumbra o trabalho como uma mediação unicamente produtora da formação humana integral, no seu aspecto positivo; e, segundo, porque, ao apresentar o trabalho, no sentido histórico, não explicita os processos contraditórios, degradantes e alienantes do trabalho na atual forma de sociabilidade, promovendo uma reorganização curricular articulada às demandas do mercado de trabalho, ainda que o Parecer refira-se a “mundo do trabalho”.

Tumolo (2011, p. 461) ressalta que a possibilidade de superação da condição de negatividade do trabalho só é possível

mediante a superação da propriedade privada, resultando, assim, “na negação da condição de negatividade do trabalho e, a partir daí, pela constituição de uma sociedade comunista, a retomada, num patamar superior, do trabalho como afirmação da essência humana”. O autor salienta que, na sociedade capitalista, é impossível romper com a unidade contraditória entre positividade e negatividade do trabalho, escolhendo apenas um de seus polos, como fazem os autores que defendem a perspectiva do trabalho, como princípio educativo, ao elegerem apenas a sua dimensão de positividade. Assim, questiona se o trabalho poderia constituir-se o princípio educativo de uma concepção de educação para a formação humana. Mediante a análise da relação de determinação e contradição entre o trabalho concreto e o trabalho produtivo de capital, Tumolo conclui que “na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio da sua condição de ser produtor da morte humana (2005, p. 256). Assim sendo, orientar uma prática educativa fundamentada no trabalho, no seu sentido ontológico e histórico, unicamente em sua positividade – isenta de contradição –, conforme aponta o Documento, presume uma adoção unilateral da perspectiva do trabalho.

Sabemos que esses discursos que permeiam as políticas da educação, utilizando-se de categorias e concepções marxistas – no caso em foco, o trabalho no sentido ontológico – para fundamentar diretrizes orientadoras da prática educativa nos sistemas de ensino e de reformulações curriculares, em uma análise mais contundente, expressam contradições e, por isso, ilusões, fundamentais.

Entretanto, é mister destacar que o texto do ProEMI é um dos poucos Documentos da Política Educacional e Curricular que, longe de assumir um compromisso concreto de explicitar o significado do conceito de emancipação, nos permite realizar algumas inferências em relação ao que seria considerado um cidadão emancipado, haja vista a articulação de caráter conclusivo desse, em relação a outros conceitos a ele relacionados, conforme podemos demonstrar abaixo:

Entendemos que o desenvolvimento de novas experiências curriculares estimula práticas educacionais significativas e

permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do **cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico** e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho. (BRASIL, 2009, p. 16, grifo nosso).

Nesses termos, o cidadão emancipado, segundo o Documento, é equivalente a um ser autônomo “intelectualmente”, participativo, solidário, crítico e, portanto, quando provido desses atributos, que a nosso ver, são de caráter subjetivo, estaria apto, “em condições” de constituir-se um cidadão de direitos, um trabalhador. O desenvolvimento dessa aptidão seria o grande desafio da educação.

Tomando-se em consideração o exposto nesse Documento, explicitaremos alguns entendimentos de Tonet (2012) que contribuem para a reflexão acerca das implicações da vinculação entre emancipação e cidadania para a prática educacional e social. Na obra *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, Tonet (2012) apresenta uma crítica ontológica às perspectivas de cidadania presentes nos debates que envolvem a sua articulação com a educação, explicitando os limites daquele conceito para a efetivação de uma formação plena do cidadão. A cidadania, com base na discussão de Tonet (2012), tem uma origem na sociedade feudalista e não se esgota nessa forma de sociabilidade, apresentando, portanto, um caráter universal. Entretanto, isso não indica que a cidadania desenvolve-se na mesma lógica em sociedades diferentes. A cidadania moderna, por exemplo, tem sua gênese no interior da sociedade capitalista e atua por meio da mediação do Estado, como um instrumento paliativo, orientado à finalidade de equilibrar as desigualdades sociais, mas nunca as erradicando.

A nosso ver, subjaz ao conceito de “cidadão emancipado”, como resultado da estratégia de formação do ProEmi, a perspectiva de cidadania moderna, condição em que “ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres” (TONET, 2012, p. 84). Articular o desenvolvimento do

currículo à emancipação, com a finalidade de formação à cidadania é, por conseguinte, afirmar a emancipação limitada ao seu âmbito político, isto é, ao desenvolvimento do cidadão como “membro da comunidade política”. Esse cidadão emancipado equivale ao que Marx denomina de emancipação política, condição em que os indivíduos afirmam-se como ser de direitos e deveres, pertencentes a uma comunidade, no caso aqui, estabelecida pela ótica liberal. Sobre esse aspecto, Tonet (2012, p. 122) esclarece que

[...] articular educação com cidadania, tomando esta última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco. Observemos, porém, que não se trata de mera questão de intenções subjetivas. Pode-se ter a melhor das intenções e estar equivocado. Também não se trata simplesmente de uma questão de termos, que poderia ser mudado ao bel-prazer do sujeito. Com efeito, pode-se utilizar o termo cidadania e estar pensando em uma sociedade efetivamente livre. Trata-se do conteúdo concreto das intenções (objetivos) e de termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real. Por isso mesmo não podemos nos fiar apenas nas boas intenções, nem atribuir aos termos o conteúdo que quisermos. Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana. [...] Nesse sentido, então, formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo processo educativo no sentido de leva-lo a agir conscientemente como tal, tanto na atividade

especificamente educativa como na vida social extra-escolar. Atente-se bem, contudo: trata-se de levá-lo a agir como membro de uma comunidade política, não de uma comunidade social. Ou, o que dá no mesmo, como membro de uma comunidade social apenas enquanto instaurada pela comunidade política, na exata pressuposição – falsa – de que esta esfera é o *locus* da realização da liberdade humana.

Nesse contexto, a cidadania ou a emancipação política, como finalidades da educação e do currículo, não pode conduzir a formação humana plena de indivíduos críticos que em sua ação social ultrapassem o nível das regras, acordos e ordenamentos estabelecidos pelo *status quo* social capitalista, indispensável para que tenham, de fato, condições objetivas para a reprodução da vida em um patamar “digno”. Promulgar a formação à emancipação, à cidadania, sem considerar as implicações concretas da esfera educacional com as contradições sociais, seja de ordem política, seja econômica, pelas quais os indivíduos estão subsumidos, constitui uma compreensão – unilateral, abstrata e descomprometida – do Documento, perante a processualidade da totalidade social.

Nessa mesma direção, não podemos deixar de citar o Documento Base do *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5840/06, como uma política social emancipatória, com a finalidade de superar o modelo de formação educacional, fundado na dualidade do trabalho manual e do intelectual. Em consonância com as políticas de educação e o currículo para o Ensino Médio, o PROEJA aponta, dentre seus princípios, a necessária vinculação, indissociável, entre educação e trabalho, tendo em vista que a apropriação, a produção de conhecimentos e o domínio das tecnologias – utilizando-as de forma crítica pelos trabalhadores para concretizar os processos de trabalho – é condição indispensável para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.

Essa vinculação exige o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Básica e Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a (re) construção de conhecimentos e atitudes ligados à **emancipação humana**, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re) inserção digna no mundo do trabalho.

Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos trabalhadores *no* e *para* o processo de trabalho. Essa é a base das sociedades humanas e nos tempos atuais, mais do que nunca, isso significa uma forte relação entre a tecnologia e a vida humana, o que tem reflexos sobre a educação. Para se (re) inserir no mundo do trabalho numa **perspectiva emancipada** é preciso conhecer as tecnologias para saber aplicá-las, usá-las criticamente, o que pressupõe uma Educação Básica sólida (BRASIL, 2007, p. 29-30, grifo nosso).

Vale indicar que é na articulação entre trabalho e educação que o Documento do PROEJA justifica um dos seus princípios orientadores, qual seja, o trabalho como princípio educativo. Essa nova concepção de trabalho, já anunciada pelas políticas educacionais nas DCNs, e o desenvolvimento de processos formativos fundados por uma base unitária constituem os pressupostos fundamentais do PROEJA para o desenvolvimento da formação na perspectiva emancipatória¹¹.

¹¹ Para aprofundar o Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ver: COSTA, Ramiro Marinho. Configurações da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos institutos federais de educação em Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

Conforme indicamos no início desta tese, apesar de a Política Educacional e Curricular explicitar, cada vez mais, a necessidade de articulação entre educação e emancipação, contraditoriamente, a ausência de esclarecimento acerca desse conceito limita-os, a nosso ver, a um *tem-de-ser* abstrato e idealista, tendo em vista que sua abordagem apresenta-se em termos de propósitos e finalidades, esvaziadas do seu necessário conteúdo objetivo, indispensável para a sua concretização.

Se estivermos corretos em nossa análise, o que torna isso problemático, por um lado, é a adesão acrítica e literal ao conceito de emancipação unicamente na perspectiva de um *tem-de-ser* abstrato, esvaziado do seu conteúdo ontológico, comprometendo, por sua vez, a dimensão histórica, filosófica e ideológica que o define. Por outro lado, e em consequência, também são problemáticas a popularização e disseminação do conceito de emancipação na educação como um ideário, dissociado da sua perspectiva revolucionária. Sabemos que a compreensão de um conceito na sua totalidade histórico-concreta, ainda mais em se tratando da complexidade do conceito de emancipação, é um desafio para os intelectuais da área da educação. Scheffler (1974, p. 47) lembra que “as ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores”. Apesar de concordamos com o exposto, acreditamos que esse fato não se aplica aos Documentos apresentados, justamente porque, no seu conteúdo, sequer se explicita ou se esclarece o significado teórico-político concreto do conceito de emancipação. Com base nessa dedução, resta ao leitor duas possibilidades: realizar inferências, partindo do conteúdo do próprio Documento ou, aos mais interessados, avançar e pesquisar em outras fontes.

Na próxima seção, buscaremos aprofundar alguns elementos que determinaram a gênese da articulação entre currículo e emancipação ao debate curricular.

2.2 CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO CURRICULAR: A EMANCIPAÇÃO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

É a partir de meados dos anos de 1980 que os autores estadunidenses Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren tornaram-se reconhecidos no campo educacional e curricular, por estabelecer o que ficou conhecido como “pedagogia crítica”. No que tange aos seus fundamentos, é a teoria marxista, mediante a influência das obras de Antonio Gramsci, dos autores da Escola de Frankfurt, como também das obras de Paulo Freire, que orienta os pressupostos teórico-analíticos da pedagogia crítica. É importante destacar, segundo Moreira (2012), que, diferentemente dos períodos iniciais de desenvolvimento do campo curricular, o terceiro período (1979 a 1987), apesar de ter sido influenciado por autores da perspectiva crítica, tais como Giroux e Apple, não foi caracterizado, predominantemente, pela transferência das tendências teóricas norte-americanas. O campo contou com forte influência de teorias da Europa (Inglaterra, França e Alemanha), oriundas, na grande maioria, das áreas da Sociologia, da Filosofia, da Educação, enfocando os interesses em torno das conexões entre conhecimento e poder.

De forma geral, articular a educação, como também o currículo, à emancipação constitui uma postura não somente teórica e pedagógica, mas política, de diversos autores, diante da dimensão neutra, acríica e desinteressada da educação no contexto dos anos de 1970. A crítica ao caráter oculto do currículo foi denunciada por vários autores do campo curricular, contribuições tais que consubstanciaram significativas alterações na prática educacional e nos processos formativos. O currículo, nessa perspectiva, começa a ser visto como um instrumento de lutas e, por sua vez, de disputas políticas.

O campo curricular, mediante uma abordagem crítica aos fundamentos das teorias curriculares tradicionais, ao caráter oculto e reprodutor do currículo, lançando as bases para estabelecer um debate no âmbito curricular crítico¹², a partir da

¹²Influenciada pelo movimento de Reconceptualização, pelas críticas marxistas (e neomarxistas) das teorias da Reprodução, da Correspondência e da Resistência, além das contribuições da Nova Sociologia da Educação, a teoria curricular crítica explicita os

articulação entre emancipação e currículo, ideologia e currículo, estruturadas desde a teoria marxista, foi fortemente influenciado pelos autores¹³ estadunidenses Michael Apple e Henry Giroux. Em sua obra clássica, *Ideologia e Currículo*, Apple (2006, p. 183) destaca o significado do currículo como uma área do conhecimento cuja função precípua é ser crítica, portanto emancipatória, tendo em vista que “o ato da crítica contribui para a emancipação”. Na mesma direção, Giroux (1986), ao indicar a necessidade de conexão entre escolarização e emancipação, acentua o caráter emancipador da Pedagogia Radical, na sua capacidade de prover os alunos com conhecimentos e habilidades indispensáveis para desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos e do que significa uma sociedade democrática. O currículo, afirma Giroux (1997), tem como propósito gerar capacidades de emancipação, apresentando-se como fundamental nesse processo.

É evidente que Apple e Giroux não foram os únicos autores a se debruçar sobre as questões relacionadas à necessidade de articulação entre educação e emancipação, pois, se assim afirmássemos, estaríamos ignorando aqueles autores que constituíram os marcos fundamentais que influenciaram a educação e o currículo de uma forma geral na perspectiva crítica. Silva (2011, p. 30) apresenta com muita clareza esse panorama, distinguindo, por um lado, as teorizações críticas mais gerais e, por outro, aquelas teorizações mais direcionadas às questões curriculares, no período dos anos de 1970. As primeiras abrangem a obra *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do*

processos de reprodução social, econômica e cultural dominantes, condições que contribuem para reprodução e perpetuação das desigualdades sociais por meio da educação, seja pelo caráter ideológico da cultura dominante presentes nos conteúdos curriculares, seja pelas práticas e políticas que favorecem a manutenção da cultura hegemônica.

¹³ Embora Peter McLaren faça parte dos autores identificados por inaugurar a pedagogia crítica, esse autor não foi tão influente no campo curricular brasileiro. Não sabemos os motivos da ausência dos seus debates nas produções sobre o currículo; um dos indícios, porém, que poderíamos inferir, refere-se ao número reduzido de obras traduzidas, condição que limitaria o acesso e apropriação dos conteúdos abordados pelo autor por intelectuais da área.

Estado, de Louis Althusser; *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, as obras conjuntas de Bourdieu e Passeron como, por exemplo, *A Reprodução*. No que toca à segunda parte, aquelas que centram o debate sobre o currículo, são identificadas as obras provenientes do movimento da “Nova Sociologia da Educação” e do “Movimento de Reconpetualização”, tais como *Class, codes and control*, de Basil Bernstein; *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*, de Michael Young; *Schooling in Capitalist America*, de Bowles e Gintis; *Toward a Poor Curriculum*, de Pinar e Grumet; e *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple. Mesmo não identificando a influência das produções teóricas de Henry Giroux nesse período, Silva (2011, p. 51) não deixa de reconhecer e expressar a sua importância para o campo: “embora iniciando um pouco mais tarde do que Michael Apple, Giroux contribui, de forma decisiva, para traçar os contornos de uma teorização crítica que iria, depois, florescer de modo talvez inesperado”.

Os pressupostos teóricos que embasaram a articulação entre educação e emancipação, currículo e emancipação, na perspectiva do desenvolvimento da educação à transformação social, motivaram o desenvolvimento de diversas pesquisas no âmbito educacional, tanto no sentido da ampliação do debate para outras esferas educativas, tais como a avaliação, a formação de professores, o planejamento, o saber escolar, entre outras, objetivando desenvolver uma interpretação dessas categorias com viés emancipatório, quanto para a crítica aos fundamentos dessas articulações. Por exemplo, os trabalhos de Tonet (2005; 2014) que, entre outras questões, mediante os aportes da teoria marxiana, desenvolveu suas críticas à articulação entre educação e emancipação humana, às interpretações que concebem a possibilidade concreta da concreta efetivação dessa articulação no interior da sociedade capitalista. De acordo com o autor, “não é possível organizar a educação em sua forma e seus conteúdos, de modo geral, para que ela contribua para a construção de uma sociedade plenamente emancipada” (TONET, 2014, p. 9). Tonet, no entanto, esclarece que isso não significa negar a contribuição da educação na construção de uma sociedade emancipada. Esse é um processo que não ocorre sem a intervenção da educação, porém, reconhece que tal condição não é suficiente.

Todavia, os debates em torno da educação, no âmbito de um projeto emancipatório, nem sempre encontraram os

fundamentos indispensáveis para a crítica radical às contradições e antagonismos inerentes à sociedade capitalista e aos estabelecimentos dos pressupostos fundamentais para a transformação social, dos limites e possibilidades de ação no interior da esfera educacional. As consequências mais graves da problemática do conhecimento no estabelecimento de estratégias revolucionárias consistem nos resultados que expressam os mais diversos equívocos, tanto na sua compreensão, quanto nas suas proposições inférteis. Porque, infundada teoricamente, tais estratégias não reconhecem os limites das possibilidades concretas de intervenção no real, apresentando como justificativa, entre elas, a incapacidade desse constructo teórico em dar respostas às situações concretas, nas quais, de um ponto de vista ontológico, apresenta limites de ação.

A produção teórica de Michael Apple e Henry Giroux dos últimos anos distingue-se consideravelmente, em termos de fundamentos e perspectivas, das abordagens presentes nas suas produções ulteriores. Nas análises iniciais de ambos os autores, o conteúdo central das obras consistia na crítica ao caráter ideológico e reprodutivo da educação e do currículo, explicitando as conexões entre a economia e a educação, colocando em dúvida questões sobre poder, ideologia, conhecimento, estruturando o que Giroux denomina de “Pedagogia das possibilidades”. É notável a evolução do pensamento de Apple no que se relaciona à sua compreensão acerca da contradição, elemento-chave para superar as visões deterministas das teorias reprodutivistas na educação. Giroux, ao reconhecer que os processos de escolarização não se limitam à reprodução das estruturas de dominação, mas, ao contrário, possibilitam a produção de cultura e conhecimento, em contraposição ao *status quo*, mediante a elaboração teórica do conceito de “Resistência”, inaugura, no campo educacional e curricular, os pressupostos teóricos e pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática educacional emancipatória e transformadora, produzindo uma reviravolta nas análises do campo. Assim, com a contribuição desses autores, apresenta-se uma perspectiva teórico-pedagógica que pretende superar os imobilismos e pessimismos produzidos no campo pelas teorias da reprodução. Mas, em meados dos anos de 1990, a abordagem mais radical presente nas produções teóricas desses autores vai sendo substituída pelos enfoques característicos do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, especificando

temas, como movimentos sociais, gênero, raça e a cultura popular.

Uma das consequências dessa guinada teórica na produção do conhecimento curricular consiste no descrédito concedido ao potencial emancipatório da perspectiva crítica como um instrumento capaz de consubstanciar transformações na realidade social. Paulatinamente, os enfoques críticos foram sendo substituídos pela tendência que emergiu no campo, as teorias pós-críticas, perspectiva tal que tem sustentado a incapacidade do constructo teórico crítico em dar respostas às situações concretas da práxis social. Segundo autores curriculistas¹⁴, dentre eles Moreira (2001) e Pacheco (2001), a crise da teoria curricular crítica emerge com os questionamentos que surgem no campo quanto ao seu potencial crítico e transformador da realidade educacional. De acordo com os autores, a desestabilização e a discordância presentes no campo decorrem, por um lado, do seu considerável nível de abstração e, por outro, pelas dificuldades de estruturação de um currículo articulado, partindo desse corpo teórico. Segundo Moreira (2011), essa realidade inscreve-se com mais incidência nos trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren que, além de produzirem um discurso altamente abstrato e complexo, seus princípios dificilmente conseguem ser operacionalizados na prática.

Portanto, a natureza da crise que emerge no campo curricular crítico justificou-se pela sua limitada e insuficiente materialização ao nível das práticas, não ultrapassando o limite do discurso e das intenções. Ao que tudo indica, os estudos que objetivaram investigar os limites da teoria curricular crítica, do seu potencial emancipatório diante das contradições e conflitos de ordem social, política e, restringiram-se predominantemente à análise das determinações da teoria no terreno das práticas, centralizando-se na análise do seu potencial explanatório e pedagógico no que se refere à ação pedagógica e curricular. Em

¹⁴Ver MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36; e PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. Revista Portuguesa de Educação. Portugal: Universidade do Minho. v. 14: 49-71, p. 2001.

outras palavras, as conclusões para o fracasso das teorias curriculares críticas reside no alto nível da abstração teórica que dificulta a sua apropriação pelos educadores (APPLE, 2006) e na ausência de um modelo pedagógico que traduza a teoria na prática, condição que tem resultado, em última análise, em um hiato entre os pressupostos teóricos e a prática efetiva.

Considerando que a questão sobre como conhecer o ser precede a o que é o ser, e que, semelhantemente às perspectivas de emancipação na Política Educacional e Curricular, os fundamentos da categoria emancipação não são aprofundados e esclarecidos nessas produções, apresentando-se em termos de um tem-de-ser abstrato. Tal postura rejeita qualquer possibilidade de conhecimento, de efetivação e de crítica autêntica a capacidade emancipatória do currículo e da educação, tanto na sua dimensão pedagógica, quanto na sua dimensão ideológica. A nosso ver, a problemática que reside sobre a produção do conhecimento na perspectiva da emancipação, em especial no campo curricular, é de natureza ontológica e ideológica. Cabe questionar o seguinte: como os autores Apple e Giroux concebem o significado da emancipação nas suas produções teóricas? Como se estabelecem as conexões entre currículo e emancipação? Seria possível tal articulação, tendo como finalidade a emancipação humana?

De qualquer forma, mesmo diante da crise e do ecletismo teórico em que se apresentam atualmente os debates em torno das teorias curriculares críticas, os seus fundamentos teóricos, principalmente, os relacionados aos primeiros escritos que centravam a análise crítica dos processos de escolarização, da articulação entre currículo e emancipação, currículo e ideologia, conhecimento e poder, com grande incidência continuam orientando a produção do conhecimento e a prática pedagógica de intelectuais comprometidos com uma postura política e ideológica de contraposição ao *status quo*. Nessa mesma perspectiva, as produções que caracterizam a primeira fase de Apple e Giroux continuam atuais nos debates teóricos e nas proposições do campo curricular, fundamentando a prática pedagógica e os trabalhos científicos que objetivam uma análise crítica e emancipatória dos processos de escolarização em geral.

Diante dessa constatação, elegemos, para fins de estudo desta tese, como já explicitamos, as obras que se referem à primeira fase desses autores a fim de conhecer os esforços empreendidos por eles, no sentido de desenvolver uma

articulação entre currículo e emancipação. Tal análise será realizada tendo como base a teoria marxiana¹⁵, analisando criticamente os pressupostos teóricos e proposições pedagógicas que fundamentam as referidas produções teóricas: *Teoria Crítica e Resistência em Educação, Escola Crítica e Política Cultural, Pedagogia Radical: subsídios* e *Os Professores como Intelectuais*, de Henry Giroux, e *Ideologia e Currículo, Educação e Poder, Conhecimento Oficial e Trabalho Docente e Textos*, de Michael Apple.

Na próxima seção, mostraremos o percurso teórico e metodológico adotado para o desenvolvimento desta investigação.

2.3 A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Antes de adentrarmos no debate acerca da concepção metodológica, da investigação desta tese, qual seja, realizar uma crítica ontológica, tendo como base os pressupostos da teoria marxiana, julgamos necessário distinguir um aspecto de fundamental importância acerca da ontologia. A questão do ser (ontologia), a abordagem¹⁶ de qualquer objeto a ser conhecido,

¹⁵ Vale destacar que tanto Apple quanto Giroux apresentam o marxismo como uma fundamentação teórica de suas obras. Todavia, com o intuito de fazer uma objeção às interpretações ortodoxas e vulgares dessa teoria, os autores afirmam seguir o que, a nosso ver, parece ser interpretado por tais autores como uma vertente do marxismo, uma versão cultural, o *neomarxismo*, também conhecido como marxismo ocidental.

¹⁶ Na obra *“Método Científico”*, Tonet (2013) afirma que a problemática do conhecimento pode ser abordada mediante dois pontos de vista, o que o autor denomina dois caminhos: o ontológico e o gnosiológico. O primeiro tem como eixo central, no processo do conhecimento, o objeto. Tal perspectiva metodológica é identificada no período greco-medieval e na contemporaneidade, com o padrão marxiano. A abordagem gnosiológica, que apresenta como eixo central, no processo do conhecimento, o sujeito é identificada no período moderno. Apresentam-se, dessa forma, três períodos distintos que correspondem ao padrão greco-medieval (centralidade da objetividade); o padrão moderno (centralidade da subjetividade) e padrão marxiano (articulação entre objetividade e subjetividade, mas com a prioridade ontológica da primeira).

tendo como eixo o próprio objeto, supõe que, no processo do conhecimento, é a práxis que tem a centralidade e é nela que se compreende a relação sujeito e objeto. Tal abordagem sobre o objeto pode ser realizada mediante uma ontologia metafísica ou uma ontologia histórico-social (TONET, 2013), quer dizer uma ontologia de base materialista. Apesar de a análise desenvolvida nesta tese tomar como fundamento a abordagem da segunda opção, realizaremos uma breve explanação sobre em que consiste a ontologia metafísica, também conhecida como transcendental.

A abordagem ontológica metafísica é um padrão de conhecimento característico do período greco-medieval, tendo em Platão, Aristóteles, Tomaz de Aquino e Agostinho seus principais expoentes. Esse padrão ontológico de conhecimento apresentava um caráter metafísico, idealista e a-histórico, isso porque, segundo Tonet (2013, p. 25),

como o objetivo principal não era a produção de um conhecimento voltado para a transformação da natureza, mas para a organização e a direção da polis e/ou da vida para a transcendência, tratava-se de elaborar um tipo de conhecimento que pudesse servir a esses propósitos. Fundamental, para isso, seria o conhecimento da ordem universal e dos valores mais sólidos, universais e imutáveis, tais como a verdade, o bem, a justiça, o belo, etc. Só eles permitiriam encontrar estruturas mais firmes que garantissem maior estabilidade a organização da polis e da sociedade. Por outro lado, quem elaborava esse tipo de conhecimento eram aqueles que se ocupavam das coisas do espírito. Não é difícil entender como isso proporcionava um fundamento aparentemente sólido à autonomia das ideias. São conhecidas as várias tentativas de elaborar esse tipo de conhecimento. Entre os gregos, as dos pré-socráticos, de Parmênides e seus discípulos, de Heráclito, de Platão e de

Aristóteles. Entre os medievais, especialmente as de Agostinho e de Tomás de Aquino. [...] Segundo todos esses pensadores, não seria operando apenas com dados empíricos que se poderia ter acesso a esse tipo de saber, pois estes eram marcados pela mutabilidade e pela extrema diversidade. Por isso mesmo, eles jamais poderiam garantir a obtenção de um conhecimento sólido. A razão teria que superar as barreiras impostas por esses dados – fenomênicos – para alcançar a dimensão oculta da essência (o número), universal, sólida, permanente e imutável. Que essa essência estivesse no mundo das ideias, como no caso de Platão, ou no interior das coisas desse mundo, como no caso de Aristóteles e Tomás de Aquino, não muda o fato de que sempre se tratava da busca da essência.

No segundo capítulo, explicitaremos como o currículo da Antiguidade, mediante as disciplinas do *trivium* e *quadrivium*, estava diretamente orientado a concretizar os interesses da formação do homem culto, com base no conhecimento da essência das coisas, dos valores universais como imanentes ao espírito. O que é importante acentuar é que a partir do desenvolvimento da esfera econômica outras esferas sociais são diretamente afetadas na sua direção e desenvolvimento, como é o caso do padrão de conhecimento, que determina a relação sujeito e objeto, e também, o desenvolvimento dos processos educativos para a reprodução social.

Contudo, esse padrão de conhecimento da ontologia metafísica, com a transição do período Medieval para o Moderno, começa a perder seu predomínio, ganhando espaço um novo padrão de conhecimento cujo eixo central é o sujeito (TONET, 2013). Vale ressaltar que esse novo contexto histórico-social está relacionado com a passagem do modo de produção feudal, que culminou no padrão econômico atual, o capitalismo, modelo em que o processo de produção está voltado para a produção de mercadorias, a exploração (compra e venda) da força de trabalho e a acumulação de capital.

Destarte que tal passagem não ocorreu de forma imediata. Muitos acontecimentos contribuíram para esse processo, tal como as Grandes Navegações, o Renascimento, as descobertas científicas, a Revolução Industrial e a Francesa, o Iluminismo, etc., produzindo as condições objetivas e subjetivas que desempenharam um importante papel para o impulso e o desenvolvimento das forças produtivas, indispensáveis ao incremento, expansão e consolidação do projeto burguês.

Importa destacar que a produção do conhecimento nessa sociabilidade (o padrão de ciência), diferente do padrão anterior, não está voltado para a compreensão da essência do ser em si da realidade social, de caráter transcendental, mas, ao contrário, o conhecimento científico está direcionado ao desenvolvimento das condições objetivas para o domínio da natureza e do meio social para a produção de mercadorias. Podemos destacar nesse período uma maior complexificação da ciência e seus desdobramentos em diferentes especializações, como também o surgimento de diversas disciplinas orientadas ao conhecimento da natureza e das possibilidades de sua transformação. Lukács¹⁷ (2013, p. 564)

¹⁷ Julgamos importante realizar um esclarecimento acerca do percurso teórico das produções do autor György Lukács (1885-1971). Lukács é comumente identificado por alguns autores do campo curricular crítico como uma referência do marxismo ocidental ou como outros autores preferem chamar, neomarxismo. É preciso considerar que a trajetória de Lukács, na filosofia alemã, passou por três fases distintas e até contraditórias. No texto *“Meu caminho para Marx”* (2008), Lukács expõe que suas primeiras produções apresentavam uma filiação ao neokantismo. Nas suas palavras: “A teoria neokantiana da ‘imanência da consciência’ adequava-se perfeitamente à minha posição de classe de então e à minha concepção de mundo: eu não a submetia a nenhum exame crítico, mas a aceitava passivamente como ponto de partida para toda formulação da problemática gnosiológica” (LUKÁCS, 2008, p. 37). A segunda fase é caracterizada pela filiação ao pensamento de Hegel, um materialismo muito pouco desenvolvido. É desse período a obra *“História e Consciência de Classe”*, publicada em 1923, conhecida pelo fato de o autor tratar os problemas da dialética de modo idealista. Essa obra marca um período de transição do autor, entre o pensamento Hegeliano e a materialismo dialético; porém, tal obra também ficou conhecida por identificá-lo com o marxismo ocidental. Foi a adesão ao movimento operário que proporcionou a Lukács uma imersão ao verdadeiro marxismo, momento que marcará a terceira fase de Lukács. A esse respeito, Lukács (2008, p. 41) revela que “o materialismo

esclarece que “com a ajuda das ciências naturais, o metabolismo com a natureza se tornou cada vez mais dominável”. Esse fenômeno é produzido, em grande parte, pelos efeitos da divisão social do trabalho que produz diversos desdobramentos, dentre eles, por um lado, faz surgir diversas ciências, de forma sempre mais diferenciada e, por outro, proporciona um domínio sempre maior sobre o ser social. Nas palavras de Tonet (2013, p. 31):

Todas estas transformações econômicas também tiveram como resultado, e em determinação recíproca, profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana – políticas artísticas, jurídicas sociais, ideológicas, filosóficas, científicas, etc. Temos aí o processo, ativamente liderado pela classe burguesa, de constituição do Estado moderno e das nações modernas. [...] Juntamente com isso, também temos a criação de novas teorias jurídicas e de um novo aparato legal, bem como a ampliação do acesso à

dialético, a doutrina de Marx, deve ser conquistado, assimilado, dia a dia, hora a hora, partindo-se da práxis”. Mais adiante, o autor acrescenta: “A doutrina de Marx, na sua inatacável unidade e totalidade, constitui o instrumento para a intervenção prática, para o domínio dos fenômenos e de suas leis. Se separarmos desta totalidade um só elementos constitutivo (ou, simplesmente, se o descurarmos), novamente teremos rigidez e unilateralidade”. Em 1967, a obra “*História e Consciência de Classe*” é reeditada e republicada, acompanhada de um prefácio contendo uma autocrítica de Lukács aos limites da sua compreensão. Rezende (2012, p. 150) expõe que “não se pode deixar de notar as palavras de Lukács, de seu prefácio de 1967, no qual há um reconhecimento explícito de que seu volume de 1923 procurava compreender todos os fenômenos ideológicos a partir de sua base econômica, contudo, desconsiderando um fator fulcral, a saber, o trabalho como mediador do metabolismo da sociedade com a natureza”. É justamente a produção teórica da terceira fase que é totalmente ignorada pelos teóricos críticos que ainda mantêm uma aproximação atual de Lukács ao marxismo ocidental. Portanto, ressaltamos que nossa tese toma como embasamento teórico a produção de Lukács, caracterizada pela sua terceira fase, tendo como base as categorias ontológicas do ser social e o tratamento materialista histórico marxiano delas.

educação, embora com enormes restrições para a classe trabalhadora e a elaboração de novas teorias pedagógicas, que enfatizam a participação ativa do sujeito na sua formação.

Tal perspectiva influenciará igualmente o complexo educacional e os conteúdos dos currículos escolares, produzindo as condições objetivas específicas de preparação da força de trabalho, elemento fundamental para a consolidação do novo modo de reprodução social capitalista.

Esse padrão de ciência estruturado a partir da Modernidade, o método científico moderno, configura uma abordagem de cunho gnosiológico, em que o conhecimento, as suas possibilidades –mediante a experiência e a verificação –, orientadas pelo sujeito, tornam-se o critério de verdade. A gnosiologia (Teoria do Conhecimento) tem como característica a abordagem do objeto a ser conhecido, tendo como eixo central o sujeito cognoscente, tendo em vista que esse coloca as possibilidades de conhecimento do objeto.

A filosofia moderna estava orientada para desenvolver um método de experimento e verificação empírica para o conhecimento da natureza e, dentre os pensadores modernos, foi o método hipotético-dedutivo de Kant, tendo como ponto de partida o empirismo e o racionalismo, que recebeu centralidade no debate filosófico. A *coisa em si* Kantiana concebe que só é possível conhecer o que está dentro das possibilidades e limites da razão e dos sentidos, isto é, a realidade social só pode ser compreendida com base em seus fenômenos, submetidos a processos lógicos orientados pelo sujeito. Conforme aponta Lukács (2010, p. 53), Kant “quer fundamentar a realidade partindo da capacidade de conhecimento, e não fundar o conhecimento partindo do ser”.

Nessa perspectiva, alguns aspectos podem ser destacados para os processos e dimensões do conhecimento do real: a centralidade da subjetividade; a impossibilidade de conhecer a coisa em-si - incognoscível -; a eliminação das categorias de caráter ontológico: da essência e da totalidade. A situação dessas categorias pode ser explicada da seguinte forma:

[...] a primeira desaparece porque, coerentemente, Kant afirma que nós não podemos conhecer a essência [o número], mas apenas a aparência [o fenômeno]. A segunda, porque se torna uma categoria puramente lógica. Como não podemos saber como é a realidade em si mesma, pois dela só captamos dados singulares e parciais, não há como afirmar que a realidade é uma totalidade em si mesma. A categoria totalidade é uma categoria subjetiva. É, portanto, o sujeito quem “totaliza”, quem atribui uma ordem ao caos dos dados empíricos (TONET, 2012, p. 30).

As consequências da imposição de caráter antiontológico da teoria do conhecimento na ciência contemporânea, em especial o positivismo lógico, para a produção do conhecimento é assim destacado por Duayer (2003, p. 9-10):

O sujeito que, antes, irredutível, conhecia o objeto, agora já conhece antes de conhecer, pensa antes de pensar, ou, melhor dizendo, só pensa porque já pensou. Por extensão, a ciência, coletivo de sujeitos cognoscente, que, antes, inspecionava empiricamente o mundo para, só então, dele formar um conceito, uma concepção, agora já vai ao mundo com suas concepções, interesses, valores, critérios de cientificidade, de evidência empírica, de validade, etc. Dito de outro modo, o movimento antes unidirecional e direto das emanções do objeto aos sentidos do sujeito, transformou-se agora num círculo infernal, vicioso, sem ponta por onde se possa começar. O sujeito disposto a conhecer o mundo já é socialmente constituído; o mundo, por sua vez, não importa se natural ou social, é sempre o mundo pensado por sujeitos socialmente situados. Nada mais se apresenta em sua pureza originária. Toda

identidade está poluída pela relação com o não-idêntico.

Longe de pretender reproduzir a totalidade da complexidade dessa perspectiva para a produção do conhecimento, julgamos importante expor alguns dos seus desdobramentos que se interpõem para o conhecimento do mundo social e, por conseguinte, interferem fundamentalmente na compreensão e no posicionamento político e ideológico dos homens perante a realidade social, seja para sua manutenção, seja para uma intervenção e transformação. Dentre tais desdobramentos, conforme Duayer (2003, p. 13), está, por um lado, a noção de que são os homens, como sujeitos cognoscentes, que criam a realidade; o universal é, portanto, um produto do pensamento. Isso decorre da compreensão equivocada de que, se o real mostra-se singularmente na imediaticidade e pode ser apropriado automaticamente pelo aparato sensorial do sujeito, pela qual ele percebe, classifica e pensa, não há porque considerar as determinações dialéticas de universalidade e particularidade dos objetos de conhecimentos. A problemática que se desdobra da referida questão é a compreensão de que as categorias sociais que, conforme Marx, são expressão das formas de ser e determinações da existência, são imutáveis, eternas e a-históricas, portanto, que nenhuma intervenção no real poderá alterar o curso do seu desenvolvimento. Tal perspectiva postulada pela ciência só vem a conformar os interesses da economia, da universalização do capitalismo, como uma forma natural e eterna de modo de produção econômico e social, tornando obsoletos, por consequência, os interesses pela emancipação humana, ficando restrito ao nível das melhorias no interior da sociabilidade capitalista.

Desse modo, a predominância da teoria do conhecimento no processo de conhecimento do real, como fundamento da realidade, partindo da capacidade do conhecimento para além das ciências da natureza, comprometeu a construção teórica de uma abordagem ontológica do conhecimento da realidade, principalmente, no campo das ciências sociais, constituindo uma problemática para a produção do conhecimento e, por sua vez, para a intervenção na perspectiva política e ideológica da realidade social.

Um aspecto importante sobre a abordagem gnosiológica na produção do conhecimento a ser destacado é que, na opinião de autores como, por exemplo, Tonet (2013), ela limita, por vezes falseia, o conhecimento da realidade realmente existente, o que impede, em última consequência, por um lado, o tratamento adequado sobre aquelas questões que dizem respeito aos aspectos políticos e ideológicos que se encontram orientados ao desenvolvimento da economia e, por outro, a formação de um conhecimento crítico e emancipador que possibilite o desenvolvimento das mediações necessárias para a transformação social. A esse respeito, Tonet (2013, p. 12) afirma que

o falseamento gerado pela abordagem gnosiológica também resulta do fato de que ela escamoteia o fato de que todo tratamento de qualquer fenômeno social e, por conseguinte, também da problemática do conhecimento, tem como pressuposto, uma determinada ontologia, isto é, uma concepção prévia do que seja a realidade. Vale dizer, o ponto de vista da gnosiologia também tem, como pressuposto, uma determinada ontologia. O que acontece é que ou isto está apenas implícito ou é explicitamente negado.

Essa perspectiva se expressa, de forma contundente, na ciência contemporânea. O positivismo, na sua forma plenamente desenvolvida, isto é, o neopositivismo, em últimas consequências, não apenas expressa a teoria do conhecimento para o desenvolvimento social que, de certo modo, contribui para o falseamento e a manipulação das massas, como também participa da sua conformação e generalização para todas as esferas sociais.

Sobre esse aspecto, Lukács (2012) lembra que, na ciência contemporânea, a produção do conhecimento apresenta um caráter ainda mais problemático. Segundo o autor, se na filosofia positivista a objetividade do ser em si era incognoscível, na sua forma avançada, a neopositivista, a contestação da prova ontológica, por meio do método lógico gnosiológico, assume um caráter político, de manipulação da realidade social. Ao tratar da necessidade econômica da manipulação das massas, Lukács

explícita, por exemplo, que o princípio de manipulação subjacente à teoria da dupla verdade do Cardeal Belarmino, que dominou as filosofias burguesas, assume, na atualidade, a sua máxima expressão e a ciência contemporânea a conforma. Isso porque, segundo Lukács (2012, 52), essa forma de ciência

[...] não é mais simplesmente um objeto do irresistível desenvolvimento social no sentido da manipulação generalizada, mas participa ativamente de seu aperfeiçoamento, da sua imposição generalizada.

Tal padrão de ciência pode contribuir para obscurecer, falsificar, ou até mesmo, manipular o conhecimento objetivo da realidade social, o que na interpretação de Lukács é o que almejava o Cardeal Belarmino para colocar a salvo a ontologia religiosa. Cabe destacar que a ciência não é neutra e está diretamente relacionada ao modelo socioeconômico e político da sociedade que a comporta. A esse respeito, Lukács (2012, p. 47) esclarece que,

Se a ciência não se orienta para o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si, se ela não se esforça para descobrir com seus métodos cada vez mais aperfeiçoados essas novas verdades, que necessariamente são fundadas também em termos ontológicos e que aprofundam e multiplicam os conhecimentos ontológicos, então sua atividade se reduz, em última análise, a sustentar a práxis no sentido imediato. Se a ciência não pode ou conscientemente não deseja ir além desse nível, então sua atividade transforma-se numa manipulação dos fatos que interessam aos homens na prática.

Dentre as consequências metodológicas, políticas e ideológicas para o conhecimento da realidade que subjazem ao sistema neopositivista contemporâneo, Lukács (2012) destaca algumas que são relevantes no debate proposto. O neopositivismo

absolutiza o meio homogêneo da “linguagem” da matemática como instrumento de interpretar os fenômenos da realidade natural e social – com ressalva ao campo da ontologia, a qual apresenta um comportamento totalmente desinteressado e neutro, como por exemplo, as questões ligadas à religião. Outro aspecto importante refere-se ao fato de o neopositivismo conceber as ciências na sua singularidade, negando a possibilidade de inter-relação, totalização, generalização dos resultados dos avanços científicos por ela alcançados – mesmo que esse padrão seja dominante para o conhecimento da realidade. Essa situação explicita-se com mais clareza ao apresentar uma postura neutra ou desinteressada no que diz respeito às questões religiosas que não podem encontrar uma expressão na linguagem das ciências. Da mesma forma, renuncia a possibilidade de representação de uma visão de mundo, mantendo-se neutra, ao não assumir o compromisso com a ontologia que possa expressar uma relação entre as ciências com a realidade em si (LUKÁCS, 2012.). Tal perspectiva conduz, necessariamente, a uma identificação do neopositivismo com a filosofia idealista subjetiva, na qual o autor indica que

[...] a concretude, que se apresenta como uma efetividade dada, é concebida em essência como produto da subjetividade cognoscente, enquanto o em si deve permanecer para todo conhecimento um fantasma inalcançável ou um além sempre abstrato (LUKÁCS, 2012, p. 54).

Além disso, o neopositivismo apresenta implícito à sua lógica uma identificação com o relativismo ontológico, tornando os resultados do conhecimento científico produzido sempre relativo à sua estrutura teórica, sua descrição de mundo. Isso equivale a dizer, conforme Duayer (2013, p. 2), “que as crenças que entretemos sobre o mundo, cientificamente amparadas ou não, são construções. Conhecemos aquilo que construímos”.

No que tange à problemática da emancipação, as implicações do relativismo ontológico, subjacente às concepções de conhecimento hegemônicas nos debates atuais, estão atreladas com o comprometimento da fecundidade e da objetividade das práticas emancipatórias, desqualificando-as. Duayer (2011) aborda a referida questão, afirmando que o relativismo ontológico

desqualifica as práticas emancipatórias. Vejamos em suas palavras:

Se o mundo objetivo é incognoscível, nossa prática tem de circunscrever ao imediatamente existente, ao positivo; tem de ser mera prática reativa, conformação *a posteriori* às mudanças contingentes no mundo exterior. Para o relativismo ontológico, a prática emancipatória tem um pressuposto que nosso conhecimento não pode satisfazer, ou seja, apreender as legalidades objetivas que governam o mundo social. Conhecer objetivamente, seja o mundo natural, seja o social, é pressuposto incontornável da prática bem-sucedida. Por conseguinte, a prática bem-sucedida em relação à sociedade é negada pelo relativismo ontológico, pois nele a eficácia se circunscreve necessariamente à prática imediata, cujas finalidades são inescrutáveis por princípio. [...] interdito o conhecimento objetivo da sociedade, de suas legalidades imanentes, prevalece a noção da historicidade do mundo social como absoluta contingência, completo acaso. E diante dessa história sem futuros possíveis, ou futuros discerníveis, não resta aos sujeitos circunscreverem sua prática ao mundo imediatamente dado, positivo, anistórico (DUAYER, 2011, p. 91).

Foi somente no século XX que o predomínio da gnosiologia começou a ser contestado, produzindo uma retomada da ontologia em outras bases, com destaque para os autores Heidegger, Hartmann e Lukács. Tonet (2013) identifica essa nova abordagem ontológica histórico-social como o padrão marxiano do conhecimento. Abordar o objeto, do ponto de vista ontológico, significa que a abordagem precisa considerar o objeto como eixo central do conhecimento, dos seus elementos essenciais e fenomênicos, buscando as determinações mais gerais e essenciais do ser. No caso do padrão marxiano, o objeto do conhecimento

precisa ser analisado na sua processualidade e no conjunto de suas determinações histórico-concretas e sociais. Segundo Tonet (2013), com a plena maturidade da sociedade burguesa, apresentam-se dois caminhos para a compreensão da realidade social: por um lado, um caminho que conduz às mediações e formas de contribuição para a reprodução social nos termos vigentes e, por outro, um caminho de contraposição à lógica societal atual, de caráter revolucionário, um caminho orientado por uma teoria que articula a crítica radical com a transformação igualmente radical dessa sociabilidade, que tem como sujeito revolucionário a classe trabalhadora. Essa se expressa pela teoria marxiana.

Explicita-se, dessa forma, a perspectiva ontológica da teoria marxiana, não limitada a um padrão de conhecimento da realidade, mas, para, além disso, como uma ideologia que se coloca, segundo Tonet (2013), como possibilidade concreta e histórica de orientar a transformação radical da sociedade e, conseqüentemente, da superação da exploração do homem pelo homem. Em contraposição à abordagem gnosiológica do conhecimento, Tonet (2013, p. 68) expõe que

qualquer ação que pretenda transformar o mundo em sua totalidade e não apenas alguma parte dele pressupõe que esse mundo seja, de fato, uma totalidade, ou seja, um conjunto de partes essencialmente articuladas entre si, que haja uma hierarquia entre as partes que a compõem e que exista algo – uma substância – que confira unidade e, pelo menos, uma certa permanência a esse conjunto. Não faria sentido pleitear uma mudança integral do mundo se ele fosse apenas um amontoado de partes aleatoriamente conectadas. Nesse caso, o mundo social sequer existiria. Do mesmo modo, para que haja história é preciso que não haja apenas mudança, mas também permanência. O que e quanto permanece e o que, quanto e como muda, bem como a relação entre o que permanece e o que muda são outras questões, mas que só podem ser compreendidas na medida

em que houver, na própria realidade, esta relação entre permanência e mudança.

Foi fundamentado no pensamento de Marx que Lukács estruturou a ontologia com base materialista-histórica, a ontologia do ser social. Tomando como fundamento a teoria marxiana, Lukács debruçou-se sobre essas questões, no sentido de lançar as bases para uma ontologia do ser social – uma teoria do ser social –, explicitando um duplo projeto: a necessidade de reconstrução do materialismo histórico e dialético de Marx, cujo fundamento e análise das categorias concretas do ser social permitem a afirmação de dois pressupostos centrais da ontologia marxiana: em primeiro lugar, um correto espelhamento dialético da realidade objetiva e, em segundo, compreender o papel da práxis social e humana, tanto no seu sentido objetivo, quanto subjetivo. A outra parte do projeto refere-se ao papel decisivo do método ontológico marxiano para a crítica e para a refutação do domínio das tradições filosóficas modernas. A lógica dessa sua teoria do conhecimento apresenta um domínio da gnosiologia sobre a ontologia, que conduz aos diversos idealismos e ao irracionalismo em relação ao conhecimento da realidade social. É importante, antes de nos aprofundarmos em algumas questões, esclarecermos alguns aspectos históricos que envolvem a ontologia como teoria materialista-histórica do conhecimento e as contribuições do filósofo húngaro mediante sua importante obra *Para uma ontologia do ser social*¹⁸ para este debate.

Lukács (2010, p. 33) debruçou-se na perspectiva de investigar e compreender as questões do *ser sociale*, nesse contexto, mostrar as limitações e desdobramentos da tradição

¹⁸ A obra “Para uma ontologia do ser social” foi publicada recentemente pela editora Boitempo. A primeira parte é composta pelos capítulos: Neopositivismo e existencialismo; O avanço de Nicolai Hartmann e a necessidade religiosa; A falsa e a autêntica ontologia de Hegel; e Os princípios fundamentais de Marx. A segunda parte está em processo de publicação e contempla os capítulos: O trabalho; A reprodução; O ideal e a ideologia; e O estranhamento. Devido à sua idade avançada, a enfermidade, Lukács não conseguiu publicar integralmente a sua Estética, vindo a falecer em 1971.

positivista, em específico, sobre o neopositivismo e neokantismo. O autor já alertava para as resistências a serem enfrentadas pelo investigador quando o objetivo consistia em situar o pensamento filosófico do mundo com base nas questões sobre o ser – a ontologia materialista –, isso porque

os últimos séculos do pensamento filosófico foram dominados pela teoria do conhecimento, pela lógica e pela metodologia, e esse domínio está longe de ser superado. A preponderância da primeira dessas disciplinas se tornou tão forte que a opinião pública competente esqueceu totalmente que a missão social da teoria do conhecimento, que culminou em Kant, consistia, quanto a sua finalidade principal, em fundamentar e assegurar o direito à hegemonia científica das ciências naturais desenvolvidas desde o Renascimento, mas de tal maneira que permanecesse preservado para a ontologia religiosa, na medida em que fosse socialmente desejável, o seu espaço ideológico historicamente conquistado (LUKÁCS, 2010, p. 33).

A recusa da prova ontológica materialista realizada pela abordagem gnosiológica pode ser contraposta e refutada, segundo Lukács (2010), desde o próprio exame das suas contradições relacionadas ao plano da realidade social, ao nível da cotidianidade da práxis humana. Levando em conta a negação ontológica da abordagem do ser meramente empírico da teoria do conhecimento, o autor apresenta o clássico exemplo do atropelamento. Nas suas palavras:

Os automóveis na rua podem, na teoria do conhecimento, ser facilmente considerados meras impressões dos sentidos, fantasias, etc. Apesar disso, se eu for atropelado por um carro, não haverá uma colisão entre a minha representação de um carro e minha representação de mim mesmo, mas meu ser como homem vivo é ameaçado em seu

ser por um automóvel existente
(LUKÁCS, 2010, p. 40).

Assim sendo, partindo de critérios do próprio ser, Lukács consegue demonstrar que as afirmações, do ponto de vista gnosiológico, são passíveis de ser rejeitadas, uma vez que a objetividade do ser tem consequências efetivas na práxis social e, portanto, não são abstratas, tampouco subjetivas. Conforme conclui o autor, “a força probante de tais situações fracassa naquele complexo de relações de nosso conhecimento do ser como nível geral de nossa consciência sobre a própria práxis, sobre seus fundamentos” (LUKÁCS, 2010, p. 40).

A ontologia, em específico, a ontologia do ser social, contribui para refletirmos sobre *o ser* do currículo, partindo, sempre, dos seus critérios de objetividade. O ser do currículo, seus nexos e o funcionamento de sua estrutura como uma esfera específica e, ao mesmo tempo, em articulação com o complexo educacional, apresenta, de forma mediada no desenvolvimento da reprodução social, consequências pedagógicas, políticas e ideológicas que uma análise imediata nem sempre é capaz de identificá-las. A ideia de uma articulação com a emancipação, conforme demonstramos nos debates apresentados na primeira seção, a nosso ver, pressupõe igualmente uma articulação com a teoria radical, no sentido marxiano do termo, isto é, uma teoria que apresente as possibilidades concretas de compreensão do real, da sua dinâmica e processualidade, das suas contradições e desdobramentos, permitindo-nos apontar as mediações indispensáveis que contribuem para uma efetiva intervenção social orientada à emancipação. Essa compreensão permite-nos responder, em termos ontológicos, a questão central desta tese, ou seja, se a articulação entre currículo e emancipação, como finalidade à produção da emancipação humana, seria possível na atual sociabilidade. É mediante os fundamentos expostos que se norteará a investigação desta tese.

2.4 A CRÍTICA ONTOLÓGICA COMO MODELO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo é uma pesquisa de cunho teórico cujo objeto é a relação entre currículo e emancipação, as compreensões e a perspectiva ontológica em que esse debate vem

sendo apresentado nas produções teóricas de Michael Apple e Henry Giroux. A pesquisa encontra-se no âmbito da produção do conhecimento no campo curricular, sob a forma de debate, mais especificamente, entre escolarização e emancipação. Os fundamentos das conexões dessas categorias colocam-nos, de antemão, diante de uma dupla contradição: a despeito do currículo, na sua forma institucionalizada, possuir condições objetivas de produzir a emancipação humana e da natureza da emancipação defendida constituir-se uma perspectiva que poderia ser concretizada nos limites da sociedade capitalista, todavia, sem considerar a alteração da esfera econômica.

Esta tese advoga, portanto, a necessidade da crítica à perspectiva de emancipação na produção do conhecimento no campo educacional, no sentido de compreendermos, ao refletir sobre esse conceito, a dupla problemática – ontológica e ideológica – que subjaz às abordagens teóricas que buscam realizar uma articulação entre currículo e emancipação. Ontológica uma vez que os fundamentos teóricos que orientam a nossa análise estão assentes em uma perspectiva do ser em sua totalidade, a ontologia marxiana, constituindo um ponto de partida fundamental para a correta compreensão da estrutura e dinâmica interna essenciais da problemática apresentada. Trata-se, conseqüentemente, de uma crítica ontológica, que apresenta uma perspectiva metodológica-científica para o domínio, pelo pensamento sobre o ser. Ideológica, porque toda teoria pressupõe, implícita ou explicitamente, uma compreensão do ser das coisas e, por conseguinte, um posicionamento político perante o mundo, podendo, em determinadas circunstâncias, assumir um caráter de ideologia, apresentando uma função social específica que serve “para tornar a práxis social humana consciente e operante” (LUKÁCS, 2013). E esse é um dos aspectos, a nosso ver, mais importante da crítica da teoria marxiana, ela não se limita a um método de compreensão da realidade social da ordem capitalista. Para além disso, ela constitui uma crítica ontológica, a saber, a crítica negativa desse tipo de sociabilidade (DUAYER, 2011). É sobre essa perspectiva, da crítica negativa da produção da vida sob a égide do capital, que se fundamenta a perspectiva de emancipação defendida, teoria pela qual se orientam os pressupostos da crítica às concepções curriculares.

No intuito de avançar no debate, nossa investigação reporta-nos a questões tais como: O que é o currículo? Qual o

significado de emancipação? Seria possível realizar a articulação entre currículo e emancipação? E, ainda mais, é possível e/ou de que forma o currículo poderia consubstanciar uma educação emancipadora ou a emancipação? Quais os limites e implicações pedagógicas e políticas da articulação entre currículo e emancipação? Tais questões podem parecer complexas e até confusas, mas são extremamente necessárias para explicitar, sobretudo, para compreender, tanto os interesses políticos e ideológicos que subjazem a esses debates, quanto os limites e as possibilidades de sua efetivação na prática social concreta.

Nesse sentido, os estudiosos da área da educação poderiam questionar-nos: Porque a perspectiva marxiana de emancipação é a teoria adequada a orientar a investigação desta tese? Por quê? Se o objetivo das produções teóricas do campo curricular, em específico, dos autores que discutem, no âmbito da teoria curricular crítica, é desenvolver mediante os processos de escolarização, em particular, o curricular, uma estratégia contra-hegemônica orientada à emancipação, somente uma teoria realmente fundada no ser, na relação entre essência e fenômeno, nas suas contradições e conflitos, na sua processualidade e dinâmica, poderia contemplar uma compreensão radical do homem e da sociabilidade atual como um momento particular na totalidade histórica do ser social, logo, passível de ser superado.

Entendemos que é a teoria marxiana que melhor explicita o caráter de relativa autonomia da esfera econômica, o que permite o entendimento dos limites e possibilidades de ação das esferas mediadoras do capital para a reprodução social, como também, quais as mediações indispensáveis que contribuem para a sua supressão, por sua vez, para o desenvolvimento da emancipação humana. É justamente por isso que, conforme Duayer (2011, p. 92), a crítica de Marx à sociedade capitalista é crítica ontológica.

Pode-se perguntar: por que a crítica ontológica é essencial? Porque a prática humano-social é prática teleológica, intencional, finalística e, por isso, depende crucialmente de uma significação ou figuração do mundo mais ou menos unitária e coerente, não importa se composta por elementos heterogêneos, como ciência, religião, pensamento do cotidiano, superstição etc. Em outras

palavras, porque a significação do mundo é pressuposto da prática teleológica, é o modo como o mundo é significado que faculta e referenda determinada prática. O mundo do capital, para ser reproduzido pela prática teleológica dos sujeitos, gera e, ao mesmo tempo necessita de determinada ontologia ou, caso se queira, de certo composto de ontologias que referenda tais práticas reprodutivas. Por contraste, as práticas emancipatórias dessa forma de sociabilidade, práticas efetivamente transformadoras, têm de estar fundadas em outra ontologia, uma ontologia crítica da primeira. Segue-se portanto, que a crítica ontológica é condição necessária, ainda que não suficiente, para a emancipação das estruturas sociais estranhadas, opressora, iníquas, infames.

Estar fundadas em outra ontologia, como salienta Duayer, significa uma ontologia que realize a crítica à concepção de mundo, e, portanto, das relações que prevalecem sobre o domínio do capital. Logo, as possibilidades de intervenção social supõem, primeiramente, o conhecimento mais adequado possível da realidade existente. Entretanto, a compreensão da totalidade na experiência humana, destaca Moraes (2000, p. 23), “é um ideal nunca plenamente realizável e o que impossibilita seu desenvolvimento é, justamente, limitar a própria experiência humana ao plano gnosiológico”. Isso nos remete ao conteúdo da epígrafe apresentada no início deste texto, na qual Lukács (2012) expõe a necessidade de nos posicionarmos e nos comportarmos espontaneamente de modo ontológico, isto é, buscando sempre a compreensão mais adequada e completa da realidade social. Esse é o método ontológico marxiano, caminho científico pelo qual as análises dos fenômenos sociais e naturais, na condição de momentos da processualidade da totalidade social são determinados, mediante o profundo campo de mediações que constituem o *ser* das coisas, dos fenômenos, ou seja, da essência ontológica do objeto tratado.

Assim, não se trata, a nosso ver, de uma necessidade subjetiva de desenvolver um debate inovador, mas de, em termos objetivos, capturar o objeto de estudo em sua essência, na sua processualidade, nos seus desdobramentos e contradições. Por isso, investigar questões tão complexas relacionadas ao campo curricular, sustentados na teoria marxiana e na ontologia do ser social lukaacsiana é uma tarefa a que nos propomos empreender. Porém, pelo fato de ser um processo do conhecimento, nada impede que o pesquisador escolha outras perspectivas metodológicas, mesmo que, em última análise, tal procedimento metodológico não revele a natureza e o movimento do objeto investigado. É com o auxílio da análise das determinações, das propriedades e das mediações (contradições) do objeto cognoscível, no caso, o currículo e a emancipação, que procuraremos apreender e capturar, por meio do processo do conhecimento, os critérios gnosiológicos desse objeto, a fim de que se tornem passíveis de serem conhecidos.

Esse é o caminho do método ontológico marxiano. Conquanto não tenha sido uma preocupação de Marx desenvolver um método, uma lógica de investigação, ao empreender a análise da sociedade burguesa, conhecer sua estrutura e dinâmica, o autor desenvolveu um estudo para compreender a lógica do capital. A referida lógica consiste em realizar, por meio da apreensão do processo histórico o conhecimento real do objeto, o movimento que parte da aparência para alcançar a sua essência, por intermédio do pensamento. Isto é, o pesquisador, no processo de produção do conhecimento do objeto, reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado. No *Método da Economia Política*, Marx (2011a) expõe as possibilidades de conhecermos um país do seu ponto de vista político-econômico, partindo da análise da população. Segundo o autor, a população, elemento real e concreto da produção social, é uma abstração, se desconsiderarmos em tal análise as determinações mais simples que a compõem, tal como a produção, as classes, o mercado, a divisão do trabalho, etc. Isso porque o processo de investigação de categorias econômicas, sociais ou da natureza, sem a sua identificação, a partir das distintas fases de desenvolvimento histórico, resulta na formulação de uma categoria em geral, de mera abstração. É preciso fixar um elemento comum à categoria analisada, conforme indica Marx (2011a, p. 41), ao tratar do tema da produção:

A *produção em geral* é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse *Universal*, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas, outras são comuns apenas a algumas (grifo do autor).

No caso da população, por exemplo, o elemento comum que o fixa é o sistema social capitalista, que supõe a troca, o trabalho assalariado, a produção do valor, o dinheiro, o lucro, entre outras determinações mais simples que a esse sistema articula-se. Esse processo constitui o movimento analítico que conduz às abstrações mais simples, que parte da representação caótica do todo na busca de conceitos, de determinações mais simples. Entretanto, isso é apenas uma parte do processo. Chegando a esse ponto, Marx (2011a, p. 54) expõe que ainda é necessário realizar o caminho inverso, de síntese, chegando novamente à população, todavia, com uma compreensão quantitativa e qualitativamente superior, “como uma rica totalidade de muitas determinações e relações”. Eis o método marxiano de ascensão do abstrato ao concreto.

Entretanto, o movimento que desvela a essência do objeto em determinações mais simples é um movimento analítico no processo do conhecimento. O ser, real e concreto, é ontologicamente diferente do ser, concreto pensado. Marx (2011a, p. 54) assim esclarece mencionado aspecto: “o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto”. Justamente por ter uma existência objetiva independente do pesquisador é que o processo de conhecimento do ser pressupõe a sua reconstrução histórica – análise e síntese – no plano do pensamento. O processo que forma o ser é, portanto, ontologicamente diverso do processo de conhecimento do ser.

[...] a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar, mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comportar apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação (MARX, 2011a, p. 55).

Destaca-se, nessa perspectiva, o papel ativo do pesquisador no processo que Marx denomina de “espelhamento dialético da realidade objetiva” (LUKÁCS, 2012) que, na condição de objetivo último, busca contrapor-se e corrigir as formulações fundadas na teoria do conhecimento baseadas na negação da prova ontológica, concebendo, partindo de critérios unicamente gnosiológicos, o real como processo do pensamento. Resulta dessa compreensão “a confusão entre a realidade objetiva e seu espelhamento imediato, que – considerado no plano ontológico – é sempre subjetivo” (LUKÁCS, 2012, p. 27). E é sempre subjetivo porque é o sujeito singular que realiza o processo de objetivações – que inclui o conhecimento do mundo mediante o espelhamento dele – tornando-se, assim, um sujeito objetivado e objetivante (TORRIGLIA, 2015). Tal assertiva demonstra que, para a teoria marxiana, o método de compreensão do mundo, da sua processualidade, dinâmica e contradições supõe a prioridade ontológica do ser em detrimento das considerações lógico-gnosiológicas sobre o ser, mas não as elimina.

São inúmeras as implicações de tal perspectiva para o conhecimento da realidade social. Além de demonstrar o caminho científico de apropriação do todo existente, possibilitando em termos quantitativos e qualitativos o conhecimento mais adequado da realidade existente, permite, por um lado, desvelar e desmistificar aquelas considerações que, fundamentadas em falsas crenças, apresentam um falseamento das autênticas formas de funcionamento do real e a manipulação social dos indivíduos, conduzindo-os a agir e reagir de forma condicionada aos interesses hegemônicos, ideologicamente orientados à manutenção dos extratos sociais desiguais. E, por outro, compreender as possibilidades objetivas de intervenção efetiva no sentido da correção das contradições e antagonismos que obstaculizam os processos de organização política das massas à transformação revolucionária das estruturas sociais, que conduzem, por sua vez, a produção e reprodução social da vida em patamares mais humanos, como por exemplo, a emancipação humana.

Levando em consideração a ontologia marxiana como fundamento teórico-metodológico de desenvolvimento desta tese cabe, a nosso ver, a análise do currículo e da emancipação, tomando-as, conforme indica Marx, como categorias do real, formas de ser que representam, na práxis educacional cotidiana, o objeto concreto a ser pesquisado. Partindo do pressuposto de que a articulação entre currículo e emancipação, determinada pela sociabilidade capitalista, constitui o nosso problema central, cabe, neste momento, imprimir o movimento analítico no processo de investigação dessas categorias. O currículo, como uma categoria social, não se objetiva dissociado dos processos educativos. Dessa forma, o currículo pressupõe um sistema educacional, o estado, o capital, o trabalho, as ciências (sociais e naturais), o conhecimento, entre outras determinações. De forma semelhante, ocorre a análise da emancipação, uma categoria social que, do ponto de vista político-ideológico, envolve, por exemplo, o capital, o estado, o mercado, as lutas de classe, o sistema jurídico, a política, entre outras esferas sociais. Assim sendo, é preciso decompor essas categorias a fim de compreender as abstrações mais simples que as determinam, para que não sejam tomadas como categorias gerais do ser. Esse processo apresenta-se no próprio percurso do estudo da tese, das idas e vindas à compreensão cada vez mais ampliada do objeto. Isso inclui as

“abstrações razoáveis” e as mediações que as categorias vão mostrando no desvelamento do seu movimento na sua análise histórica, e o caminho de volta, o percurso de síntese. É o que procuraremos desenvolver no decorrer dos capítulos.

Entretanto, cabe ressaltar que, além de analisar suas determinações concretas no plano do ser, será necessário, no processo de síntese, o desenvolvimento do seu pressuposto essencial, isto é, realizar a crítica ontológica à articulação entre currículo e emancipação na práxis social, como mediação indispensável ao confronto entre as suas representações e o seu espelhamento, do plano real. Claro que a crítica ontológica não é “um ponto de chegada”, é uma concepção que implica uma posição perante o objeto (em face do mundo) e percorre todo o processo de estudo (TORRIGLIA, 2015). Acreditamos que o domínio teórico das categorias currículo e emancipação são *conditio sine qua non* para identificarmos os nexos e as contradições, as possibilidades e os limites diante da articulação concreta entre tais categorias e sua possibilidade concreta de constituir-se como uma proposta educacional.

Apresentaremos um debate mais aprofundado dessas categorias nos capítulos II e III.

3 O SER DO CURRÍCULO E AS SUAS TENDÊNCIAS NA PROCESSUALIDADE HISTÓRICA DA TOTALIDADE SOCIAL

A opção está posta, escolhermos uma teoria que contribua para perenizar o presente e administrar o existente, com as várias versões da epistemologia da prática, particularmente na educação ou, uma teoria que proceda a análise crítica do existente, que informe a prática científica consciente de si mesma, pois é o processo histórico-crítico do conhecimento científico que nos ensina (como seres sociais) a capacidade emancipatória, que nos torna conscientes de nosso papel de educadores que não ignoram que a transmissão do conhecimento e da verdade dos acontecimentos são instrumentos de luta e têm função de ser mediação na apreensão e generalização de conhecimentos sobre a realidade objetiva, sob a perspectiva de domínio sobre a realidade segundo as exigências humanas.

(MARIA CÉLIA MARCONDES DE MORAES, 2009)

No capítulo anterior, afirmamos que o objetivo desta tese consiste em realizar uma crítica ontológica à produção do conhecimento educacional crítico, em específico, às produções teóricas da primeira fase de Michael Apple e Henry Giroux, cujo fundamento é a articulação entre currículo e emancipação.

Antes mesmo de analisar os resultados da conexão desses dois complexos sociais, é necessário tomá-los individualmente, compreendendo-os a partir da sua gênese, mediante a reconstrução do seu processo histórico, condição que nos permitirá a sua apreensão crítica mediante o conhecimento da sua dinâmica, contradições e processualidade na totalidade social. Portanto, neste capítulo, trataremos de modo particular do currículo e das formas específicas que esse complexo apresenta-

se nos diferentes momentos históricos, explicitando-o em torno das suas tendências específicas no campo curricular.

3.1 IMPLICAÇÕES DA TEORIA NA RECONSTRUÇÃO TEÓRICA DO CURRÍCULO

Todo pesquisador que tenha como pretensão investigar sobre o currículo dificilmente conseguirá eximir-se, num primeiro momento, da apropriação da produção teórica existente a propósito do tema. Ocorre que, em consonância com Silva (2011, p. 14), toda obra “de currículo que se preze inicia com uma boa discussão sobre o que é, afinal, ‘currículo’”. De fato, trata-se de uma significativa quantidade de publicações que, independentemente do objetivo inerente à obra, sempre apresentam, de forma aprofundada ou superficial, um resgate às principais compreensões teóricas sobre o currículo e, com raras exceções, estabelecem novas respostas à pergunta ‘o que é o currículo?’. Claro que, de certo modo, recuperar esse conceito com base na produção do conhecimento existente pode não constituir uma tarefa fácil, tendo em vista que quem o descreve sempre o faz partindo de alguma concepção teórico-metodológica, portanto, ontológica do ser. Tal concepção determinará, implícita ou explicitamente, a forma como o pesquisador interagirá com o seu objeto de pesquisa e, por sua vez, com os resultados dessa investigação. Referido aspecto, conforme debateremos no capítulo VI da tese, torna-se extremamente relevante para a investigação que realizamos nesta tese. Isso porque o conhecimento do ser do currículo e as tendências da sua forma de ser nem sempre são traduzidos adequadamente, sua expressão concreta, nas teorias curriculares, justamente pela escolha da abordagem teórico-metodológica do conhecimento que fundamenta os procedimentos da investigação.

Tomando a produção teórica do campo curricular, deparamo-nos com estudos que, de forma geral, corroboram com Silva (2011) no sentido em que apresentam um panorama das definições existentes acerca de “o que é o currículo” para, posteriormente, aprofundarem a especificidade dos seus debates, sejam eles sobre a recuperação histórica do movimento processual do currículo, seja sua mera descrição em torno daquilo que convencionalmente é denominado teorias curriculares. Tais estudos apresentam a articulação do currículo com determinadas

categorias sociais – com a ideologia, emancipação, escola, formação de professores –, a descrição de experiências educacionais do currículo na educação básica até o ensino superior e, até mesmo, debates acerca do currículo em si mesmo. Todos esses debates teóricos proporcionam, explícito ou não, um fundamento teórico-metodológico que pressupõe uma ontologia, uma concepção de mundo, de homem e de sociedade que, conscientemente ou não, produz efeitos para além da prática educativa, com o intuito da significação e intervenção no mundo social, seja para sua manutenção, seja para a sua transformação.

Em consonância com Moraes (2009), pressupomos que a teoria tem consequências na prática social, e nossas formulações, neste capítulo como também em toda a tese, posicionam-se no sentido de desenvolver uma crítica ontológica das teorias curriculares e da própria noção de teoria que sustenta esses debates teóricos no sentido de produzir um conhecimento crítico que permita uma compreensão mais apropriada do currículo e da educação, do seu funcionamento, das suas contradições e conexões com as demais estruturas sociais, habilitando os indivíduos a se posicionarem teórica e politicamente, dentro desses limites, para desnudar a lógica que oculta o real potencial da atividade humana e do movimento da processualidade social para, intervir e, por sua vez, transformar a realidade social, no caminho da emancipação, no sentido marxiano do termo. Nessa perspectiva, Marx (2010) destaca que a teoria torna-se força material, pois habilita, na condição de uma arma crítica, as massas a intervir de forma consciente e transformar as circunstâncias materiais de produção na qual estão subsumidas. Para concretizarmos nossas intenções, não podemos abdicar de uma teoria radical. E ser radical é ir à raiz do objeto o qual se está investigando. Vale reforçar que, nessa tarefa, é mediante a ontologia marxiana que percorreremos tal caminho.

Conforme exposto por Marx (2011), no capítulo do *Método da Economia Política*, analisar a categoria econômica “produção”, sem localizá-la em um determinado estágio de desenvolvimento social ou em um ramo particular de produção, resultaria na análise de uma categoria puramente abstrata, em geral. As categorias, segundo Marx (2011, p. 59), “expressam formas de ser, determinações da existência”; portanto, estão postas tanto no pensamento do pesquisador, quanto na realidade social, com a prioridade ontológica dessa. Essa mesma

perspectiva incorre com a investigação acerca do currículo: de que currículo estamos falando? Dessa forma, o ponto de partida de nossa análise é o currículo educacional¹⁹, no âmbito da educação institucionalizada, como um complexo social que opera no interior da sociabilidade capitalista. É somente tomando-o como uma categoria social, na sua relação de determinação econômica e social, que se torna possível compreendê-lo na sua concreticidade e particularidade, nas suas múltiplas determinações, contradições e conexões com os demais complexos da totalidade social.

Todavia, diante de um campo tão amplo e complexo como é o currículo, seria possível uma investigação que o contemplasse nas suas múltiplas determinações, compreendendo-o na sua totalidade? A totalidade, conforme Moraes (2000, p. 23), é um “[...] ideal nunca plenamente realizável e o que impossibilita seu desenvolvimento é, justamente, limitar a própria experiência humana ao plano gnosiológico. É preciso transcendê-la e situar-se no plano ontológico”. Ora, a realização dessa tarefa implica a busca da gênese histórico-social da categoria currículo, a partir da qual, e por meio de algumas aproximações, poderiam desvelar-se alguns elementos específicos, e nesse processo perceber a natureza e a função social, procurando uma compreensão detalhada da sua processualidade, desdobramento e articulação relativamente aos complexos mais amplos nos quais o currículo desenvolve-se como, por exemplo, a educação, a política, o Estado, o mercado, etc., como também seus limites e possibilidades na reprodução da prática social.

Considerando que estamos tratando de um complexo social, mediador dos processos educativos na atual sociabilidade, precisamos ter clareza de que a sua expressão concreta não está descolada de determinações mais amplas, expressando-se mediante concepções ideológicas, políticas, filosóficas, psicológicas e pedagógicas que, explícita ou implicitamente, supõem determinada concepção de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem, sem as quais o currículo poderia

¹⁹ Utilizaremos o termo educacional para não nos restringirmos ao currículo escolar, como usualmente é utilizado nos debates sobre o currículo, tendo em vista que todo o processo educativo institucional, seja na modalidade da educação básica, superior, técnica ou tecnológica, organiza-se em torno de um currículo ou proposta curricular.

desenvolver a sua especificidade na reprodução social, nas mediações das práticas educativas, que não são neutras. Ao contrário, estão sempre orientadas à concretização de finalidades que estão no horizonte das perspectivas teóricas que as fundamentam.

Atualmente, a tentativa de encontrar respostas à questão “o que é o currículo?” não pode abdicar da análise dos debates sobre as teorias curriculares, campo de conhecimento que sintetiza, no âmbito teórico e prático, as tendências predominantes em relação às formas pelas quais o currículo surgiu e como tem respondido às necessidades dos processos educativos desde a sua gênese. Para isso, faz-se necessária uma dupla tarefa: investigar a expressão concreta do currículo mediante a reconstrução histórica desse objeto e analisar o conhecimento científico produzido acerca do currículo, compreendendo sua dinâmica, processualidade, conexões e contradições. Esse procedimento é fundamental para uma abordagem ontológica do conhecimento a respeito do currículo e, acima de tudo, para a sua crítica.

Antes mesmo de adentrarmos nos debates a propósito da teoria curricular propriamente dita, consideramos que seria importante retomarmos o significado da noção de teoria na perspectiva marxiana. Segundo Marx(ano), o conhecimento teórico nada mais é do que o próprio conhecimento do objeto, não numa forma estática, mas como ele realmente é em si mesmo, na sua processualidade e dinâmica. A teoria, na concepção de Marx, é, conforme Neto (2011, p. 21), “a reprodução ideal do movimento do real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto que pesquisa”. E esse objeto, vale destacar, tem uma existência objetiva que independe do pesquisador.

A teoria, conforme o filósofo marxista Kopnin (1978, p. 237), confere

[...] um vasto campo de conhecimento, que descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas e reduz os descobrimentos em determinado campo e leis a um princípio unificador único.

No entanto, o autor destaca que a teoria não consiste unicamente em uma descrição do objeto, ela pressupõe, acima de tudo, a sua explicação e a explicitação das leis que a ela estão subordinadas. Além disso, as teorias variam de acordo com o objeto, pois são as suas propriedades que estabelecem o horizonte de possibilidade de conhecimento sobre ele; logo, pressupõem o método de sua fundamentação, a sua dimensão gnosiológica. Nesse sentido, a filosofia marxista coloca como ponto de partida para o conhecimento de qualquer categoria social a relação entre o ser e a consciência sobre o ser. Na *“Ideologia Alemã”*, Marx (2005, p. 25-26) explicita tal perspectiva:

A produção das idéias, de representações e da consciência está em princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento e o pensamento intelectual dos homens aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção intelectual quando esta se apresenta na linguagem das leis, política, moral, religião, metafísica etc., de um povo. Os homens são produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, os que realizam, tal como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe compreende, incluindo até suas formações mais avançadas. A consciência não pode ser mais do que o Ser consciente e o Ser dos Homens é o seu processo de vida real.

Considerando que o ser a se pesquisar existe objetivamente, Kopnin (1978, p. 61) propõe a seguinte questão: “Mas como focalizá-lo: como objeto de contemplação ou objeto da atividade material, prática sensorial do homem?”. De acordo com o materialismo dialético, o ser, em sua essência, deve ser apreendido na inter-relação dialética de análise e síntese no processo do conhecimento, sempre partindo da necessidade transformadora do homem, da prática intencional, politicamente

orientada. Os objetivos do pesquisador não se separam da abordagem que ele realiza sobre o ser, porém, não podem interferir nas leis objetivas do movimento do próprio objeto. A questão da emancipação humana sempre orientou o interesse de Marx na investigação acerca do seu objeto de pesquisa – a sociedade burguesa. No entanto, tal interesse ideológico não limitou o processo de conhecimento, o movimento da investigação analítico e sintético das categorias econômicas. Por exemplo, em *O capital*, Marx (2008) localiza, na categoria mercadoria, a forma elementar da riqueza na sociedade capitalista e, na forma de trabalho produtor de valor, a chave para as contradições dessa ordem social, proporcionando os elementos para a crítica radical, ontológica, da forma capitalista de produção social e, com isso, lança as bases para a sua superação, a emancipação humana.

Explanaremos a seguir o fundamento desta investigação e os elementos teórico-metodológicos que subjazem a ela. A mercadoria²⁰ é um objeto que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas oriundas do estômago à fantasia, como meio de subsistência, objeto de consumo ou como meio de produção. Em termos de qualidade, de caráter útil, a mercadoria torna-se um valor-de-uso; contudo, na relação de quantidade com outros valores-de-uso, essa mesma mercadoria converte-se em valor-de-troca, ou seja, somente na relação de troca com outra mercadoria. A mercadoria é, portanto, uma unidade dialética entre valor-de-uso e valor-de-troca; como valor-de-uso, ela nega a sua condição de valor-de-troca e vice-versa. O trabalho, como atividade de intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, quer dizer, como trabalho em geral, é produtor de valores-de-uso. Ocorre que, em formas específicas de relações de produção, aponta Marx, o produto do trabalho converte-se em mercadoria.

²⁰ Marx esclarece que, de acordo com as propriedades inerentes às mercadorias, relacionadas à qualidade ou quantidade, elas podem tornar-se, em determinadas situações concretas, valor-de-uso ou valor-de-troca, ou seja, “como valores-de-uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores-de-troca, só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor-de-uso” (MARX, 2008, p. 59).

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor-de-uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como propriedade “objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria. Em consequência, a forma simples de valor da mercadoria é também a forma-mercadoria elementar do produto do trabalho, coincidindo, portanto, o desenvolvimento da forma-mercadoria com o desenvolvimento do valor (MARX, 2008, p. 83).

A investigação de Marx permite constatar, portanto, a gênese e a dinâmica, a processualidade o movimento dialético e contraditório das categorias como, por exemplo, o duplo caráter do trabalho que mediante dispêndio de força humana produz tanto valor-de-uso, como também, em circunstâncias especiais, produz valor. O trabalho em geral, como produtor de valor-de-uso, é uma categoria ontológica, inerente às diferentes formações sociais; por outro lado, o trabalho abstrato, como produtor de valor-de-troca e, por conseguinte, como produtor de valor, é uma categoria de trabalho mais desenvolvida e diversificada, específica da forma de produção social capitalista, mas que não rompe com a sua forma precedente, a do trabalho em geral. “A renda da terra não pode ser compreendida sem o capital. Mas o capital é perfeitamente compreensível sem a renda da terra” (MARX, 2011, p. 60). Em outras palavras, o trabalho em geral possui uma prioridade ontológica em relação ao trabalho abstrato, assim como o valor-de-uso precede a forma do valor-de-troca. Isso significa que, mesmo surgindo em formações sociais específicas, referidas categorias inerentes ao modo de produção capitalista são resultados da dinâmica e da processualidade de determinadas categorias ontológicas que as tornam mais complexas e mais ricas. Por isso, Marx (2011, p. 58) afirma que “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco”; por sua vez, o modo de produção burguês fornece os elementos essenciais para a compreensão das sociedades mais antigas.

É nessa perspectiva que o modelo de investigação desenvolvido por Marx revela a capacidade emancipatória da teoria marxiana, fornecendo os elementos teórico-metodológicos à produção do conhecimento, em específico, da pesquisa que aqui realizamos sobre currículo. A teoria marxiana demonstra-nos como é possível produzir um conhecimento teórico acerca do currículo mediante a reconstrução do seu processo histórico desde a sua gênese. Partindo desse pressuposto é que iniciaremos nosso debate.

Percorrendo as produções teóricas do campo curricular, podemos perceber que autores, como por exemplo, Stephen Kemmis²¹ (1998), Ulf P. Lundgren²² (1997), Gimeno Sacristán²³ (1998), Tomaz Tadeu da Silva²⁴ (2011) e Alice Cassimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), debruçaram-se na tarefa de, por um lado, sintetizar aqueles elementos essenciais que poderiam significar o currículo, como, por outro lado, identificar as suas tendências em períodos históricos específicos. Esses autores são comumente reconhecidos no campo curricular por sistematizarem, partindo de determinados fundamentos, os pressupostos teóricos e práticos em volta do qual se objetiva e se processa o currículo na história da educação. De forma mais específica, autores²⁵, como Bobbitt (2004), Tyler (1974), Pacheco (2001; 2006), Pinar (2007), Lopes e Macedo (2010), Goodson (2011) e Silva (2011), apresentam um debate a respeito do significado mais amplo do currículo, não apenas teoricamente,

²¹ Stephen Kemmis, educador e sociólogo australiano, nascido em 1946, professor de Educação na Universidade de Charles Sturt. A obra em que centramos nossa análise é: “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción”.

²² Ulf P. Lundgren, teórico do currículo sueco, nascido em 1942, professor de Educação na Universidade de Uppsala. A obra em que centramos nossa análise é: “Teoría del currículum y escolarización”.

²³ José Gimeno Sacristán, pedagogo espanhol, nascido em meados dos anos de 1940, em Zaragoza, catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência.

²⁴ Tomaz Tadeu da Silva, graduado em matemática, atua em temas de educação e currículo, e é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

²⁵ Para fins de debate desta tese, elegemos os autores que mais se têm destacado no campo no sentido de apresentar como objetivo nas suas obras o compromisso de conceituar “o que é o currículo”.

mas na sua efetividade, no âmbito da experiência educacional. Não constitui nosso objetivo mapear a predominância da categorização²⁶ do currículo com base nos pressupostos teóricos identificados por esses autores nas produções teóricas desenvolvidas pelo mundo. Cabe destacar que a sua influência não se dá de forma homogênea. Na produção do conhecimento curricular em Portugal²⁷, por exemplo, é notável a influência da categorização das teorias curriculares de Stephen Kemmis e, em menos intensidade, as categorizações estabelecidas pelas orientações básicas de Gimeno Sacristán. Já no Brasil, as produções refletem predominantemente as categorizações das teorias curriculares estabelecidas por Tomaz Tadeu da Silva.

No prefácio da obra *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Kemmis (1998) anuncia que, para muitos profissionais ligados ao processo de escolarização, a “noção de currículo”, o conhecimento referente ao seu significado, está, evidentemente, sendo considerado como o resultado da organização dos elementos (conteúdos, conhecimentos, habilidades, etc.) que devem ser ensinados e aprendidos por meio da experiência educativa. A emergência pela análise e conhecimento da “natureza do currículo” é posta como essencial por Kemmis, uma vez que predominam as questões relacionadas ao desenvolvimento da sua “função” prática. Tal ênfase é

²⁶ Existem muitas categorizações em termos de “o que é” o currículo, como das suas tendências de ser. Diversos autores, guiados pelos mais distintos objetivos, já realizam esse mapeamento teórico-conceitual. Morgado (2000), por exemplo, apresenta um esquema de análise que sintetiza as formas pelas quais as perspectivas teóricas sobre o currículo foram representadas em relação aos seus respectivos autores. São elas: (1) Orientações curriculares: Eisner & Vallence (1974); (2) Ideologias curriculares: Schiro (1978); (3) Códigos curriculares: Lundgren (1993); e (4) Orientações básicas: Gimeno Sacristán (1988). Levando em consideração a análise já desenvolvida no campo curricular, aqui nos limitaremos a aprofundar o debate com base em alguns autores que, em virtude de sua abordagem, contribuirão mais especificamente com o aprofundamento de nosso objeto de pesquisa.

²⁷ Em estudos desenvolvidos no departamento de Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho (Uminho), em Portugal, pude perceber que os professores consubstanciam sua prática pedagógica e suas produções teóricas fundamentados nas abordagens de Kemmis e, em menos intensidade, nas de Sacristán.

qualificada por Kemmis (1998, p. 12) como “estéril exercício acadêmico”, pois as questões relativas ao conteúdo presente no currículo ocorrem desvinculadas das análises ou questões sobre “o que é o currículo”, ou, como explicita o autor, “é como se pudessem manter debates sobre o deveria aparecer ‘no currículo’, sem a correspondente análise a respeito ao que é um currículo para que possa conter coisas”.

Kemmis esclarece que a perspectiva de ênfase na compreensão do currículo, baseada em critérios funcionais e práticos por parte dos profissionais da escolarização, tem suas origens nas perspectivas técnicas do currículo, características da gênese histórica do campo, período em que a preocupação dos educadores estava relacionada unicamente com o seu funcionamento, isto é, com os processos de ensino e aprendizagem que correspondiam às demandas de formação necessárias ao processo de industrialização, do mercado em expansão. O autor diferencia as formas de ser do currículo, suas diferentes expressões concretas na prática social, representando-o tomando como base três grandes grupos de teorias: a técnica, a prática e a crítica. Kemmis (1998), com base em Schwab (1969), ressalta que citadas teorias devem ser chamadas de metateorias, pois expressam a forma predominante de como o currículo desenvolve-se e comporta-se em períodos históricos específicos e não unicamente uma abordagem do ser do currículo em si. Nas palavras do autor:

Para dispor de uma perspectiva geral sobre a teoria, Schwab reclama uma metateoria – teoria da teoria –, uma concepção teórica sobre a natureza a partir da qual seja possível considerar e avaliar diferentes classes de construção teórica sobre o currículo (KEMMIS, 1998, p. 27).

Esse é um aspecto importante na teorização de Kemmis, tendo em vista que o autor apresenta uma compreensão dialética e histórica da categoria currículo, ou seja, no seu sentido geral e em sua representação particular, um movimento que reconhece sua essência e fenômeno na processualidade histórica e social, contrariando as perspectivas de debate que concebem o ser do

currículo, o seu significado lato, limitado à visão de mundo presente.

Outro autor, Lundgren (1997, p. 20), apresenta uma análise sobre as tendências de ser do currículo, também denominado pelo autor como “texto”. De acordo com Lundgren, é preciso considerar os princípios de como se deve selecionar, organizar e transmitir o conhecimento e as habilidades nos processos educativos, vale dizer, pressupõe a formulação de um “texto” que se expressa pela tríade seleção-organização-transmissão, articulado aos contextos de produção e de reprodução social (LUNDGREN, 1997, p. 20). Tal conjunto de princípios é organizado e homogeneizado em torno do que o autor denomina Código Curricular, classificando-os com base em cinco tendências curriculares que caracterizam diferentes períodos históricos da educação como instituição. Os códigos são os seguintes: clássico, realista, moral, racional e oculto.

O conceito de currículo, segundo Lundgren (1997, p. 21-22), abrange outros processos e estruturas para além da seleção das aprendizagens, conhecimentos e habilidades sistematizadas nos textos. Tal perspectiva é explicitada na compreensão de Lundgren (1997, p. 22) quando ele especifica o conceito básico de currículo como “a ‘solução necessária ao problema da representação’ e o problema da representação como o ‘objeto do discurso pedagógico’”. A representação consiste na estruturação em torno de um currículo ou texto às demandas educacionais oriundas dos processos sociais de produção e reprodução social que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social. Lundgren (1997) utiliza como exemplo fato das comunidades indígenas, na qual a estrutura social e cultural é praticamente homogênea, os filhos imitam seus pais, e isso é o suficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades para a reprodução social; logo, os processos de produção e reprodução “estão unidos de um modo inextrincável” (LUNDGREN, 1997, p. 18). Já com a complexificação econômico-social das relações de produção, surgem as contradições no nível da reprodução social. Por exemplo, conforme o autor, uma criança que aprende de forma lenta, por algum aspecto limitado que condiciona seu desenvolvimento biológico, reflete uma produção mais lenta. Porém, essa aprendizagem mais lenta reflete uma contradição aos padrões de exigência de produção social mais complexificados,

como o do período da industrialização, originando um problema para a questão da reprodução social (LUNDGREN, 1997).

A esse respeito é importante lembrar Marx quando explica que, com o desenvolvimento das forças produtivas, a reprodução torna-se cada vez mais social e, por conseguinte, as relações sociais vão tendencialmente tornando-se cada vez mais mediadas, num constante recuo das barreiras naturais. As potencialidades humanas indispensáveis para o intercâmbio entre homem e natureza, aos poucos, vão se complexificando e, por sua vez, tornando-se cada vez mais sociais, não coincidindo com a forma primária das comunidades tribais. Em 1845, Marx (2005, p. 19-20) já apontava essas tendências do desenvolvimento das forças produtivas e suas implicações na prática social:

O grau de desenvolvimento atingido pelas forças produtivas de uma nação é facilmente reconhecido a partir do desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho. Cada nova força produtiva, na medida em que não é uma simples extensão das forças produtivas conhecidas, tem como consequência uma nova constituição da divisão do trabalho. [...] As diferentes fases do desenvolvimento da divisão social do trabalho são outras tantas formas diferentes de propriedade; ou seja, cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho.

A divisão social do trabalho, nesses termos, coloca para a educação e, por sua vez, aos currículos, o problema pedagógico, indicado por Lundgren, de como organizar e sistematizar conhecimentos, as habilidades e as metodologias de ensino para atender a uma formação voltada tanto para desenvolvimento do trabalho prático quanto para o trabalho intelectual, por exemplo. O currículo, em tal perspectiva, assume um papel de *mediador* entre a educação e as necessidades da produção social, e a reprodução das condições materiais indispensáveis à reprodução da vida pelos indivíduos em sociedade. O currículo reflete o

conteúdo social necessário expresso pelo *problema da representação*²⁸ que, ao ser concretizado pelos processos educativos, apresenta, intrinsecamente, um caráter pedagógico. Portanto, no entendimento de Lundgren (1997, p. 20), três elementos estabelecem o significado de “o que é o currículo”:

Uma seleção de conteúdos e fins para a reprodução social, ou seja, uma seleção de que conhecimento e que habilidades tem de ser transmitidos pela educação. 2- Uma organização do conhecimento e as habilidades. 3- Uma indicação de métodos relativos a como tem que se ensinar os conteúdos selecionados; por exemplo, sua sequência e controle.

Esses aspectos explicam, de certo modo, o que é o currículo, porém, ressalta Lundgren, não abrangem a forma na qual o currículo desenvolve-se, tampouco explica o que são e como podem ser conhecidos os conteúdos das teorias curriculares. A resposta a essa questão, a gênese das teorias curriculares, é localizada por Lundgren (1997) ao investigar, na história da educação, o movimento dos processos de educação de massas que surgiu com o intuito de estabelecer o controle e governar a educação.

Lundgren (1997) indica que o problema central para os teóricos do currículo radica na ausência de análise das relações de adaptação dos processos educativos às demandas da produção, como também ao Estado. As relações entre as funções internas e externas da educação expressam os processos básicos entre sociedade e Estado, pois interferem e, ao mesmo tempo, determinam a qualificação para o trabalho e a reprodução social. Nesse sentido, a investigação sobre o currículo precisa levá-lo em

²⁸ Segundo Lundgren, a separação dos processos de produção (necessidades da vida, objetos e condições materiais da vida, etc.) dos processos de reprodução (conhecimento, habilidades, valores, a força de trabalho em sentido amplo, etc.), originado a partir da industrialização, produziu o que o autor denomina de problema da *representação*. A *representação* é entendida pelo autor como o conjunto de elementos que vinculam o contexto da reprodução aos da produção, mediante os textos pedagógicos.

contacomo, por um lado, um projeto teórico que transforma as estratégias educativas em ensino e, por outro, compreendido como resultante de um processo fruto da inter-relação entre educação e sociedade.

O currículo expressa uma filosofia (ou filosofias) de educação que transformam os fins socioeducativos fundamentais em estratégias de ensino. Assim pois, o currículo como conceito se refere também a um processo de transição entre sociedade e educação. Portanto, o currículo é um dos conceitos chaves na educação e constitui uma das áreas mais importantes da investigação educativa (LUNDGREN, 1997, p. 71).

Lundgren oferece uma perspectiva de teoria curricular que apresenta o desenvolvimento do currículo, explicitando-o como conceito inerente à educação, tendo seus fins e conteúdos como parte dos processos sociais, econômicos e políticos. O estudo do referido conceito abrange, segundo o autor, além das questões fundamentais de diferentes campos de estudo, tal como a filosofia, a psicologia e a educação, os processos sobre a transmissão, aquisição de conhecimentos e de como educamos, os fins que subjazem esses conhecimentos. Conforme o autor, “a teoria curricular implica os conceitos²⁹ e as relações entre eles,

²⁹Lundgren (1997) utiliza como exemplo em sua obra a conceituação de tempo. O tempo, de acordo com Lundgren, está relacionado, por um lado, com a natureza, isto é, o amanhecer, o entardecer, etc. Por outro lado, com o desenvolvimento da industrialização, o tempo começa a ser regulado diretamente pelas necessidades da produção material da vida, ou seja, pelo trabalho. Por exemplo, o amanhecer não significa unicamente o nascer do sol, pois esta mediação da natureza torna-se sinônimo do tempo regulado pelas relações das forças produtivas, determinadas em termos segmentados e controlados socialmente. Dessa forma, o tempo começa a ser estabelecido não somente em termos naturais, mas de forma abstrata, convertido em termos sociais, mediante a regulação do tempo da partida do futebol, tempo de trabalho, quer dizer, o controle e regulação do comportamento humano mediado pelos processos de socialização. Os processos de escolarização são fundamentais para a aprendizagem do conceito de tempo no sentido

que explicam como se relaciona e se organiza o conhecimento para o ensino e a aprendizagem” (LUNGREN, 1997, p. 11).

A perspectiva da *Teoria Curricular* apresentada por Lundgren constitui, por conseguinte, um *método de investigação*, tendo em vista que apresenta, segundo o próprio autor, um caráter provisional que articula as formas pelas quais o currículo tem se desenvolvido nos processos educativos (ensino, aprendizagem e conhecimentos), relacionando-o com o contexto político, social e econômico da processualidade histórica.

Na obra *Currículo: uma reflexão sobre a prática*, Sacristán (1998) apresenta um debate acerca das teorias curriculares, não apenas limitado ao âmbito da experiência educacional dos processos de escolarização, mas abrangendo a perspectiva histórica e da produção social e econômica. Contrapondo as perspectivas de currículo que o apreendem como um objeto estático, Sacristán (1998, p. 15) defende uma perspectiva de currículo como práxis:

É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É

amplo, de tempo natural e tempo social. A inserção dos alunos no contexto dessas relações permite à criança compreender que suas atividades cotidianas estão organizadas em relação ao tempo social. O conteúdo do tempo constituirá e influenciará não apenas os nossos processos cognitivos, mas também a nossa maneira de pensar. Tal perspectiva apresentada pelo autor explicita um processo de desnaturalização das formas sociais que são compreendidas como naturais, que, nesse caso, é explicada mediante o conceito de tempo.

uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno desse discurso as funções que cumpre o modo que realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.

Segundo Sacristán (1998), é preciso ter prudência acerca da tentativa de reger ou racionalizar a prática curricular, pois é necessário considerar que se trata de uma realidade que envolve comportamentos didáticos, políticos, administrativos, técnicos, filosóficos, econômicos, etc., que condicionam e encobrem a teorização do currículo mediante pressupostos, valores, crenças, esquemas de racionalidade. Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Lundgren, quando afirma que o currículo envolve diversas áreas do conhecimento e esferas do real, tal como a filosofia, a pedagogia, a didática, a economia, a política, etc. Ele, o currículo, “supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo” (SACRISTÁN, 1998, p. 15). Nesse sentido, o debate sobre o currículo, seu ser e sua expressão teórica e prática implicam esses conhecimentos mais amplos que o condicionam.

Como o currículo está relacionado com os processos de instrumentalização da educação em um modelo social e histórico específico que pretende concretizar, cabe à teoria curricular, afirma Sacristán (1998, p. 16),

[...] ocupar-se necessariamente das condições de realização do mesmo, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da

complexidade que se deriva ao desenvolvimento e realização do mesmo.

Em correspondência com as interpretações de Lundgren e Kemmis, as teorias do currículo, segundo Sacristán (1998, p. 37), são consideradas, portanto, “metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo”. Elas convertem-se em mediadoras ou medeiam as intenções, o pensamento que organiza a prática educativa propriamente dita, como modelo, perspectiva, tema, sentido, em relação às práticas curriculares desenvolvidas nos processos educativos. Sacristán (1998) apresenta uma perspectiva de teoria curricular, organizando-a em termos de quatro grandes “orientações básicas”, que configuram os modelos teóricos e práticas relacionadas com o currículo, relacionando-os com nossa experiência histórica: o currículo, como soma de exigências acadêmicas; o currículo: base de experiências; o legado tecnológico e eficientista no currículo; e a ponte entre teoria e ação: o currículo como configuração da prática (SACRISTÁN, 1998).

Ao contrário das perspectivas até então apresentadas, Silva (2011), antes mesmo de identificar as teorias do currículo existentes, esclarece o que considera constituir a “problemática” referente à questão representacional que sustenta a noção de teoria tradicional em contraposição à perspectiva pós-estruturalista, considerada por ele a predominante na análise social e cultural na atualidade e que, inclusive, fundamenta a sua perspectiva de “discurso” na abordagem sobre a teoria curricular. Na concepção de Silva (2011), tendo em vista que o real é anterior à teoria, que cronológica e ontologicamente o precede, ou seja, que a teoria pressupõe a existência de um objeto real que é por ela representado, refletido e descrito, fica implícita nessa noção a suposição de que a teoria descobre o real. Se o currículo precede a teoria, cabe a essa, portanto, descobri-lo, descrevê-lo e explicá-lo. De acordo com Silva (2011, p. 11), torna-se “impossível separar descrição simbólica, linguística da realidade – isto é, a teoria – de seus efeitos da realidade”. Nesses termos, se a teoria descreve, explica e espelha a realidade, seu papel articula-se irremediavelmente na sua produção, o que de certo modo consiste, por conseguinte, na sua invenção. Portanto, no entendimento de Silva(ano), o objeto da teoria é produto da sua

invenção. Tomando o conceito de currículo em Bobbit, o autor assim descreve:

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbit, os estudantes devem ser processados como produto fabril. No discurso curricular de Bobbit, pois, o currículo é supostamente isto: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensamos no modelo de Bobbit através da noção tradicional de teoria, ela teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o “currículo”. Nesse entendimento, o “currículo” sempre foi isso que Bobbit diz ser: ele se limitou a descobri-lo e a descrevê-lo. [...] O que Bobbit fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbit dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbit definiu como sendo currículo *tornou-se* realidade (SILVA, 2011 p. 12-13, grifo do autor).

Em contrapartida, o autor destaca a noção de “discurso” ou “texto” da perspectiva pós-estruturalista, que envolve as descrições linguísticas da realidade em sua produção. O discurso, por conseguinte, cria o seu objeto e não requer nenhuma representação externa, pois “a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2011, p. 12). O currículo, na perspectiva do discurso, destaca Silva, não constitui nenhum objeto externo ao pesquisador nem precisa ser descrito; sendo assim, o currículo não possui uma existência externa, independente do sujeito.

Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela primeiro cria, mas, por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo uma descoberta (SILVA, 2011, p. 12).

Diferentemente da teoria, o discurso produz uma noção particular de currículo, ele produz o objeto. A noção de discurso, segundo a perspectiva pós-estruturalista, apresenta algumas vantagens na produção do conhecimento em relação à teoria tradicional:

A noção de discurso teria uma vantagem adicional. Ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar – como seríamos obrigados, se ficássemos limitados à noção tradicional de teoria – asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade. Como sabemos, as chamadas “teorias do currículo”, assim como chamam as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser. Da perspectiva da noção de discurso, estamos dispensados dessa operação, na medida em que tanto supostas asserções sobre como a realidade deveria ser têm “efeitos de realidade” similares. [...] as supostas asserções sobre a realidade acabam funcionando como se fossem asserções sobre como a realidade deveria ser. Elas têm o mesmo efeito: o de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser (SILVA, 2011, p. 13)

A noção de discurso aparece aqui, segundo nossa compreensão, “ausente” de linguagem, quando sabemos que a teoria e a posição teórica (lugar de onde compreendemos o mundo) expressam-se pela linguagem – como espelhamento do real – e pela língua específica em um discurso. O discurso

(composto pela linguagem) não existe independente do real, ele não é uma “entidade” solta, isolada da práxis. Ao contrário, ele é a expressão, manifestação do processo de reflexo do real, de elaboração no pensamento e de exteriorização dessa elaboração por meio de uma estrutura linguística que permite os complexos processos de estruturação da língua e de comunicação.

A noção de teoria expressa por Silva (2011, p. 11) incorre no mesmo equívoco da noção de Hegel no que concerne à problemática da produção do conhecimento, criticada por Marx na obra *Ideologia Alemã* como também no capítulo do *Método da Economia Política*. Marx (2005) diz que a filosofia alemã, ao contrário do materialismo histórico, desce do céu para a terra. O resultado dessa perspectiva é que os homens e suas relações aparecem invertidos, como numa câmera escura. Segundo Marx (2005, p. 26), diferentemente do que pensa Hegel e a filosofia idealista alemã, “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. Na compreensão de Marx, o método que leva do abstrato ao concreto, pelo processo de análise e síntese, é o processo cientificamente correto para o conhecimento da realidade social. O concreto pensado, no entendimento de Marx (2011, p. 54-55),

aparece no pensamento como um processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto.

Sobre referido aspecto, Lukács (2012, p. 304) acrescenta que “é a própria essência da totalidade econômica que prescreve o caminho a seguir para conhecê-la”. Assim sendo, a possibilidade de a descrição de um objeto social, no caso aqui o currículo, conforme descrito por Bobbit em 1918, não corresponder adequadamente à realidade efetiva desse objeto pode ser consequência decorrente de diversos fatores. Em primeiro lugar, em termos metodológicos, conforme apresentamos no primeiro capítulo, é a natureza, as propriedades do objeto investigado, que revela as suas possibilidades de conhecimento ao investigador. Se essa captura não ocorre adequadamente, os resultados da investigação podem não espelhar a natureza e a dinâmica do objeto investigado. Em segundo lugar, nem sempre o objeto ou as circunstâncias históricas estão plenamente desenvolvidos para que ocorra uma apropriação adequada do objeto a ser investigado. Por exemplo, o problema central da pesquisa de Marx emerge da prática social concreta na Europa Ocidental, no século XVIII, período marcado pelas revoluções de 1848, de transição entre a ordem feudal e a burguesa. O seu objeto de investigação coincidia com o período presente, qual seja, consistia na análise concreta da sociedade moderna, isto é, a gênese, desenvolvimento, processualidade, consolidação, contradições e conflitos da sociedade burguesa, alicerçada no modo de produção capitalista (NETO, 2011). Cabe destacar que, nesse contexto, nem todos os elementos concretos, indispensáveis para a sua análise, estavam plenamente desenvolvidos para que Marx realizasse a sua formulação teórica. Como aponta Neto (2011), esse problema de pesquisa ocupou Marx por mais de quarenta anos, iniciados aproximadamente em 1840, indo até a sua morte. O método de Marx, descreve Neto (2011, p. 18), “não resulta de descobertas abruptas ou de intuições geniais – ao contrário, resulta de uma demorada investigação: de fato, é só depois de quinze anos de pesquisas que Marx formula com precisão os elementos centrais de seu método”. A crítica do conhecimento existente, mediante a análise dos seus fundamentos, determinações e contradições, confrontando-os com os processos históricos reais, foi fundamental.

Esse aspecto da pesquisa marxiana é extremamente relevante para a compreensão da processualidade e dinâmica das

categorias econômicas para o desenvolvimento da investigação. Um exemplo disso são as contribuições de Engels acerca da economia política para a compreensão de Marx no que se refere à sociedade moderna. Em 1843, Marx ainda não sabia como, nem a partir de quais categorias, tratar a sociedade civil. A chave para essa compreensão, fundada na perspectiva hegeliana, estava articulada à questão do Estado, isso porque, segundo Hegel, é o Estado que funda a sociedade civil. É da leitura do artigo intitulado *Esboço para a crítica da economia política*, escrito por Engels em 1843, que Marx altera profundamente o seu pensamento acerca da dinâmica da ordem capitalista. O resultado dessa nova compreensão foi, portanto, a formulação, não concluída, de *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, texto³⁰ em que Marx realiza uma completa inversão na dialética hegeliana³¹, explicitando que não é o Estado que funda a sociedade civil, mas,

³⁰ Segundo Enderle (2010, p. 17), a “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel” significa “um divisor de águas na obra marxiana, a transição de sua fase *juvenil* para a sua fase *adulta*, a consolidação dos pressupostos que continuarão a orientar a produção do seu pensamento até a maturidade”. O tema fundamental da crítica à filosofia do direito de Hegel, conforme Enderle (2010, p. 18), é, portanto, “o da separação e oposição modernas entre Estado e sociedade civil e a tentativa hegeliana de conciliar esses extremos na esfera do Estado, concebido segundo o modelo da monarquia constitucional prussiana. A crítica marxiana não se limita, no entanto, a apontar as contradições ou denunciar as “acomodações” de Hegel, tampouco se ocupa em contrapor ao Estado prussiano um modelo político acabado. Como “crítica verdadeiramente filosófica”, o procedimento marxiano procura compreender a “gênese” e a “necessidade” das contradições existentes, sejam elas contradições do Estado prussiano, do Estado moderno ou da filosofia de Hegel do direito. As contradições e insuficiências da filosofia de Hegel são explicadas a partir de seu próprio fundamento, isto é, dos pressupostos ontológicos da *especulação* hegeliana, que constitui o primeiro objeto da crítica de Marx. Em segundo momento, a crítica à especulação dará lugar à crítica da concepção hegeliana do Estado e de seu modelo prussiano, que Marx fará acompanhar de uma importante argumentação em defesa da democracia”.

³¹ Para saber mais sobre o fundamento ontológico dessa inversão da dialética Hegeliana, ver capítulo “Crítica da dialética e da filosofia hegelianas em geral”, na obra *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, mais conhecido como *Manuscritos de Paris*, de Marx.

ao contrário, é a sociedade civil que constitui a base e possibilita o entendimento do Estado.

É importante destacar, conforme Lukács (2010), que a ação humana jamais ocorre com total conhecimento dos elementos que envolvem a sua práxis. O processo do conhecimento do real é um movimento do desconhecido – ou do parcialmente conhecido – rumo ao verdadeiro conhecimento. Tais respostas ou conclusões, porém, verdadeiras ou falsas, em razão da própria natureza do real, apresentam sempre um caráter provisório. Por outro lado, isso explica por que certas noções teóricas, mesmo sendo falsas e/ou contraditórias, tornam-se plausíveis na prática social, sustentando-se pretensamente bem durante anos ou séculos, como é o caso, por exemplo, da astronomia ptolomaica e do geocentrismo, teorias que, mesmo se mostrando falsas em períodos posteriores, funcionaram bem tanto na práxis social e nas ciências, como na manutenção de estruturas ideológicas de consciência.

É preciso ter consciência de que a busca do ser autêntico envolve, ao mesmo tempo, a superação de grandes obstáculos sociais e o esforço intelectual para o domínio teórico, metodológico e, por vezes, político, inerentes ao próprio objeto do conhecimento. É nesse sentido que Lukács (2010, p. 41) salienta que somente

[...] da correta colaboração de experiência cotidiana e prática e conquista científica da realidade pode decorrer uma aproximação legítima da verdadeira constituição do ser, mas que os dois componentes também possam assumir funções que bloqueiam o progresso, sem falar dos elementos puramente ideológicos, que podem se tornar estímulo e obstáculo para essa colaboração, segundo os interesses das classes sociais.

Assim sendo, amparados nos pressupostos teóricos e metodológicos de Marx, é possível contrapor a noção de teoria como produtora do real, conforme apresentada por Silva (2011). Do ponto de vista ontológico, todo pensamento sobre a realidade, a consciência, precede a prioridade ontológica do ser. Dessa forma, o ser é anterior à consciência, a sociedade civil anterior ao

Estado, o currículo anterior a qualquer teoria do currículo. A prioridade ontológica de determinada categoria em relação a outra qualquer consiste, por sua vez, no entendimento de que “a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível” (LUKÁCS, 2012, p. 307). E esse princípio de coordenação paritária, de subordinação e sobre ordenação das categorias é possibilitado pela análise dos fundamentos da ontologia marxiana, pela aplicação dos procedimentos históricos e abstrativo-sistematizantes, condição que nos permite uma apropriação inteligível de qualquer elemento da realidade existente, sua estrutura, dinâmica e contradições, inclusive as correções das formulações sustentadas em pressupostos idealistas.

Para concluir esta breve e necessária digressão aos fundamentos ontológicos da teoria marxiana, é importante destacarmos, com base no que esclarece Lukács, que independentemente da concepção de currículo do investigador, na prática social, é a essência do currículo realmente existente que prevalece e que atua na realidade objetiva. Para que o currículo possa ser teorizado, ele precisa antes mesmo existir como ser, e isso ocorre independentemente das formulações que teóricos ou filósofos da educação e do currículo realizam sobre ele. Como bem exemplifica Lukács (2010, p. 40), as montanhas precisam realmente existir como ser para que possam ser medidas pelos engenheiros, “assim como na era da coleta só se podiam colher amoras existentes”. Nesse aspecto, a teoria do conhecimento, a gnosiologia, é irrelevante em relação à existência do ser do currículo; contudo, é totalmente relevante para produção e compreensão dos seus efeitos na reprodução social.

Inerente às teorias do currículo, segundo Silva (2011), estão as respostas às perguntas “o quê?” e “o que eles devem se tornar?” em relação aos sujeitos, pois, de acordo com o autor, tais teorias não explicitam o realmente existente, mas como, precisamente, o currículo e os sujeitos deveriam ser ou se tornar. Nesse sentido, as teorias do currículo supõem tanto questões de “identidade” quanto de “subjetividade”, ou seja, envolvem aquilo que somos e aquilo em que nos tornamos (SILVA, 2011). Essa é, então, segundo o autor, a lógica que traduz o significado de “o que é o currículo”, expressando-se mediante conceitos que estabelecem a realidade nas chamadas teorias curriculares. Conforme Silva (2011), as teorias curriculares podem ser

diferenciadas em Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. Elas diferenciam-se, por um lado, em relação ao período histórico ao qual correspondem, como, e principalmente, por outro lado, pela forma que interrogam o currículo propriamente dito; em vez de questionar o quê?, por exemplo, focalizam no por quê? ou, em para quem?. A nosso ver, é por meio dos conceitos inerentes à Teoria Pós-crítica, fundamentada no pós-estruturalismo, que Silva (2011) explicita sua concepção de currículo. Silva (2011) explica que currículo é lugar, espaço, território, relação de poder, trajetória, viagem, percurso, autobiografia, nossa vida, curriculum vitae, é texto, discurso, documento, enfim, é documento de identidade.

Antes mesmo de aprofundarmos sobre quais são as teorias curriculares, é essencial questionarmos e, sobretudo, problematizarmos qual a noção ontológica de teoria que sustenta o conhecimento produzido nas obras dos autores investigados. Tais considerações são relevantes para compreendermos como o conhecimento a propósito do currículo tem implicações políticas e pedagógicas sobre a prática educacional concreta. Esse foi o nosso objetivo nesta seção. Passamos agora a identificar alguns elementos teóricos e históricos que determinaram a gênese do currículo de acordo com as suas especificidades na processualidade histórica.

3.2 O SER DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS DESSA FORMA DE SER NA PROCESSUALIDADE SOCIAL E HISTÓRICA: PRESSUPOSTOS PARA A ANÁLISE DO CAMPO CURRICULAR

A gênese das Teorias Curriculares, sua sistematização em torno de um conjunto organizado de perspectivas epistemológicas, filosóficas e pedagógicas, não coincide com a existência do currículo propriamente dito. Conforme já debatemos, o ser do currículo precede ontologicamente a sua teorização. Foi necessário que o campo do currículo se desenvolvesse para que se explicitassem as suas diferentes formas de desenvolvimento, isto é, foi preciso que o currículo como complexo social parcial explicitasse suas diferentes tendências e perspectivas de formas de ser no campo educacional. Nesse sentido, a teoria curricular pressupõe o campo do currículo em

desenvolvimento, sua história, seu desenvolvimento e suas contradições.

Ao tratar da contemporaneidade dos estudos curriculares, Pacheco e Pereira (2007, p. 198) apresentam um panorama do estatuto do currículo, destacando dois aspectos interessantes para o debate. Eles informam, por um lado, as diferentes áreas do conhecimento na qual o campo curricular tem se alicerçado e recebido contributos, tal como a filosofia, a administração, a história, a fenomenologia, os estudos culturais, entre outros, contribuindo, por sua vez, para o surgimento daquilo que Lopes e Macedo (2010) identificam como um “hibridismo epistemológico”, ou seja, fundar concepções de currículo baseadas em posições ontologicamente contraditórias, como, por exemplo, associar concepções derivadas do pós-modernismo a concepções modernas. Também explicitam, por outro lado, o movimento que representa as tendências centrais do desenvolvimento do currículo desde a sua origem:

[...] se as primeiras décadas do século XX são as da gênese do campo, se as décadas de 1950 e 1960 são as da institucionalização, se as décadas de 1970 e 1980 são as da (re) conceptualização, a década de 1990 corresponde à complexidade teórica.

Na continuidade, os autores discorrem sobre a contemporaneidade do debate curricular, entre tradicionalistas e reconceptualistas, indicando que as tendências curriculares que a expressam, por um lado, a teoria da instrução³², têm sido dominantes no campo das práticas, enquanto, por outro, as teorias críticas, ficaram restritas aos discursos, produzindo uma espécie de incongruência no campo.

Esse aspecto torna-se importante para o debate que pretendemos realizar sobre as teorias curriculares, pois permite refletirmos a propósito da processualidade do currículo, partindo

³² As teorias da Instrução, segundo Pacheco (2005, p. 93-94), estão sustentadas à “margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultados de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais”. Tais racionalidades contextuais constituem as bases das teorias críticas.

das próprias representações que os atores curriculistas adotam e explicitam nas suas discussões. Conforme apresentaremos, na medida em que ocorre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, dialética e contraditoriamente, novas exigências são colocadas para os complexos sociais parciais, dentre eles o currículo, garantindo respostas às necessidades de ordem econômica, político e ideológica à reprodução da totalidade social. É por isso que, de forma geral, as teorias curriculares explicitarão uma alteração no sentido do desenvolvimento do currículo, classificando-as como tendências, concepção, etc. Outra questão importante é que, desde a sua gênese, a forma como o currículo se expressará e, por sua vez, predominar no campo educacional, só poderá ser compreendida *post festum*, pois o currículo é um complexo relativamente autônomo e a sua compreensão pressupõe a sua articulação com o movimento dos demais complexos sociais. É por isso que, em conformidade com alguns autores curriculistas, compreendemos que ao currículo antecede a própria Teoria curricular, condição para a sua teorização. Igualmente é preciso levar em consideração que, por mais que uma teoria do currículo seja predominante, hegemônica, em determinado momento histórico, isso não quer dizer que não possa atuar conjuntamente com outras perspectivas curriculares, mesmo que tal interação resulte em práticas curriculares contraditórias, todavia, possam expressar interesses pedagógicos, políticos e ideológicos diversificados, necessários ao debate, às lutas e aos interesses que determinam o campo educacional.

O que cabe destacar neste momento é que a existência e a processualidade do conteúdo das teorias curriculares estão *pari passu* da conjuntura histórico-político-social da qual emergem. Por consequência, o estudo acerca da categoria currículo e da respectiva teorização do campo implica investigar não apenas quais os conhecimentos são selecionados, mas as finalidades que correspondem às práticas educativas nos processos de reprodução social. É desse ponto de vista que nossa investigação será realizada.

Podemos afirmar que existe uma controvérsia acerca da origem do termo currículo, na produção teórica do campo curricular. Na concepção de alguns autores da área, a gênese etimológica do termo não coincide com o seu significado concreto predominante no campo.

Ao debater acerca da gênese do termo currículo, Kemmis (1998) aponta a existência de uma polêmica no campo. Segundo o autor, os investigadores buscam em diferentes âmbitos a origem desse conceito, quer no nível da linguagem, quer no nível histórico concreto; no entanto, nem sempre levam em conta os aspectos histórico-concretos que o determinam, deixando prevalecer a sua perspectiva etimológica que, em última instância, conduz a explicações contraditórias que ocultam a sua verdadeira gênese no âmbito da prática educativa.

Na perspectiva etimológica do termo, Kemmis (1998) explica que a palavra currículo deriva do latim (*curriculum*), da palavra *scurrere*, que significa curso, pista circular de atletismo, também traduzida como “pista de corrida”. De forma geral, tal significado é usualmente citado por grande parte dos autores do campo curricular, tal como Goodson (1995), Pacheco (2005; 2001), Silva (2011), Lopes e Macedo (2010), entre outros que se debruçam a desenvolver um estudo sobre o currículo.

Em termos histórico-concretos, a partir das investigações desenvolvidas por Hamilton e Gibbons (1980) no que se refere às expressões “classe” e “currículo” em países anglo-saxônicos, Kemmis (1998, p. 31) constatou que o termo currículo foi registrado pela primeira vez em países de língua inglesa, na Universidade de Glasgow, em 1633. Kemmis esclarece que, de acordo com Hamilton e Gibbons (1980), o termo currículo é resultante da unificação de outros dois termos utilizados para descrever os cursos acadêmicos nas universidades: *disciplina* (utilizados pelos jesuítas para indicar uma ordem estrutural) e *ratio studiorum* (que se relacionava a um esquema de estudos e de conteúdos). O significado currículo resulta da combinação desses dois significados “para produzir a noção de totalidade (ciclo completo) e de sequência ordenada (a metáfora do progresso em uma corrida de atletismo) de estudos” (KEMMIS, 1998, p. 32). Essa combinação aconteceu por causa de uma transformação da Universidade de Glasgow que, por influência do calvinismo, reformou o currículo dos estudantes, principalmente dos pregadores em formação, objetivando um melhor controle e articulação de uma formação tendo como base essa religião. Assim, o significado do “curriculum”, como termo técnico em educação, aparece formando parte de um processo específico de transformação da educação da Universidade de Glasgow, estendendo-se, a partir do seu uso escocês e da

transformação do ensino na Escócia, até seu emprego generalizado” (KEMMIS, 1998, p. 32). Dessa forma, a gênese do termo, conforme apresentada por Hamilton e Gibbons, estaria relacionada ao conjunto de determinações de ordem social, política, econômica e histórica do contexto da Reforma Calvinista na Europa.

Por outro lado, Kemmis (1998) indica, fundamentado nos estudos de Marsh (1986), que a gênese do termo currículo, conforme utilizado nos dias de hoje, teria outra explicação. No entendimento de Marsh, o currículo, na condição de currículo escolar, possui uma longa história e tem suas origens no período clássico da educação grega, em que era utilizado por Aristóteles e Platão com o intuito de descrever os temas a serem ensinados.

Diante das investigações apresentadas, Kemmis apresenta os seguintes questionamentos: se a perspectiva defendida por Marsh está correta, isso significa que os gregos Platão e Aristóteles utilizavam-se de um vocábulo latino para descrever os temas que seriam ensinados? Podemos afirmar que o currículo escolar de hoje é uma continuidade da forma empregada na Antiguidade Clássica? A afirmação de Hamilton e Gibbons estaria correta quando sugere que o currículo, conforme a compreensão atual, como termo técnico, apresenta sua origem das transformações ocorridas na Universidade de Glasgow? Diante de tais questionamentos sobre a origem do termo currículo, Kemmis alerta: tanto a perspectiva de continuidade, de evolução, utilizada por Marsh, quanto a perspectiva de descontinuidade, de ruptura, afirmada por Hamilton e Gibbons, são problemáticas para a compreensão do campo do currículo. Em conformidade a esses questionamentos, Kemmis enfatiza a necessidade de um estudo teórico, filosófico e histórico sobre o currículo, contribuindo para compreendê-lo no seu sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, no seu sentido mais específico, mediante as circunstâncias sociais, políticas e econômicas que determinaram a sua origem e, por conseguinte, a sua condição atual.

Tomando as duas perspectivas que buscam explicar a gênese do currículo, acreditamos que, diferentemente do que expõe Kemmis, não se trate de nenhuma polêmica. Na verdade, o que Hamilton e Gibbons, e Marsh fazem é discutir a gênese do currículo fundado em pressupostos teórico-metodológico diferentes. A nossa ver, acreditamos que o currículo que temos hoje é uma continuidade, não somente da forma empregada na

Antiguidade Clássica, mas de formas sociais posteriores. O currículo, como expressão concreta, no seu sentido amplo, já existe desde as comunidades mais antigas, onde já existia um sistema educativo desenvolvido, tendo em vista que sempre houve uma necessidade humana de se estabelecer quais conteúdos sociais e de que forma, por quais meios educativos, a cultura seria transmitida para as futuras gerações, *conditio sine qua non* para a reprodução social.

As formas sociais posteriores, pela sua própria necessidade de desenvolvimento, pela complexificação, vão colocando novas exigências para os processos reprodutivos, e isso implica uma reestruturação dos complexos sociais e, por sua vez, de todas as demais atividades humanas. É preciso compreender que o currículo, por ser imanente a esse processo, está sujeito às mesmas determinações. Desse modo, a sua forma institucionalizada é um resultado das necessidades oriundas do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho em formas sociais mais desenvolvidas, tanto como as da Antiguidade quanto da Capitalista.

3.3 A GÊNESE DAS TEORIAS CURRICULARES: DA ANTIGUIDADE AOS DIAS ATUAIS

Qualquer análise que se proponha a compreender o currículo precisa compreendê-lo na sua dinâmica, nexos e contradições na processualidade histórica, e isso vai muito além do mero historicismo da categoria. Passamos agora à análise teórica e histórica que, na perspectiva de Lundgren (1997), Kemmis (1998) e Silva (2011), fornece os elementos indispensáveis que engendram as tendências da forma de ser do currículo, em torno do que ficou denominado de teorias curriculares.

3.3.1 O código curricular clássico

Kemmis indica que é na Antiguidade Clássica, na Grécia antiga, que podemos localizar uma preocupação mais acentuada e sistemática relativa a “o que ensinar” e as respectivas formas para o desenvolvimento curricular. Nesse período, o objetivo da educação não era desenvolvimento de conhecimento voltado para

a transformação da natureza, mas para o conhecimento da ordem universal, dos valores universais e a organização da polis. Apenas as classes dirigentes, organizadas mediante as castas, acessavam a educação cujo objetivo era a formação política, proporcionando o desenvolvimento das capacidades para governar a sociedade. A seleção das disciplinas objetivava atender às necessidades de desenvolvimento da classe dirigente da Grécia, a desenvolver o conhecimento puro que libertasse as ideias do mundo material e a refinar o intelecto.

É nesse mesmo período que Lundgren identifica a origem do currículo. Segundo o autor, esse período coincide com a institucionalização da escola, momento em que a sociedade começa a complexificar-se, organizando-se e desenvolvendo-se por meio das regulamentações jurídicas e políticas, produzindo, concomitantemente, as necessidades de capacitação e inculcação da ordem social por intermédio de um sistema de ensino organizado. Lundgren identifica no *Trivium* e no *Quadrivium*, modelos curriculares que objetivavam o desenvolvimento do homem culto e dirigente político, o primeiro código curricular encontrado na cultura da Antiga Grécia, o código curricular clássico. O *trivium* era o característico modelo educativo de Atenas, contemplando disciplinas, tais como a gramática, a retórica e a lógica, que desenvolveriam a arte da retórica como instrumento de poder político. Também era reconhecido pelo seu caráter prático, pois capacitava a classe dirigente para o domínio da arte da língua e da retórica, indispensáveis para os discursos políticos, e continha intrinsecamente um caráter pedagógico. Isso porque, conforme indica Lundgren (1997, p. 36), as disciplinas do *trivium* “possuíam um elemento em comum: eram os instrumentos com os que se formava e aguçava o intelecto. O estudo dessas disciplinas não somente capacitava para descobrir a verdade, mas a verdade estava, de fato, dentro do intelecto preparado”.

Já o segundo, o *quadrivium* contemplava as disciplinas de aritmética, da geometria, da astronomia e da física. Essas disciplinas contribuíam para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a atuação no comércio, nas construções, entre outras atividades. Tal perspectiva levou os egípcios a concluir que a aritmética era uma disciplina de valor prático. Não obstante, a aritmética e, posteriormente, as matemáticas, foram constituindo-se na civilização grega como “um corpo de

conhecimentos abstratos que incluíam mais do que se necessitava para fins práticos” (LUNDGREN, 1997, p. 36), quer dizer, além de contribuir com o exercício prático das atividades do mercado, as matemáticas³³ proporcionavam à alma apoio na luta pela verdade.

Já na Idade Média, com a disseminação do Cristianismo, o currículo perde o equilíbrio que até então possuía (formação intelectual, estética e preparação física), o ensino do latim substitui a educação física e, de forma geral, as disciplinas começam a ser interpretadas “à luz da educação religiosa” (LUNDGREN, 1997, p. 40). Lundgren localiza na Idade Média o segundo período evolutivo do processo de escolarização, consolidando-se como um sistema educacional completo e propriamente religioso, organizado mediante disciplinas que já delineavam as bases para a materialização de um currículo escolar.

Essa disposição em que as escolas começaram a ser configuradas definia não somente os conhecimentos e comportamentos que deveriam ser formados e transmitidos aos alunos, como também tinha como finalidade a formação de uma personalidade nos moldes da ideologia cristã. Esse ordenamento do ensino, destaca Lundgren (1997, p. 25), determinou a evolução da palavra *curriculum*. Nesse período, eram utilizados “os termos *studium* y *ordo* e, posteriormente, *ratio*, *formula* e *instituto* para designar a ordem dos estudos. Nos séculos XVI e XVII se empregou o termo *curriculum* para indicar o processo temporal, o recorrente, o que se repetia ano após ano”.

O modelo educativo da Grécia influenciou a organização da educação e do currículo da classe dirigente do Império Romano. No Cristianismo, o latim começa a ocupar o lugar principal na educação e ocorre um retorno do *trivium* e do *quadrivium*, com suas disciplinas interpretadas pelo viés religioso. Vale ressaltar que, com o uso do latim na interpretação

³³ Vale destacar que algumas disciplinas, tais como a aritmética e a geometria, foram incluídas no *quadrivium* porque as matemáticas constituíam um dos pilares do sistema filosófico, como, por exemplo, a filosofia de Pitágoras que, mediante seu teorema, permitiu que as matemáticas obtivessem um estatuto de valores próprios, por meio de um corpo de conhecimentos e disciplina, independentes das utilidades práticas às quais estavam vinculadas.

e no estudo dos textos antigos³⁴, descobriu-se um novo conhecimento, de caráter revolucionário, permitindo ser questionado o predomínio religioso. Esse fato contribuiu para que, no período do Renascimento, surgisse uma nova concepção de educação, voltada ao desenvolvimento de três aspectos referentes à educação da antiga Grécia: o intelecto (*sapiens*), o estético (*eloquens*) e o moral (*pietas*). Conforme aponta Lundgren (1997, p. 41), “o homem culto do Renascimento devia poder falar de tudo e dominar várias línguas (*sapiens atque eloquens pietas*)”.

Esse entendimento de educação caracterizou-se pela organização de um currículo equilibrado³⁵, significando o equilíbrio entre mente e corpo, possibilitando à educação moldar os sujeitos como pessoas cultas e equilibradas, recuperando os ideais antigos da civilização oriental, denominado o ideal da “Idade de Ouro”.

3.3.2 O Código curricular realista

³⁴Vale destacar que, um fato histórico importante que produziu uma nova situação pedagógica foi a tradução da Bíblia, que proporcionou a base da Reforma e, por conseguinte, a crítica à igreja e ao seu poder. O que predominava na educação era o estudo do grego e do latim, pois se acreditava que o conhecimento de tais línguas possibilitaria o desenvolvimento do caráter intelectual. Outras disciplinas também contribuía com essa perspectiva de desenvolvimento, como, por exemplo, a gramática, a lógica e as matemáticas que, além de contribuir com o refinamento intelectual, receberam novas funções, ou seja, inculcar bons hábitos, treinar a memória, aprender a argumentar, entre outras habilidades.

³⁵ Alguns autores considerados realistas foram contrários a essas ideias da educação do modelo clássico. Michel Montaigne (1553-1592), por exemplo, defendia a ideia de que os estudantes deveriam viajar ao estrangeiro e terem contato com os conhecimentos referentes àquela cultura. John Milton (1608-1674), em seu *Tractate of Education*, apontava para a necessidade do aspecto de seleção dos textos em latim e em grego, em consonância com as necessidades que a sociedade apresentava. Johann Friedrich Herbarth (1776-1841) defendia a necessidade do estudo dos clássicos, em específico da *Odisseia*, pois acreditava que o conhecimento desses textos era indispensável para o desenvolvimento de uma educação moral.

Na Idade Moderna, as grandes navegações, o desenvolvimento comercial, científico e as revoluções religiosas e sociais influenciaram o desenvolvimento de uma nova perspectiva de formação educativa. A concepção de desenvolvimento do homem culto, mediante o refinamento e o desenvolvimento das suas potencialidades interiores, começa, aos poucos, a sofrer influência das mudanças sociais que emergiam, sendo substituída por uma nova visão de que o conhecimento deveria ser apropriado unicamente pelos sentidos. Os filósofos do Renascimento, aponta Lundgren (1997, 43), “havam afinado o instrumento de argumentação filosófica para romper o cadeado com que os estudiosos haviam fechado o pensamento”. Foi Francis Bacon (1561-1626) que representou, com suas ideias, o novo ideal educativo que influenciaria não somente o currículo, mas uma nova forma de pensar. Nesse período, a ciência era vista como meio de os sujeitos alcançarem o conhecimento interior, no sentido de liberar a mente.

A nova forma de sociabilidade que emerge coloca novas necessidades e uma forma de produzir conhecimento condizente aos seus interesses. Esse modo de pensamento que se institui na modernidade surge em conformidade com o desenvolvimento da ciência, por um lado, favorável às necessidades colocadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, e, por outro, contrária ao padrão e aos interesses que caracterizavam o modelo aristotélico da educação na Antiguidade Clássica. É nesse contexto que renasce o debate sobre a “dupla verdade”³⁶, doutrina que admite as verdades da razão provenientes das ciências e da filosofia, e as verdades religiosas, mas que, em última instância, cumpre uma função social e política ao permitir certos espaços para a pesquisa científica, indispensáveis ao desenvolvimento econômico; porém, desde que certos avanços não sejam universalizados ou interfiram, ativamente, na interpretação dos dogmas religiosos e na sua crença pelos indivíduos. Dessa forma, para manter seu predomínio diante dos necessários avanços das ciências, a teologia comporta-se de maneira completamente neutra diante dos conhecimentos que não pode explicar. Isso porque o padrão

³⁶O Cardeal Roberto Bellarmino ficou historicamente conhecido, em 1616, pela defesa dos dogmas da igreja católica, posicionar-se contra a perspectiva heliocêntrica defendida por Galileu Galilei, obrigando-o a manifestar publicamente a teoria heliocêntrica como falsa.

de conhecimento³⁷ da Idade Moderna estava orientado para o conhecimento da natureza, da sua transformação, permitindo compreender o funcionamento da natureza e de suas leis.

Contudo, a grande contribuição ao currículo fundamentado na perspectiva das ciências naturais e no uso dos sentidos para a constituição de um novo modelo de educação e, por conseguinte, para transformação do programa curricular, foi realizada por Johann Amos Comênius (1592-1670). Suas contribuições, de acordo com Lundgren (1997), foram as responsáveis pela organização de um novo código curricular: o *Realista*. A partir desse marco, o desenvolvimento das novas escolas foi fundamentado na perspectiva da filosofia natural, contando com as disciplinas de mecânica, geografia, história natural e desenho linear. Também começaram a fazer uso de laboratórios, microscópio, entre outros materiais de audiovisual.

3.3.3 O código curricular moral

Podemos indicar que o final do século XIX e início do século XX constitui um novo marco referencial do desenvolvimento do campo curricular. A Revolução Francesa e a Industrial, iniciadas no século XVIII, já haviam produzido uma significativa alteração nos processos produtivos. Conforme expõe Lundgren (1997, p. 46), foi com a Revolução Francesa que a ciência natural começa a fazer parte do currículo. O predomínio dos Científicos Naturalistas na disputa com os Humanistas, conforme Lundgren, culminou no estabelecimento de um novo código curricular, o *Realista*, ocorrendo, predominantemente, pelas mudanças estabelecidas pela estrutura econômica, ou seja, pelas exigências postas pelo surgimento e expansão da indústria e, por decorrência desta, pela ampliação da demanda escolar

³⁷ Destaca-se, nesse contexto, a influência dos pensadores, tais como Bacon (1561-1626), autor responsável pelo desenvolvimento de um novo ideal educativo, fundamentado na ideia de que os conhecimentos poderiam ser obtidos pelos órgãos do sentido e pela indução; o racionalismo de Descartes (1596-1650), que coloca a razão como ponto de partida para o conhecimento do real; e, por último, o criticismo de Kant (1724-1804), que, com o método hipotético-dedutivo, conceberá a razão, o sujeito, como elemento que cria o conhecimento.

como resposta à qualificação necessária para o trabalho. As mudanças na estrutura social, tais como a industrialização e as novas demandas de mão de obra qualificada também alteraram radicalmente os ideais educativos e a organização do currículo. Os processos migratórios ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, motivados pela racionalização da agricultura e, por consequência, a vinda dos camponeses para as cidades em busca de trabalho são exemplos claros de tais transformações sociais. As lutas na formação da classe trabalhadora, a luta por direito à educação, no sentido de obter uma qualificação como possibilidade para vender a mão de obra, a realização dos direitos e valores sociais que já tinham sido explicitados pela Revolução Francesa são alguns exemplos que podemos destacar. A classe trabalhadora necessitava acessar as condições necessárias para a produção e reprodução da vida, condições essas precárias na agricultura. Tal conjuntura propiciou, a partir de 1830, a introdução de leis para a educação obrigatória, reclamada pelas massas para ter condições para acessar o mercado de trabalho. Nesse contexto de crise, é que podemos destacar na Europa as revoluções burguesas de 1848 e as contradições sociais explicitadas pelo Manifesto do Partido Comunista, elaborado por Marx e Engels. Conforme apontam Marx e Engels (1998, p. 8), no *Manifesto do partido comunista*, “a burguesia não pode existir sem revolucionar permanentemente os instrumentos de produção – por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais”.

A partir dessas mudanças sociais, Kemmis (1998) destaca que não só as disciplinas que compunham os currículos foram modificadas, mas também o seu enfoque: elas deveriam estar orientadas para a sua utilização prática, portanto, estar vinculadas com as demandas e exigências que emergiam no contexto da industrialização. Outra questão a ser destacada é o ponto de vista em que a educação começa a ser analisada. Se nos períodos anteriores às revoluções burguesas, as análises da educação eram compreendidas mediante a relação sociedade-igreja, com a passagem para o capitalismo, a compreensão da educação passa a ser estabelecida pela relação sociedade-*Estado*. Isso porque os principais pilares que fundamentavam as propostas educativas eram a *nação* e a *religião*, estabelecendo ao currículo a formação para a cidadania e seus deveres em relação ao Estado.

É nessa direção que se estabelece, conforme Lundgren, o código curricular *Moral*. Nessa lógica, dentre as finalidades da educação, “o requisito básico era poder ler e escrever textos que glorificassem a nação e entender a responsabilidade do cidadão em relação ao Estado” (LUNDGREN, 1997, p. 53). A educação obrigatória tornou-se um meio de garantir condições para a instituição da ordem, para a constituição social, garantindo a reprodução da sociedade na perspectiva ideológica do Estado. Conforme esclarece Lundgren (1997, p. 31), a educação obrigatória iniciou-se em meados do século XIX na maioria das nações europeias, momento marcado pela criação de diferentes leis sobre a obrigatoriedade do ensino, sendo o Estado responsável pela garantia desse direito às classes populares. É nesse contexto que, a partir de 1830, são introduzidas leis de educação obrigatória em quase toda a Europa.

A educação obrigatória deve ser considerada como a consequência de uma rede de transformações na sociedade: econômicas, sociais e ideológicas. A educação obrigatória é uma resposta tanto a uma mudança na ordem moral e a necessidade de novos métodos de interiorização de hábitos e condutas morais em uma sociedade complexa, como uma resposta as reivindicações ideológicas da elevação do nível educativo da população e a luta contra o analfabetismo. Com o estabelecimento da educação obrigatória se cria um novo contexto educativo e da criança, ao mesmo tempo em que surge um novo tipo de educação (LUNDGREN, 1997, p. 31).

No entanto, longe de objetivar o desenvolvimento do homem culto nos padrões da educação na Antiguidade Clássica, a classe trabalhadora obteve acesso à escolarização com um aparato ideológico fundamentado nos padrões do modelo societário emergente, ou seja, com seu foco voltado para o desenvolvimento do cidadão e seus deveres no Estado burguês. A educação escolar, que até então estava restrita aos nobres, ao clero e aos dirigentes, precisava estender-se à classe trabalhadora,

garantindo, por um lado, o estabelecimento da nova ordem social e, por outro, produzindo uma formação adequada às necessidades do mercado de trabalho. Conforme Lundgren (1997), a compreensão das mudanças na educação, com a relação entre Estado e sociedade, precisa considerar o período da educação popular, mediante a escolaridade obrigatória³⁸, como um dos eixos fundamentais para a compreensão do currículo.

A partir do século XX, podemos destacar o papel primordial da educação no processo de desenvolvimento da produção. A educação que há pouco tempo era ofertada somente para a classe dirigente, como destaque para os políticos e o clero, agora passa a ser acessível a uma nova demanda: a classe trabalhadora. Esse fato não acontece tão somente porque as exigências ocorreram do ponto de vista dos trabalhadores que precisavam qualificar sua força de trabalho a fim de produzir sua existência. Essa reestruturação social é demandada pela expansão econômica e tecnológica, exigindo conhecimentos e habilidades específicas na formação do trabalhador, indispensáveis para o desenvolvimento produtivo.

Diante do contexto de expansão do mercado e de afirmação de uma nova lógica societal, o desafio radicava-se em garantir as condições objetivas para um crescimento social e, ao mesmo tempo, um controle ideológico nos parâmetros da

³⁸ Dois aspectos devem ser assinalados em relação ao contexto social que determinou o estabelecimento da educação obrigatória. O primeiro diz respeito às transformações de ordem econômica nos modos de produção, em destaque para a agricultura pelo desenvolvimento da energia, base para a industrialização; e, em segundo lugar, a industrialização, a racionalização da agricultura, além dos fenômenos migratórios decorrentes das transformações nas relações sociais de produção e, concomitantemente, na estrutura social europeia, em destaque para a composição da classe burguesa. Vale enfatizar que as mudanças destacadas produziram novas necessidades para a ordem social que se estabelecia, principalmente, para a educação, no sentido de qualificar as classes populares que até então não acessavam a escola. As exigências que emergiam para o estabelecimento do mercado e, por conseguinte, para as relações de trabalho, provocaram modificações de ordem ideológica, econômica e política que, para serem compreendidas, necessitam serem analisadas tendo como fundamento a relação entre Estado e sociedade (LUNDGREN, 1997).

sociedade burguesa. A ampliação da escolarização, a reestruturação dos currículos escolares, a formulação de uma nova concepção para formação dos professores, tais tarefas constituíam os desafios no âmbito educacional no início do século XX. A questão em voga estava relacionada com o que ensinar, pois, além dos conhecimentos a serem transmitidos, uma nova ideologia precisava ser apropriada, qual seja, a ideologia da classe burguesa. É importante indicar que as questões relacionadas à Teoria Curricular, isto é, a quais conhecimentos ensinar e por meio de quais métodos, fundamentadas em determinada perspectiva epistemológica, filosófica, político-ideológica, começam a ser pensadas de forma científica e técnica, a partir do referido contexto histórico dos Estados Unidos.

Foram diversos os fatores político-econômicos que se estabeleceram nos Estados Unidos em fins do século XIX e início do XX, e constituíram-se determinantes para que tendencialmente o currículo desempenhasse uma função técnica na educação. Um dos primeiros fatores político-econômicos foi o período de *ascensão* que ocorreu nos Estados Unidos após o fim da Guerra Civil (1861-1865) que, mediante a sua reconstrução, integrou os estados do Sul ao resto do país, desenvolvendo as possibilidades objetivas para o desenvolvimento pleno da economia. O segundo fator foram os processos de migração rural e imigração de europeus. Mais da metade da população vivia nas cidades, tornando-se um aspecto positivo para o atendimento da indústria e comércio em ascensão. O terceiro fator foi a segunda Revolução Industrial – também chamada de Industrialização ou de Revolução Industrial Americana –, tornando o país uma das maiores potências mundiais. Tal revolução alterou em termos substanciais a produção na indústria, os transportes, as comunicações e as tecnologias, contribuindo para reduzir os custos e o tempo necessário para a produção, ampliando-a significativamente. O quarto fator importante foi o fato de os Estados Unidos constituírem-se um grande fornecedor de alimentos e armas para os países europeus durante a Primeira Guerra Mundial, aumentando ainda mais o seu potencial produtivo.

Esse conjunto de fatores, tanto de natureza econômica quanto político-ideológica, operou não de forma sequencial, mas como uma processualidade histórica, produzindo as condições objetivas para o desenvolvimento de complexos que operassem

de forma mais efetiva a reprodução social, nos padrões compatíveis com o mercado e com a ideologia a ser desenvolvida, tal como *escolarização*. Foram as demandas do mercado em expansão que constituíram, de forma determinante, as condições objetivas para a institucionalização e a ampliação dos processos de escolarização. Isso porque a produção e a transmissão de conhecimentos são *conditio sine qua non* para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho.

Nessa perspectiva, as demandas para o desenvolvimento do mercado econômico é que subjazem os fundamentos teóricos e as finalidades dos currículos escolares e que colocam como tendência aquilo que se define como padrão de conhecimento e os respectivos conteúdos, importantes e indispensáveis a serem transmitidos e apropriados pelos sujeitos. Seria possível o processo de industrialização sem mão de obra qualificada para desempenhar as tarefas laborais? No contexto do debate sobre o currículo, poderíamos questionar: de que forma a seleção de conhecimentos, as formas de avaliação relacionam-se com estabelecimento de um novo padrão de sociedade que emerge na modernidade? Quem organiza e seleciona os conhecimentos que são mais úteis à reprodução social? Quais os interesses que orientam esse novo padrão de educação?

Nesse aspecto, o fenômeno da escolarização, proposta de educação de massas, constituirá tanto a base quanto a solução para o desenvolvimento econômico e social nos Estados Unidos a partir do final do século XIX. Kemmis (1998, p. 48-49) ressalta que a educação de massas surge para atender a uma necessidade de mão de obra qualificada, oriunda do moderno Estado industrial, ou seja, “uma força de trabalho educada e distinguida que poderia ocupar-se das tarefas impostas pela economia moderna”.

O autor aponta algumas razões que fizeram emergir a institucionalização da escolarização: *razões pragmáticas* – garantia de acesso à educação pela classe trabalhadora, com controle dos níveis de qualidade; *razões morais de justiça e equidade* – assegurar um padrão de qualidade nas escolas e; *razões político-econômicas* – controle da reprodução da divisão do trabalho.

3.3.4 O código curricular racional e técnico e a teoria curricular tradicional

Na perspectiva de muitos autores do campo do currículo, é com base no contexto da institucionalização da educação de massas nos Estados Unidos que podem ser localizadas as determinações da gênese do currículo como um campo de estudos especializados. Silva (2011), por exemplo, identificará a forma predominante do currículo nesse período como *Tradicional*; por outro lado, Kemmis (1998) irá denominá-lo como *Técnico*. Entretanto, conforme podemos acompanhar, de acordo com Lundgren, a gênese do currículo é anterior a esse período, localiza-se na Antiguidade Clássica e é identificado como um código *Racional*. É importante levarmos tal aspecto em consideração quando investigamos as classificações referentes às diferentes tendências de ser do currículo, pois é também a partir da localização da sua gênese que a produção teórica do currículo começa a desenvolver-se como expressão de uma teoria curricular. Em outras palavras, segundo Silva e Kemmis (1998), o currículo surge como resposta eficiente para a preparação de mão de obra qualificada ao mercado em expansão, uma formação de caráter instrumental, técnica e científica. Já o currículo da Antiguidade, segundo Lundgren (1997), estava direcionado à preparação do intelecto, na busca pela verdade. Nosso objetivo, ao evidenciar essa contraposição no debate curricular, é explicitar como os aportes teórico-metodológicos que fundamentam as investigações comprometem a efetividade da pesquisa e, por sua vez, a compreensão do real, no caso em foco, a gênese e a processualidade do currículo. É por isso que, neste ponto do nosso texto, ao tratar das tendências do currículo na perspectiva racional, técnica e tradicional, julgamos necessário realizar tais esclarecimentos. Portanto, o período em que, conforme Silva (2011) e Kemmis (1998), como também de acordo com muitos autores do campo, se localiza a gênese do currículo, segundo Lundgren (1997), não passa de mais uma expressão particular da forma de ser já existente do ser do currículo na processualidade histórica.

O código curricular *Racional*, segundo Lundgren (1997), constitui uma resposta ao progressivismo e ao eficientismo, que demandava um currículo que deveria estar organizado de acordo com as necessidades e os critérios que ajustavam a formação

educativa aos anseios do mercado crescente. O principal expoente do desenvolvimento dessa perspectiva educativa foi o teórico do currículo e filósofo John Dewey (1859-1952), elaborando “sua filosofia e pedagogia que fundamentalmente deram uma resposta não somente aceitável, mas também prática às questões ideológicas contemporâneas” (LUNDGREN, 1997, p. 58). A obra de Dewey, conforme indica Lundgren (1997), foi considerada uma “revolução copernicana”, em razão de sua proposta educativa e curricular estar voltada ao indivíduo como ponto de partida, em vez de direcionada às disciplinas. Isto é, a seleção, a organização dos conteúdos e os métodos são planejados do ponto de vista dos alunos, convertendo-se em uma série organizada de experiências ativas, mediante os assuntos relevantes e que eram necessários na vida em sociedade.

O filósofo e teórico do currículo John Dewey é considerado a referência mais significativa do progressivismo. Suas teorizações estruturadas com base no *pragmatismo*, *individualismo* e *dialética* contribuíram como respostas aos dilemas de natureza social e ideológica colocados pela expansão econômica na contemporaneidade. Dewey compreende que a educação deveria proporcionar aprendizagens articuladas com o contexto social e cultural da realidade do aluno, possibilitando o entendimento tanto do valor do conhecimento, quanto da sua utilidade. Os currículos escolares deveriam ser elaborados fundamentados nas necessidades oriundas da realidade dos indivíduos, contribuindo para a organização das suas experiências. Nessa perspectiva, o ensino é organizado de forma que as aprendizagens possam ser construídas numa relação dialética de interação entre a realidade do indivíduo e o seu contexto social. No entanto, “Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia” (SILVA, 2011, p. 23). Esse seria o princípio de um modelo educativo para o desenvolvimento e mudança social, no sentido progressista: “aprender fazendo” (DEWEY, 1959). Segundo o progressivismo, “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

O eficientismo, tendência originada pela influência de Frederick Taylor, fundamentalmente com a publicação de sua

obra “*Princípios de Administração Científica*”, em 1911, explicita os princípios para o aumento da produção num tempo menor de trabalho por meio da eficiência científica: planejamento, seleção ou preparo, controle e execução. O sistema de produção desenvolvido por Henry Ford em 1914, baseado na linha de montagem na indústria de automóvel e cujo objetivo era a produção em massa com a diminuição dos custos, foi estabelecido sob influência do Taylorismo e, de maneira semelhante, engendrou de forma significativa novas perspectivas para a Teoria Curricular. Não obstante, o novo layout das fábricas e indústrias que começa a ser implementado no início do século XX, baseado na racionalização dos processos produtivos, por intermédio dos princípios da gestão científica e da linha de montagem, tornou-se o modelo a ser seguido pelo mercado capitalista, expandindo essa lógica para os processos educativos, com o intuito de desenvolver não somente um desenho de produção condizente com os ditames do mercado econômico, mas uma estrutura de pensamento que viabilizasse a reprodução social, garantindo a continuidade da expansão produtiva.

De forma geral, o currículo *Racional* poderia ser caracterizado por meio de quatro perspectivas: (1ª) Está organizado com base nos assuntos e conhecimentos necessários para o desenvolvimento da vida em sociedade, assumindo assim um caráter pragmático. Autores como Bobbit (2005), Charters (1924) e Tyler (1974), entre outros, podem ser apontados pelos seus trabalhos na área, tendo como enfoque “os objetivos educativos”. (2ª) Tem como característica principal o interesse pelo indivíduo, tendo-o como ponto de partida para a organização curricular. (3ª) A aplicação da psicologia no desenvolvimento da educação, ou seja, o currículo estaria fundamentado em conhecimentos práticos, organizado com base na relação entre o desenvolvimento, a aprendizagem e o sistema cognitivo dos indivíduos. (4ª) O conhecimento do vínculo racional existente entre política educativa e a ciência. Consequentemente, podemos destacar que o código curricular *Racional* teve a ênfase de seu desenvolvimento nos Estados Unidos pelo intenso ritmo da industrialização, e seu desenvolvimento estava fundamentado nas concepções do individualismo e do pragmatismo, tendo como objetivo a construção racional de uma nova sociabilidade, na qual a base da mudança se daria do ponto de vista do conhecimento da formação humana, numa perspectiva individual e pragmática.

A sistematização das tendências de produção na Teoria Curricular foi inicialmente desenvolvida na obra de Franklin Bobbitt (2005), autor responsável por desenvolver um modelo de currículo que proporcionava as respostas que a educação, por meio da escolarização de massas, precisava fornecer ao desenvolvimento e a reprodução social no período da industrialização. Questões relacionadas ao papel da educação; o que deve ser ensinado, isto é, quais as disciplinas, quais as habilidades e as competências que os trabalhadores necessitavam aprender para produzir a sua vida; como os conhecimentos devem ser transmitidos, todas essas questões constituíam o contexto histórico do início da industrialização. Segundo Bobbitt (2005), para que a educação respondesse a tais necessidades, contribuindo, por um lado, para o desenvolvimento humano e social e, por outro lado e ao mesmo tempo, para o desenvolvimento do mercado econômico, seria necessária uma administração escolar que estivesse *pari passu* com os pressupostos das empresas, fundamentada nos pressupostos do mercado em ascensão, ou seja, na economia e na eficiência. Em síntese, Bobbitt (2005) absorve e desenvolve os princípios da administração científica de Taylor como modelo educativo a ser implementado pelos currículos escolares, centrado nos aspectos do desenvolvimento, da planificação e dos objetivos, permitindo à educação tornar-se científica. As finalidades da educação, longe de estarem articuladas com sentidos de uma formação humana que buscasse o desenvolvimento pleno do indivíduo, “estavam dadas pela própria vida educacional adulta. Tudo que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações” (SILVA, 2011, p. 23). Aos especialistas escolares cabia a sistematização dessas necessidades, transpondo-as em forma de objetivos educacionais e, por sua vez, em disciplinas para as aprendizagens, permitindo que fossem desenvolvidas mediante instrumentos eficazes que garantissem a sua apropriação pelos alunos. Na perspectiva desenvolvida por Bobbitt, a educação e, por conseguinte, o currículo, são determinados pelas necessidades profissionais do mercado. Nesse sentido, a educação cumpre a sua função social ao proporcionar condições de preparar os jovens para a vida adulta futura. Essa perspectiva caracteriza o caráter técnico do currículo proposto por Bobbitt.

Em 1949, Ralph Tyler desenvolve uma nova perspectiva na teorização curricular que ampliou a perspectiva do modelo técnico de instrumentalização da prática educativa proposto por Bobbitt. Em sua obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, Tyler (1974, p. 8) apresenta, com base em quatro questões, os temas centrais que serviriam de base racional para nortear a organização e o desenvolvimento dos currículos escolares, constituindo-se um programa de ensino eficiente para a educação.

Que objetivos educacionais deve a Escola procurar atingir?

Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?

Como podem essas experiências educacionais ser eficazmente organizadas?

Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser atingidos? (TYLER, 1974, p. 8).

Essas questões, longe de conseguirem superar a lógica técnica do currículo proposto por Bobbitt, possibilitaram a orientação de um desenho curricular, composto pelos seguintes elementos: objetivos, conteúdos, atividades e avaliação; constituíram a chamada *Racionalidade Tyleriana*. É importante destacar que tal modelo, mesmo após diversas críticas pelo seu caráter técnico, acrítico e a-histórico, vai estabelecer-se como um dos mais utilizados na educação ocidental, vigente até os dias atuais.

No que tange à estruturação do livro de Tyler (1974), o primeiro capítulo da obra – Que objetivos educacionais deve a Escola procurar atingir? – é o mais desenvolvido por ele. Segundo o ponto de vista do autor, a resposta a essa questão deveria levar em conta dois aspectos: por um lado, os estudos dos próprios alunos como fonte dos objetivos educacionais a serem formulados pela escola, levando em consideração quais objetivos a escola realmente pode alcançar; e, por outro lado, os estudos relacionados à vida contemporânea dos alunos fora da escola, tendo em vista que, em virtude da era científica e da Revolução Industrial, uma gama de conhecimentos coloca-se como compromisso da escola para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, alterando e impondo novos conhecimentos, habilidades e aptidões a serem apropriados por eles para

possibilitar-lhes a reprodução de suas vidas. Outro aspecto importante, que avança na perspectiva de currículo apresentada por Tyler (1974), é o uso da filosofia e da psicologia na seleção de objetivos. A primeira seria importante no processo de crivo dos objetivos, ou seja, no sentido de selecionar os objetivos, levando em consideração o tempo necessário para realizá-los (mudança de comportamento dos alunos). A psicologia da aprendizagem seria o segundo crivo, atuando na análise dos objetivos, buscando formas para desenvolvê-los, fundamentando-se nas aprendizagens, isto é, na seleção, seriação e análise do tempo necessário para que os objetivos possam ser alcançados. Esses dois crivos igualmente visavam à reflexão na seleção dos objetivos que seriam úteis para a escola. Mesmo que sua abordagem fizesse uso da filosofia, Tyler sofreu acirradas críticas, pois seu filtro filosófico foca na “centralidade à manutenção dos valores sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 46), atuando como instrumento de controle social.

Para que os objetivos sejam alcançados, Tyler (1974, p. 57) destaca que é necessário que sejam organizadas, nos currículos escolares, as experiências pelas quais ocorrem as aprendizagens dos alunos, entendida como a “interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir”. Essas experiências de aprendizagens visam ao desenvolvimento de determinados comportamentos dos alunos, diretamente relacionados com os objetivos preestabelecidos no currículo. Em consonância com o comportamentalismo, o autor acredita que as aprendizagens pressupõem uma participação ativa do estudante com o ambiente.

A fim de que possam ser organizadas as experiências de aprendizagens objetivando um ensino eficaz, Tyler destaca que elas precisam estar coerentemente organizadas entre si, possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens em unidades, cursos e programas. Essa organização do currículo constitui uma problemática importante na teorização de Tyler (1974, p. 77), pois “influi sobre a eficiência do ensino e o grau em que mudanças educacionais importantes são produzidas nos estudantes”. Para tornar o ensino eficaz, o autor indica os critérios de continuidade, seqüência e integração, que deveriam ser adotados como orientadores na elaboração do plano de organização das experiências de aprendizagens. Esses conceitos deveriam ser centrais para pensar a lógica das disciplinas que

compõem o currículo, ou seja, a ideia seria que os educadores estruturassem os conceitos centrais das disciplinas como “fios com que é tecido o currículo integrado” (TYLER, 1974, p. 81). Como mencionamos, Tyler tem uma preocupação com o desenho curricular, apresentando elementos importantes não apenas para a organização e seleção de objetivos e das aprendizagens, mas com a lógica em que o currículo deverá ser estruturado (desenhado), no sentido de organizar de forma coerente o plano de ensino eficaz. Dessa forma, o autor indica três grandes grupos para que sejam enquadradas e organizadas as disciplinas do currículo em relação aos resultados a serem obtidos: conceitos, valores e aptidões; capacidades; e hábitos. Essa metodologia possibilitaria a organização coerente das experiências de aprendizagens, isto é, permitiria uma coesão dos fios que compõem o currículo, com o intuito de alcançar os objetivos selecionados e, por conseguinte, produzir resultados eficazes.

A constatação da eficácia das aprendizagens é outro aspecto que deve ser destacado na teorização curricular de Tyler. A pergunta “como se pode avaliar a eficácia da experiência de aprendizagem?” remete às formas pelas quais podem ser averiguados se os planos e as experiências de aprendizagem produziram os resultados desejados, como também, à verificação de em que grau está ocorrendo a mudança de comportamento dos alunos no que diz respeito aos objetivos estabelecidos. A avaliação compõe o último procedimento dentre as etapas do planejamento curricular de Tyler. O objetivo da avaliação consiste, por um lado, em obter um diagnóstico sobre a eficácia dos objetivos planejados e, por outro, reconhecer os conhecimentos, habilidades e aptidões que os alunos conseguiram desenvolver. Essa avaliação contribui para um diagnóstico dos processos do planejamento curricular, possibilitando o seu ajuste e, se necessário, sua reformulação.

Pacheco (2001, p. 35) sintetizou a forma técnica do currículo, baseando-se em algumas categorias, tais como: legitimidade normativa; racionalidade técnica; ideologia burocrática; interesse técnico; discurso científico; organização burocrática; ação tecnicista; teoria → prática. Segundo Kemmis (1998), o currículo, nesse sentido, realiza-se mediante a lógica de um discurso científico, por via de uma organização burocrática, mediado pela ação técnica. De forma geral, as teorias curriculares tradicionais e técnicas estão contextualizadas com o modelo

educativo vigente até meados dos anos de 1960. É importante indicarmos que perspectiva racional, tradicional e técnica da teoria curricular, embora não sendo predominante no debate teórico, ainda se encontra presente no âmbito das práticas pedagógicas e do padrão de organização curricular, fundamentado na *rationale Tyleriana*, isto é, no desenvolvimento dos objetivos, conteúdos, atividades e avaliação. Todavia, o período posterior ao final dos anos de 1960 vai ser marcado por um movimento de contraposição e crítica às perspectivas tradicionais, produzindo um enfraquecimento do predomínio dessa teoria no campo educacional, sendo ocupada pela denominada Teoria Curricular Crítica, perspectiva teórica na qual emergem os interesses emancipatórios no campo curricular, ponto que abordaremos no capítulo III. Mas, antes disso, apresentaremos mais duas tendências do ser do currículo fundamentadas nas teorizações de Lundgren e Kemmis.

3.3.5 A teoria curricular Prática

A teoria curricular prática, classificada na produção teórica do currículo por Kemmis, tem por base o interesse prático do saber de Habermas. Kemmis (1998, p. 21) expõe, fundamentado na afirmação de Schwab (1969), a necessidade de os educadores serem instruídos com base nas “artes da prática”, ou seja, na capacidade de avaliar as circunstâncias, refletindo sobre as questões e valores, para alcançar juízos prudentes. O autor esclarece que Schwab (1969) sustentava a ideia de elaboração teórica do currículo contemporâneo com base na lógica da ação prática. As “artes da prática” caracterizavam um dos primeiros modelos na história da educação, na qual a arte do argumento moral e político constituíam o fundamento da formação do homem por meio dos processos educativos.

A teoria curricular prática surge nos anos de 1970 em contraposição à perspectiva curricular racional técnica e tradicional, e apresenta uma concepção de ação prática que consiste em realizar a ação, mediada pelo exercício de análise das circunstâncias e relações de ordem moral, humana e social concreta. Os fins e os meios para a realização das ações estão em aberto, explicitando um campo de conflito, de possibilidades e de

relações no qual as ações precisam ser analisadas e refletidas por quem as realiza.

A ação prática é exemplificada sempre que as pessoas fazem juízos rígidos pelos valores acerca de como viver as situações sociais: decisões como guardar ou não a lealdade de um amigo por cima de uma obrigação patriótica; quando um ensina física nuclear, destacar ou não um aspecto sobre a responsabilidade social da ciência [...] A razão prática sempre inclui estes juízos morais de maneira explícita (KEMMIS, 1998, p. 20).

De acordo com Pacheco (2001, p. 38), os problemas do currículo na perspectiva prática não são “susceptíveis de solução teórica, mas sim de solução prática, pois o currículo é um amplo corpo de fatos acerca dos quais a abstração teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo”. Nessa perspectiva, o currículo é visto como um processo, como uma prática em negociação e não apenas como um produto. As categorias que orientam a concepção de teoria curricular prática são sintetizadas por Pacheco (2001) como: legitimidade processual; racionalidade prática; ideologia pragmática; interesse prático; discurso humanista; organização liberal; ação racional; e teoria prática.

Em síntese, o currículo, na perspectiva da prática, indica que é necessariamente no campo das práticas que podem ser produzidos os raciocínios morais acerca do que foi estruturado pelo currículo, sendo insuprimível esse confronto. Assim, a teoria prática curricular apresenta um discurso humanista, uma organização liberal, mediante uma prática racional (KEMMIS, 1998).

3.3.6 O código curricular invisível (oculto)

O código curricular invisível é o último código apresentado por Lundgren (1997). Apesar de não aprofundar sobre o que consistiria referido código, o autor aponta alguns indicativos contextuais relevantes para compreendermos o cerne

da problemática, mesmo que minimamente, que envolve esse novo texto pedagógico.

Acreditamos ser necessário destacar que a obra *Teoría del currículum y escolarización*, publicada pela primeira vez em 1991, foi escrita em anos anteriores. Os estudos a respeito do caráter oculto do currículo começa a ser explicitado por Philip W. Jackson, na obra *La vida em las aulas – A vida nas escolas*, conforme tradução publicada no Brasil –, de 1991. Na verdade, foi o próprio Jackson quem inaugurou o termo “currículo oculto”, ao colocar em evidência os processos mentais, os conhecimentos e as concepções implícitas na prática educativa dos educadores e os sentimentos dos alunos da classe.

Portanto, devemos considerar que esses estudos, que posteriormente foram reconhecidos como fundamentais para a crítica do currículo de viés racional, técnico e tradicional, como também, para lançar as bases para uma teoria curricular crítica, foram desenvolvidos um pouco mais tarde, limitando Lundgren a apresentar um debate mais aprofundado sobre o tema.

Segundo o autor, o desenvolvimento curricular antecede o processo de organização e desenvolvimento da educação das massas. No entanto, é a partir dessa ampliação do acesso à escolarização que a preocupação com a seleção, organização e transmissão dos conhecimentos não será unicamente do Estado, mas constituirá também alvo de preocupação de grupos particulares, que percebem que referidos modelos educativos são fundamentais para o controle do desenvolvimento social.

Dessa maneira, é por meio das Reformas que o Estado intervém nos currículos escolares. O controle da sociedade pelo Estado e seu respectivo interesse pelos currículos apresenta uma dimensão ideológica que o autor denomina como *petrificação* (reificação) do currículo. Aquelas características essenciais que definiam os códigos curriculares anteriores, ou seja, suas estruturas, e que poderiam ser acessíveis aos educadores, tornam-se invisíveis no modelo da educação de massas, quer dizer, suas estruturas agora estão invisíveis, ocultas.

3.3.7 A teoria curricular crítica

A teoria curricular crítica, conforme indicamos no início do capítulo, foi uma denominação desenvolvida nas obras de

Kemmis e de Silva, com base na categorização das tendências da forma de ser do currículo. A teorização curricular crítica tem sua gênese no contexto histórico dos movimentos políticos e sociais que eclodiram na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina a partir de meados dos anos de 1950. Dentre os acontecimentos que motivaram diferentes críticas e protestos, podemos indicar o movimento dos direitos civis nos Estados Unidos, a Guerra do Vietnã, os protestos estudantis na França, os movimentos feministas, a contracultura e a Ditadura Militar na América Latina. Tais acontecimentos produziram alterações nas tendências da reprodução social, tanto para o encaminhamento de novas alternativas no âmbito das resistências, quanto em perspectivas que acentuavam a reprodução social dentro da mesma lógica.

Como consequência, o campo curricular, como um mediador dos processos educativos, foi influenciado pelos conflitos consoantes à conjuntura social dos anos de 1960, como também pelas teorizações na área das ciências humanas e sociais, produzidas em contraposição ao *status quo* vigente, estimuladas por esse contexto. Embora todos esses acontecimentos tenham sido relevantes para o campo educacional e, em particular, para o currículo, nesta seção, enfatizaremos dois movimentos que influenciaram significativamente os currículos: a “Corrida Espacial” e a “Reconceitualização”.

A “Corrida Espacial” foi um movimento que motivou o desenvolvimento de grandes reformas na educação estadunidense a partir do final dos anos de 1960. Ela traduz uma competição entre a União Soviética e os Estados Unidos durante o período da Guerra Fria, iniciada quando do lançamento do Sputnik pelos russos, em 1957. O fundamento da competição consistia no domínio da tecnologia espacial que culminou na chegada do homem à Lua. Todavia, subjacente a essa estratégia estava o conflito de ordem político-ideológica entre capitalistas e comunistas, em que os primeiros precisavam manter a sua hegemonia nas diversas esferas sociais, principalmente na educação. Nessa lógica, as tentativas dos Estados Unidos de lançar-se à frente dos russos provocaram uma alteração significativa dos processos educativos, principalmente, no que concerne aos currículos. Segundo Moreira e Silva (2011), os educadores, em especial os progressivistas, foram culpabilizados pela derrota aparente dos EUA na corrida espacial. No intuito de

superar esse déficit, os norte-americanos realizaram reformas curriculares com o apoio de especialistas a fim de reestruturarem, em especial, as disciplinas de ciências, matemática, estudos sociais, além dos significativos investimentos na área da pesquisa, programa de treinamento dos educadores, entre outras medidas. No entendimento de Moreira e Silva (2011, p. 19), dentre os objetivos da reforma curricular, a intenção central era “ênfatar a redescoberta, a investigação e o pensamento indutivo, a partir do estudo de conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares”, justificando a alteração dos conteúdos e os métodos de aprendizagens nas escolas, com base em uma perspectiva positivista.

Pinar (2007b) defende que o contexto do ano de 1957 foi o marco que tornou o campo curricular estadunidense vulnerável à reconceptualização. Ao definir as escolas e os educadores – o seu desempenho – como um dos principais obstáculos à supremacia dos Estados Unidos em relação aos russos na corrida espacial, a administração de Kennedy convoca especialistas das áreas do conhecimento – das disciplinas – para liderar o processo da Reforma Curricular da educação estadunidense. Todavia, “os especialistas curriculares (aqueles que têm formação avançada em estudos curriculares) foram ignorados, destruindo assim o estatuto do campo e a legitimidade da sua sabedoria educacional” (PINAR, 2007b, p. 203). O autor também explica que, no fim da década de 1950, ocorreu uma diminuição da expansão da população escolar dos Estados Unidos, provocando uma diminuição das matrículas tanto nas escolas quanto nas licenciaturas destinadas ao estudo do currículo. Em suma, foram esses dois fatores que constituíram um marco para o enfraquecimento do campo do currículo, deixando-o vulnerável ao ataque (PINAR, 2007b). Mas, a quais ataques ao campo refere-se Pinar? O campo do currículo, segundo o autor, estava sendo alvo de críticas por parte de vários autores³⁹, que identificavam a morte aparente do campo, denunciando seu caráter a-histórico e a-teórico, voltado unicamente para o

³⁹ Para mais considerações, ver PINAR, W. F. A reconceptualização dos estudos curriculares. In: PARASKEVA, J. M. (Org.). Discursos Curriculares Contemporâneos. Mangualde: Edições Pedago, 2007. p. 201-214.

desenvolvimento de objetivos operacionais e comportamentais, o planejamento e a avaliação, inerentes à perspectiva da administração educacional, tradição técnica e científica que prevalecia desde a origem do campo.

De acordo com Pinar (2007b), reconceptualizar o currículo corresponde ao processo de desafiar, de colocar-se no sentido contrário à tradição tradicional e técnica dominante, orientada pela influência de Bobbit e pela *racionalidade tyleriana*. Os autores que se colocavam nessa tarefa, os “reconceptualistas”, “sugeriam que a função dos estudos curriculares não era o desenvolvimento e a gestão, mas sim o entendimento sábio e disciplinado da experiência educacional, particularmente nas suas dimensões políticas, culturais de gênero e históricas” (PINAR, 2007b, p. 202). Assim, impulsionados pela emergência de um resgate do currículo, no sentido contrário às concepções administrativas e burocráticas dominantes no campo, é que um grupo de teóricos – Huebner, McDonald, Greene, entre outros –, sob a liderança de William Pinar, reuniram-se na Universidade de Ronchester para a I Conferência sobre currículo. O evento ficou caracterizado pela articulação entre as ideias defendidas por teóricos do currículo com o desenvolvimento político e cultural, tornando-se, posteriormente, um dos temas mais relevantes do movimento reconceptualista. É possível identificar que, no fim do século XX, a reconceptualização realizada no campo curricular contribuiu para o desenvolvimento de um currículo voltado à orientação à prática da investigação, a uma perspectiva teórica e histórica.

Conquanto a orientação do currículo defendida pelo grupo seja consensual, a abordagem teórica e ideológica utilizada era diferenciada, explicitando-se, no próprio decorrer da conferência, as divisões internas: por um lado, estavam os marxistas, com orientações e interesses diferenciados, por meio da abordagem de Gramsci e dos frankfurtianos e, de outro, os que não estavam interessados em realizar uma análise do currículo baseada nas macrodeterminações, situando-as no âmbito do indivíduo, com uma abordagem na fenomenologia e na hermenêutica.

É importante, para o debate desta tese, atentarmos para os fundamentos teóricos, metodológicos e filosóficos que sustentam não apenas o fenômeno da reconceptualização ou reconceitualização, mas os seus pressupostos. Ora, de que forma a alteração no âmbito da linguagem teórica do currículo poderia

consubstanciar alterações concretas na prática educacional? É a linguagem que estabelece no plano material as possibilidades de ser dos objetos? A nosso ver, ao ser estabelecido por diferentes perspectivas teórico-filosóficas, contraditórias entre si, tendo em vista que apresentam uma base ontológica antagônica, tal como o feminismo e a autobiografia, oriundas do pós-modernismo, e a marxista, proveniente da concepção moderna, a reconceptualização, como alternativa teórica de um novo currículo, não poderia deixar de ter, como um de seus resultados, a formulação da concepção curricular eclética e, portanto, estéril diante dos seus compromissos políticos e ideológicos na prática educacional e social.

Vale ressaltar que, apesar de apresentar uma ampla perspectiva de análise e debate do currículo, nem todos os teóricos do campo que realizavam um movimento de contraposição aos modelos técnicos poderiam ser enquadrados como reconceptualistas. Podemos destacar o exemplo de Michael Apple que, apesar de ter contribuído com o campo com sua crítica política sobre o desenvolvimento curricular, recusou a ser identificado com o movimento, em razão do caráter pessoal, narcísico e subjetivo que predominou nas análises dos reconceptualistas. Isso pois, conforme avalia Silva (2011, p. 39), a reconceptualização “que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitada às concepções fenomenológicas, hermenêuticas, e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais do currículo”.

Retomando as determinações do contexto histórico, podemos perceber que o mal-estar que permeou as diferentes esferas sociais mobilizou teóricos, sociólogos, educadores para apresentarem respostas aos conflitos que acometiam a reprodução social. Dentre as alternativas presentes nos anos de 1970, destacaram-se as perspectivas tradicionais (vigentes no campo) que acreditavam que a escola teria como função precípua atender às demandas da sociedade capitalista; às perspectivas da reprodução e da correspondência que, em última instância, conduziam a um debate pessimista sem muitas possibilidades de contraposição ao *status quo* e à superação das contradições sociais; e às perspectivas críticas e às de resistência, assinalando para o potencial transformador e emancipador da educação na sociabilidade. Em conformidade com a última perspectiva

apresentada é que se iniciou no campo curricular o debate em torno do que ficou denominado por teoria curricular crítica, influenciada pelas críticas marxistas (e neomarxistas) das teorias da Reprodução, da Correspondência e da Resistência, além das contribuições da Nova Sociologia da Educação e do movimento da reconceptualização.

No entanto, o que define a teoria curricular crítica? Quais os objetivos que subjazem a essa teorização no campo curricular?

No âmbito das práticas curriculares, o centro da discussão “como fazer o currículo” dominante no campo até então começa a ser substituído por pressupostos que permitiam questionar e, por consequência, compreender “o que o currículo faz” (SILVA, 2011). A teoria crítica, conforme Pacheco e Pereira (2007, p. 203), objetiva trazer ao currículo

[...] os lados mais ocultos das práticas e, sobretudo, a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares.

Moreira e Silva (2011, p. 8) salientam que foi a temática referente às relações de *poder* que produziram uma fronteira entre as teorias tradicionais e as críticas, isso porque, segundo eles, “toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder”. No entanto, qual a preocupação das teorias críticas no que diz respeito ao campo curricular? Na concepção desses autores, essas teorias

[...] rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas.

Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo (MOREIRA E SILVA, 2011, p. 8).

A teoria curricular crítica, na perspectiva de Kemmis (1998), está centrada em três princípios: no raciocínio dialético, no interesse emancipatório e na crítica ideológica. O primeiro trata da capacidade de superação da relação unilateral entre teoria e prática presente na lógica do raciocínio da ação técnica, situação em que a teoria determinava as condições do estabelecimento da prática; e da ação prática, condição em que a prática estabelecia a base para a produção da teoria. Ao contrário das lógicas em questão, para a teoria crítica, teoria e prática devem relacionar-se dialeticamente, superando os dualismos relativos à compreensão do real e dos seus fenômenos, pois “trata de entender as relações dinâmicas, interativas, mutuamente construídas e historicamente desenvolvidas, e não como cada uma estaria determinando de maneira exclusiva a outra” (KEMMIS, 1998, p. 83). Kemmis indica que tal lógica pode ser exemplificada por meio da análise que a teoria crítica realiza relativamente às formas de determinação entre o Estado e a escolarização. É importante ressaltarmos que essa análise pressupõe como ferramenta os estudos das contradições, como por exemplo, “o enfoque crítico do estudo das relações entre escolaridade e o Estado podem iluminar como se desenvolvem e se mantêm as contradições entre as aspirações e as práticas das escolas e do estado” (KEMMIS, 1998, p. 83). Portanto, o *raciocínio dialético* ilumina os processos sociais e educativos ao mostrar, primeiramente, os limites produzidos pelos dualismos na compreensão do real; em segundo lugar, as oposições presentes nos dualismos que levam-nos às contradições; em terceiro, como interatuam as ideias e posturas idealistas; e, por fim, em quarto lugar, “como os processos dinâmicos de interação que observamos entre as ideias ou posturas opostas constituem os padrões e as consequências da ação e interação que observamos nos cenários sociais e educativos que esperamos compreender e melhorar” (KEMMIS, 1998, p. 85).

Na concepção de Kemmis (1998), a teoria curricular crítica está sustentada por uma metateoria de *interesse emancipador*, isto é, pela perspectiva denominada “emancipadora”, com referência na “teoria dos interesses constitutivos do saber”, de Habermas (1972, 1974), que é apresentada, segundo Kemmis (1998), por três formas distintas de investigação social: os interesses técnicos, os práticos e os emancipadores. O movimento dialético constitui a base do interesse constitutivo do conhecimento emancipador, terceiro interesse promulgado por Habermas. Está pautado na autonomia, na liberdade racional, na emancipação sobre as falsas compreensões das ideias, das comunicações, das coerções, características da ação humana e social.

O interesse emancipador, para além de iluminar as relações sociais, busca criar condições para que essas possam ser transformadas, por intermédio de luta política, ação organizada e cooperativa, constituindo uma emancipação da irracionalidade e da injustiça. O terceiro princípio, a *crítica ideológica*, consiste num método que caracteriza a base da ciência e que perpassa o interesse emancipador, construindo a crítica à vida social. Fazem parte dos seus objetivos as investigações, mapeamentos e identificações das circunstâncias históricas e sociais, no sentido de iluminar nossas formas de ver e estar no mundo, entender nossa linguagem e valores, os significados, as formas de produção e relação social.

Na compreensão de Kemmis (1998), a teoria curricular crítica consiste na solução e na superação dos limites propostos pelas teorias técnicas e práticas do currículo. O caráter crítico, dialético e emancipador são as condições para superar as contradições presentes tanto na lógica dessas teorias quanto na realidade social. Pacheco (1998, p. 40) salienta que a teoria curricular crítica pode ser organizada mediante as seguintes categorias: legitimidade discursiva; racionalidade comunicativa; ideologia crítica; interesse emancipatório; discurso dialético; organização participativa, democrática e comunitária; ação emancipatória; e teoria ↔ prática.

As teorias curriculares críticas⁴⁰ representam as tendências que questionam o predomínio das concepções tradicionais na

⁴⁰ Silva (2011) organiza as teorias curriculares com base nos conceitos de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social,

educação e, em particular, no currículo escolar, desvelando o caráter econômico, político e ideológico que permeavam o currículo explícito e o oculto (JACKSON, 2010), as relações de determinação e de poder que permeavam as intenções, os conteúdos e as práticas curriculares. A teoria curricular crítica explicita os processos de reprodução social, econômico e cultural dominantes, condições que contribuem para reprodução e perpetuação das desigualdades sociais por intermédio da educação, seja pelo caráter ideológico da cultura dominante presente nos conteúdos curriculares, seja pelas práticas e políticas que favorecem a manutenção da cultura hegemônica.

Resumidamente, as teorias curriculares críticas estabeleceram um corpo teórico, cujo objetivo consiste na identificação das estruturas de dominação presentes na ordem social, por meio de atividade teórico-prática crítica, orientada para a alteração/transformação da realidade social e, respectivamente, à emancipação. Nessa direção, podemos destacar os trabalhos desenvolvidos por autores, como: Michael Apple, com a sua crítica neomarxista ao currículo; Henry Giroux, com destaque para o currículo como política cultural e a pedagogia radical; além das contribuições de Paulo Freire, no Brasil, e dos sociólogos da Nova Sociologia da Educação, Basil Bernstein e Michael Young.

Entretanto, no fim do século XX, o lugar dominante nos debates do campo ocupado pela teoria curricular crítica começou a ser questionado quanto ao seu potencial crítico e transformador da realidade educacional. O fato é que diversas pesquisas na área, além dos próprios educadores, contestavam o alto nível de abstração e a incapacidade de as teorias curriculares críticas consubstanciarem elementos teórico-pedagógicos que pudessem ser traduzidos e materializados na prática educacional. Esse argumento tornou-se o maior alvo de crítica, originando uma crise⁴¹ no campo curricular crítico e, portanto, na sua perspectiva de emancipação. As apreciações quanto ao potencial emancipador no domínio da teoria curricular crítica, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 181), deve-se ao fato de “desconsiderarem os

capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.

⁴¹ Trataremos a respeito da referida questão de forma mais aprofundada no próximo capítulo.

efeitos da estrutura social e política na limitação das ações cotidianas do sujeito”.

Conforme apresentaremos no próximo capítulo, algumas das dificuldades para a efetivação da teoria curricular crítica decorrem, por um lado, dos limites oriundos da própria estrutura social, que impossibilita o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo e reflexivo numa sociedade em que a reprodução da vida se dá pela sua subsunção à lógica econômica capitalista. Por outro lado, desdobram-se, dessa perspectiva, os limites inerentes aos próprios fundamentos dessa teorização, ao propor práticas educativas e curriculares orientadas ao desenvolvimento de sujeitos emancipados, sem levar em consideração o potencial alienante e fetichizado das estruturas sociais na qual esses processos educativos realizam-se, além dos limites do próprio complexo curricular em produzir condições de transformação no âmbito da totalidade social mais ampla, sem estar articulado aos demais complexos, como por exemplo, a economia, o jurídico, etc.

Cabe refletir se a perspectiva de emancipação que subjaz à teoria curricular crítica está orientada, unicamente, à dimensão da razão, numa aposta em que a educação ou o currículo teriam o potencial de formar sujeitos emancipados alheios às estruturas de dominação social. Igualmente se torna pertinente à nossa reflexão questionarmos se, na atual sociabilidade, as esferas sociais da educação e do currículo são capazes de formar sujeitos emancipados.

Destarte, as dificuldades de compreender a natureza das limitações presentes na teorização curricular crítica produziram muitas lacunas e contradições no campo, abrindo possibilidades para a incorporação de aportes oriundos de outros campos do conhecimento, de certa forma, antagônicos à sua perspectiva teórica. Essa tendência explicitava-se nos debates curriculares desde os anos de 1990, sendo identificado posteriormente pelas vertentes derivadas da agenda pós-moderna que, num primeiro momento, foram interpretadas como contributos no sentido de superar as lacunas da abordagem crítica do currículo. O foco que orientava o desenvolvimento do currículo na perspectiva da teoria curricular crítica, os seus processos e a sua intencionalidade voltaram-se do currículo para o sujeito do currículo, cabendo responder “o currículo para quem”. No início do século XXI, as raízes e tendências dessa nova perspectiva teórica começam a ser

explicitadas, configurando-se como uma tendência emergente para o currículo, denominada como teorias curriculares pós-críticas.

3.3.8 Teoria curricular pós-crítica⁴²

No final da década de 1990, a teoria curricular pós-crítica⁴³ começa a influenciar os debates do campo, espaço até então hegemônico das teorias curriculares críticas. As abordagens que eram organizadas ao redor dos conceitos de poder, ideologia, reprodução social, emancipação, entre outros, começam a ser substituídas por cultura, identidade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem e subjetividade, colocando em xeque as certezas, os projetos totalizantes que caracterizavam a orientação das teorias críticas.

A teoria pós-crítica corresponde a um movimento de reação ao padrão de racionalidade da Modernidade, caracterizado pela pós-modernidade. Essa perspectiva manifesta-se por diferentes vertentes, tais como as teorias pós-estruturalistas, pós-fundacionais, pós-marxistas, pós-coloniais, a teoria *queer*⁴⁴, a teoria da complexidade, os estudos culturais, de gênero, de raça, de sexualidade, do meio ambiente, autobiográfico e biográfico, constituindo-se um conjunto de teorias que questionam as certezas presentes nos fundamentos e proposições das teorias

⁴² De acordo com Silva (2011), as teorias curriculares pós-críticas organizam-se por meio dos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

⁴³ É importante mencionar que muitas das considerações apresentadas nesta seção são oriundas das contribuições teóricas de Alice Cassimiro Lopes, apresentadas na Conferência intitulada “Teorias pós-críticas: questões e problemas para o campo educacional e para o currículo”, realizada na Universidade do Porto, em novembro de 2012.

⁴⁴ A teoria *Queer*, fundamentada em estudos oriundos da antropologia social, da educação, da filosofia, das artes e da sexualidade humana, consiste na afirmação de que o sexo feminino e o masculino, como gênero, e a orientação sexual dos sujeitos são resultados de uma construção social e não, conforme as teorias tradicionais das Ciências Sociais dos anos de 1970 afirmavam ser, unicamente, determinados pela condição biológica do indivíduo.

críticas. Em geral, as características que orientam o debate em torno da teoria pós-crítica são o fim das verdades universais, fim das utopias, dos projetos universalizantes, a contingência, a justificação, entre outros elementos que objetivam colocar o debate com base em um novo paradigma.

No campo curricular, a teoria curricular pós-crítica surge para questionar e desconstruir o projeto emancipatório e as demais categorias que sustentam a teoria curricular crítica. Partindo do pressuposto de que o futuro é incerto, que o real é contingente e ambíguo, que os significados são construídos pelos sujeitos e, portanto, são relativos aos contextos nas quais surgem, a educação e o currículo não podem continuar formando indivíduos na perspectiva de um projeto social estruturante e determinado a priori, como por exemplo, a emancipação.

Ao tratar dos discursos homogeneizantes e opressivos nos textos dos currículos fundamentando-se no estudo do pós-colonialismo, Lopes e Macedo (2011) problematizam a questão da emancipação como projeto social totalizante que pretende superar a relação antagonica entre o hegemônico e o subalterno. Segundo as autoras, a homogeneização – todos os sujeitos emancipados – via dominação cultural não consegue acabar com os sistemas culturais locais que produzem as identidades, não superando por completo com a diferença. De acordo com as autoras, a emancipação

[...] pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas e pressupõe um sujeito uno, centrado, capaz de se conscientizar, se comprometer e atuar na defesa de conhecimento e ações também emancipatórias. Diferentemente, na teoria do discurso, o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação. Portanto, a emancipação e o projeto emancipatório não existem fora da ação política. São construídos na medida em que atuamos politicamente. Não há, portanto, um projeto emancipatório único ou a ser unificado. Há múltiplas demandas particulares da diferença, em contextos diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório. Todo e qualquer projeto

emancipatório suposto como universal – seja ele relacionado às demandas da relação capital-trabalho, às demandas de gênero, de sexualidade, raça ou outras quaisquer – é apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em determinadas lutas contingenciais e provisórias, e que, assim, se colocaram no lugar do universal. Nesse sentido, uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

A posição apresentada pelas autoras revela a sua filiação à abordagem pós-fundacionalista, na qual a sociedade, a educação, o currículo, o sujeito, por exemplo, não podem ser concebidos de forma universal, em torno de uma categorização que percebam seu significado de forma estática ou fixa, como fundados em uma essência. Os significados dos conceitos precisam ser negociados, a sociedade e a educação necessitam ser inventadas, num exercício de construção constante, no qual os sujeitos identificam-se em relação ao seu contexto e à sua luta, e decidem os percursos e a direção da sociedade. Essa perspectiva revela uma dimensão de política contingente, na qual os significados e sentidos são negociados, constituindo movimentos e espaços de decisões não hegemônicas e não opressivas. Nesse sentido, a emancipação não é abandonada; é ressignificada, porém, colocada não em termos totalizantes e universalizantes, mas a partir de um construir constante.

Não podemos deixar de mencionar que, ao se contrapor as perspectivas universalistas e totalitárias de compreensão do real e seus fenômenos na estrutura social, a teoria curricular pós-crítica centrou suas análises nas manifestações singulares, nas identidades, nas lutas individuais, contribuindo com as questões

latentes que, na perspectiva da teoria curricular crítica, não eram explicitadas. Estamos nos referindo, por exemplo, às questões de gênero, de raça e das diferenças que começam a ser contempladas e problematizadas no currículo oficial. Pensemos no caso da cultura indígena, dos afrodescendentes, da sexualidade, temas os quais começaram a ser abordados nos currículos escolares, contribuindo de forma significativa para afirmação e inserção desses sujeitos em condições mais humanas e justas no contexto social mais amplo.

No que se refere ao debate que envolve a questão “o que é o currículo”, Lopes e Macedo (2011) indicam que, na perspectiva pós-estruturalista, o currículo passa a ser entendido como um texto, uma prática discursiva. Isso se explica pelo fato de o pós-estruturalismo apresentar uma perspectiva teórica antirrealista, na qual a realidade é construída pela linguagem; por sua vez, as estruturas sociais são constituídas e devem ser analisadas também por intermédio da linguagem. Contudo, a linguagem não é composta pelo significado e significante, conforme está definido na abordagem estruturalista, na qual o conceito possui uma relação com a realidade, isto é, apresenta uma correspondência com seu respectivo significante. Segundo o pós-estruturalismo, a linguagem cria o real, mas não a partir de sua referência ao real, ao objeto concreto. Não há um elemento fixo que constitua o significante; sendo assim, não é possível obter uma relação estrutural entre os significantes, decorrendo daí a impossibilidade de apreender o seu significado a partir da sua objetividade. Desse modo, “todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40). Na perspectiva antirrealista, “o currículo não é coisa alguma” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

É nesse sentido que Silva (2001, p. 11) expõe que, na perspectiva do pós-estruturalismo, a teoria, ao buscar descrever um objeto, “de certo modo, inventa-o”. Assim, o currículo é um texto inventado, com sentidos e significados que se expressam num discurso que se torna hegemônico. É por isso que, ao tratar do ser do currículo, Silva (2001) afirma que Bobbit, inserido no contexto da industrialização e dos processos migratórios dos Estados Unidos, descobriu e descreveu o que é o currículo. Dessa forma, na perspectiva “da noção de ‘discurso’, não existe nenhum objeto ‘lá fora’ que se possa chamar de ‘currículo’. O que Bobbit

fez, como outros depois dele, foi criar uma noção particular de ‘currículo. Aquilo que Bobbit dizia ser ‘currículo’ passou, efetivamente, a ser o ‘currículo’” (SILVA, 2011, p. 13).

Do ponto de vista do pós-estruturalismo, a sociedade, a educação, o currículo e a emancipação só existem no campo do discurso e da linguagem, sendo seus significados e sentidos sempre contingentes e relativos ao contexto histórico e social na qual foram produzidos e, portanto, relacionado à visão de quem os produziu. Na medida em que são aceitos, tornam-se hegemônicos e, por conseguinte, exprimem um ato de poder. No que tange ao objeto de investigação desta tese, o currículo na perspectiva apresentada inexistente, como também suas versões oficial, oculta e vivida.

3.4 ONDE ESTÁ O SER DO CURRÍCULO NOS DEBATES CONTEMPORÂNEOS?

No intuito de compreender a categoria currículo e as teorias curriculares predominantes no campo, realizamos nas seções anteriores uma incursão no debate baseado nas produções dos teóricos que se têm destacado nos últimos anos em empreender a tarefa de situar e definir teoricamente o campo curricular. Tal exposição fundamentada na reconstrução teórica do objeto do currículo constitui nosso primeiro passo para conhecermos a gênese do currículo na sua processualidade histórica, permitindo-nos demonstrar algumas das implicações teóricas, metodológicas e políticas tanto para a produção do conhecimento do campo curricular quanto para compreendermos os limites e possibilidades de atuação desse complexo na reprodução social, principalmente, como contribuição orientada à sua transformação.

Todavia, julgamos que a compreensão do currículo também pressupõe conhecer os pressupostos que subjazem às interpretações atuais sobre esse complexo social, ou seja, em que perspectiva o currículo tem sido compreendido atualmente. É importante compreender questões como, por exemplo, quais tendências da forma de ser do currículo têm se estabelecido no debate do campo? De que forma o ser do currículo tem sido concebido no atual contexto educacional? Quais as implicações para as possibilidades de estabelecermos uma articulação entre currículo e emancipação? Diante desses questionamentos é que

investigaremos, fundamentando-nos em algumas discussões realizadas por autores que se destacam no campo curricular, de que forma o ser do currículo tem sido debatido.

Cabe destacar que investigar o currículo com base na ontologia do ser social é um desafio atual e necessário, tendo em vista a problemática que tem permeado a produção do conhecimento no campo curricular na contemporaneidade, comprometendo a compreensão crítica e, por sua vez, as possibilidades de efetivação de uma real prática educacional de caráter emancipatória, por exemplo. Ao analisar o currículo com base na perspectiva ontológica, pretendemos capturar a gênese e nexos essenciais dessa categoria e, por sua vez, apresentar uma crítica ontológica relacionada às formas pelas quais têm sido apresentadas nos conhecimentos produzidos pelo campo. Estamos referindo-nos, por um lado, ao predomínio da abordagem metodológica que tem sustentado as análises e as pesquisas científicas sobre o currículo, caracterizadas pela Teoria do Conhecimento – a gnosiologia –, dimensão importante e imprescindível para a análise dos processos da história da constituição das objetivações do mundo material e do pensamento, mas insuficientes senão está em constante relação com a dimensão ontológica. A negação dessa não permite emergir em termos práticos e teóricos a uma crítica contundente ao que está posto nessa sociabilidade; nesse sentido, a crítica tem de ser ontológica, e não meramente gnosiológica (TORRIGLIA, 2013).

Essa maneira de abordar o currículo tornou-se mais evidente nas produções teóricas desenvolvidas a partir dos anos de 1990. Isso porque, conforme demonstramos nas seções anteriores, o significado do currículo é relacionado, na maioria das vezes, aos interesses e intenções dos diferentes contextos e momentos históricos. Por sua vez, devido ao movimento contraditório e desigual da reprodução social, novos interesses e intenções, seja de ordem política, econômica ou cultural, são colocados aos complexos sociais, cabendo à educação e, em específico, ao currículo darem novas respostas para a continuidade dessa processualidade. Em virtude dessa dimensão inerente à processualidade da totalidade social, os debates eliminam a possibilidade de estabelecer a concepção do ser do currículo no sentido lato, reduzindo-se à sua dimensão estrita.

Na obra *Teorias do Currículo*, Lopes e Macedo (2011) indicam que não se tem encontrado uma resposta fácil para a questão “o que é o currículo?” e que tal definição, entre outras questões, vem se tornando um objeto de disputa na teoria curricular. Partem da premissa de que não é possível responder “o que é o currículo?”, apresentando seus elementos essenciais, que lhe são característicos, mas somente os sentidos produzidos por ele, parciais e localizados historicamente. As novas definições de currículo apresentadas, por um lado, descrevem de uma nova forma o objeto e, por outro, ampliam alguma parte do argumento na qual se insere a definição. Assim, “a ‘nova definição’ posiciona-se, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 20).

Em *Currículo: debates contemporâneos*, Lopes e Macedo (2010) destacam que o campo curricular do Brasil na segunda metade da década de 1990 é marcado pelo denominado *hibridismo*, uma multiplicidade de teorizações que se configuraram como tendências e orientações teórico-metodológicas. Esse hibridismo produziu diferentes efeitos para o campo: ao mesmo tempo em que promoveu a garantia de um maior vigor, também produziu dificuldade no que se refere à definição do que é o currículo. Tal pluralidade de temática, segundo as autoras,

[...] exige que a definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica [...] Considerando que o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a Teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área (LOPES; MACEDO, 2010, p. 17-18).

Fundamentadas nas ideias do autor da “teoria da reprodução”, Pierre Bourdieu, as autoras indicam que o campo do currículo deve ser entendido como um *locus* em que disputas

entre atores e instituições são travadas, pois as caracterizações que definem essa área em disputa são constituídas por relações de poder. O resultado é que tais teorias, construídas e definidas por esse campo intelectual, legitimam-se como capital cultural e também social, mediante as lutas concorrenciais, influenciando propostas curriculares oficiais e práticas pedagógicas escolares. Contribui para a objetivação e a legitimação dessas teorias o fato de determinados atores pertencerem a instâncias institucionalizadas; agências de fomento; fóruns de pesquisadores, dentre os quais destacamos o Grupo de Trabalho de Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Conforme indicam Lopes e Macedo, a participação desses grupos nesses espaços de debate constitui um fator importante para que algumas abordagens teóricas ou concepção de currículo dominantes legitimem-se, já que, segundo as autoras, “as relações de poder dominantes nesse campo é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos”(LOPES; MACEDO, 2010, p. 19).

Silva (2011, p. 14), em seu livro *Documentos de Identidade*, esclarece que toda obra que se preze apresenta inicialmente uma discussão para a questão sobre *o que é o currículo*, geralmente partindo da exposição das definições dicionarizadas para, em seguida, apresentar outras definições presentes em diversos manuais. No que se refere a essa questão, o autor indica que a perspectiva adotada na obra apresenta as teorias curriculares com base na noção de “discurso” – noção, descrição de currículo particular –, pois tais definições de currículo não são usadas para, segundo o autor,

[...] capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual dela mais se aproxima daquilo que o currículo é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias(SILVA, 2011, p. 14).

Conforme o autor, as definições explicitam muito mais aquilo que determinada teoria pensa ser o currículo do que a

essência daquilo que “o que currículo realmente é”, constituindo uma resposta muito mais histórica do que ontológica. Enfatiza que “talvez o mais importante e mais interessante do que a busca de definição última de ‘currículo’ seja a de saber quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder” (SILVA, 2011, p. 14). Ressaltamos que a compreensão apresentada pelo autor, fundamentada na perspectiva do pós-estruturalismo, é que a teoria não se limita a descobrir, descrever ou até explicar o real, mas o produz. Dessa forma, em vez de nos utilizarmos da palavra teoria, seria mais adequado o termo “discursos textuais”, pois produz o seu objeto com base na sua descrição linguística (SILVA, 2011)

Outra referência relevante no campo a propósito de teorização curricular é a obra *Escritos Curriculares*, Pacheco (2005), nesse texto, assevera que o currículo essencialmente se define pela sua complexidade e ambiguidade, pois é um conceito que não se caracteriza por possuir um sentido unívoco, capaz de aglutinar todas as ideias das estruturas educativas. O autor aponta um conflito ao indicar que

[...] insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa (PACHECO, 2005, p. 35).

Tal perspectiva assinala a ausência de consenso no campo no que concerne à definição do significado sobre “o que é o currículo?”. Segundo Pacheco (2005), essa característica deve-se à natureza e à dimensão pouco consensual do currículo, pois a tentativa de sistematização que supõe tal definição levaria, necessariamente, a responder interrogações que constituem certos dualismos, tais como:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é

o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia [as estratégias, métodos] e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (PACHECO,2005, p. 35).

Assim sendo, conforme Pacheco(2005), é problemático e difícil responder a tais questões, já que nunca se encontrará qualquer tentativa relativa à definição conceitual do campo em foco. No entanto, o autor acredita que essa perspectiva constitua-se positiva para o campo, pois exige uma problematização cada vez mais profunda e profícua por parte dos especialistas, apontando para a existência de um ponto de consenso: os objetivos de estudo. Mesmo que exista a possibilidade de um ponto de consenso quanto aos objetivos de estudo, tal definição estaria ligada a uma das funções que o currículo exerce na prática educativa, constituindo apenas um de seus elementos essenciais. Pacheco (2005), parafraseando Grundy [1987], chega a comparar que responder “o que é o currículo?” seria equivalente a responder “o que é o futebol?”, pois obteríamos aí uma resposta difícil, pela ampla diversidade de argumentos que dela derivariam em relação aos diferentes contextos, interesses, intenções das pessoas que nela intervêm. A ideia de currículo “como intersecção de práticas” igualmente é apresentada por Pacheco (2005, p. 36-37):

Esta ideia de interdependência de práticas que se inter-relacionam e se cobrem mutuamente e esta ideia de abrangimento de decisões, desde as estruturas políticas até às estruturas escolares, existe num duplo sentido: por um lado, um sistema que coordena vários subsistemas (de participação social e de controlo, político/administrativo, de inovação, de produção de conteúdos, de produção de materiais e recursos, técnico/pedagógico); por outro lado, um subsistema doutros sistemas (político, educativo, econômico, social, cultural...). [...] Pesem-se as

diferentes perspectivas e os diversos dualismos, currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide em nível de plano normativo, ou oficial, e em nível de plano real, ou de processo de ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e da confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Dessa forma, esse duplo sentido das práticas que se interseccionam no currículo determina que toda proposta curricular seja uma construção histórica e social, estabelecida com base nos condicionantes que constituem as características e anseios do período histórico-concreto em que foi formulada. No entendimento do autor, a resposta para “o que é o currículo” estará sempre vinculada a contextos, a atores e a intenções, aspectos que confluem para resultar na polissemia e ambiguidade do termo, expressando os inúmeros significados que assume no que diz respeito ao contexto escolar, mediante uma dupla face: a das intenções e a da realidade efetiva. A fragmentação do campo curricular, nesses termos, não se relaciona diretamente com a ausência de um consenso em relação ao significado de “o que é o currículo”, mas da sua condição efetiva, isto é, da forma como o currículo deve ser elaborado e organizado. O autor ressalta que a definição do termo currículo não constitui uma tarefa prioritária, “pois jamais uma definição contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre a realidade” (PACHECO, 2005, p. 40). O currículo deve então ser questionado como um campo caracterizado pelo esforço profissional de especialistas com diferentes perspectivas no que toca à concepção, ao desenvolvimento e à avaliação desse currículo como projeto de formação, que tanto envolve os valores, conteúdos, atitudes e

experiência, quanto as deliberações referentes ao contexto social, político e ideológico, econômico e cultural.

Retomando a afirmação inicial realizada neste texto, fica evidente que a questão “o que é o currículo?”, na dimensão ontológica do ser, não apresenta uma resposta nas produções analisadas. A justificativa de tal perspectiva, segundo os autores, estaria relacionada ao fato de o currículo caracterizar-se, por um lado, como um campo de práticas, podendo apenas ser extraídos os seus sentidos e a sua expressão concreta nos diferentes momentos históricos. Por outro lado, é entendido como um campo epistemológico, político e ideológico, caracterizado pelo hibridismo⁴⁵, pelas disputas de poder, inviabilizando, portanto, a sua significação na perspectiva ontológica, desdobrando-se daí a sua polissemia e ambiguidade. Nesse contexto, Pinar (2007a) afirma que o currículo configura-se como uma “conversação complexa”, ou, segundo Arroyo (2011), como “um território em disputa”. Além desses, há outros significados que podemos encontrar no debate do campo curricular; todavia, relacionados, na sua grande maioria, com a expressão fenomênica da prática curricular educacional.

Nessa direção, se analisarmos o currículo, levando em conta apenas a sua aparência – o fenômeno –, isto é, ao deduzirmos “o que é o currículo”, partindo unicamente da sua expressão fenomênica, de que como ele se apresenta para nós, os resultados a que chegaremos serão, conforme sustentado pelos autores apresentados, impressões subjetivas, resultando em significados ambíguos e polissêmicos. Seguindo essa lógica, perde-se de vista a dimensão da essência da categoria currículo, podendo o estabelecimento do seu significado somente se dar no nível do consenso. Além disso, sem o conhecimento e, por conseguinte, a elaboração dos significados formulados com base em critérios gnosiológicos, determinados pelo sujeito, a totalidade resultará numa categoria puramente subjetiva (TONET, 2012).

Consequentemente, se o conhecimento produzido no campo em questão interdita a possibilidade de afirmarmos “o que é o currículo”, o que poderemos dizer sobre “o que ele faz”, qual é sua função na práxis social? Tal questão necessita ser

⁴⁵ O termo hibridismo refere-se à multiplicidade de perspectivas epistemológicas que caracterizam a objetividade do currículo.

respondidas, sobretudo, se o objetivo for desenvolver um projeto educativo que vise contribuir para alteração e/ou a transformação da realidade socioeducacional, isto é, da totalidade social.

Como podemos perceber, os debates apresentados com base na exposição de algumas obras dos teóricos do currículo que constituem importantes referências no campo explicitam uma negação da dimensão ontológica do currículo, ou seja, do conhecimento do *ser* do currículo, da sua natureza, limitando-se à captura e análise das suas diferentes manifestações fenomênicas. Tendo em vista essa perspectiva, demarcamos novamente nosso pressuposto: que a impossibilidade de uma compreensão daqueles elementos que configuram “o que é o currículo”, presente nas obras analisadas, relaciona-se à filiação dos autores, consciente ou inconscientemente, a determinada concepção de ciência que supõe a incognoscibilidade de muitas das determinações e mediações, da “coisa em si”, do real, resultando, por conseguinte, no relativismo ontológico. Destarte, isso nos faz refletir sobre a questão com a qual introduzimos esta seção: onde está o ser do currículo nos debates contemporâneos? Nessa perspectiva, o ser do currículo só poderá estar implícito, mas sempre relativo aos contextos e teorias ou discursos nos quais é formulado.

Partindo dessa problemática que permeia a produção do conhecimento no campo curricular, poderíamos questionar quais consequências desdobram-se na prática educativa? Quais as implicações político-sociais do debate curricular – atualmente hegemônico – ao privilegiar uma perspectiva de conhecimento que interdita a possibilidade de resposta à questão “o que é currículo?”. Acrescente-se que, em termos ontológicos, tal condição antecede a compreensão da expressão concreta sobre “o que o currículo faz” – questão que hoje possui centralidade no debate do campo curricular –, necessária para produzirmos um conhecimento teoricamente fundado e, por conseguinte, estabelecermos ações efetivas à sua processualidade diante dos desafios colocados pelo desenvolvimento – processual, desigual e contraditório – da reprodução social, na qual o currículo é chamado a dar respostas. Nesse sentido, cabe-nos questionar como é possível estabelecer os limites e as possibilidades de ação do currículo, os elementos fundamentais que configuram a essência desse complexo social, estabelecendo as categorias que o articula aos demais complexos no interior da reprodução social,

se suas relações de movimento e determinação são eliminadas *a priori* do debate?

Acreditamos que a crítica, para ser efetiva, necessita apreender os fundamentos que sustentam, articulando com as raízes do ser social, desenvolvendo uma compreensão do ser do currículo como um complexo social cuja gênese encontra-se nos processos de complexificação no interior do complexo social mais amplo, compreendendo-o como essência, totalidade, mediação e contradição. Entretanto, no momento em que o debate predominante no campo curricular dispensa algumas categorias fundamentais ao seu entendimento – do ser do currículo –, interditam-se a possibilidade de conhecer o mundo e os seus complexos como eles são e, respectivamente, a compreensão dos seus limites e possibilidades na práxis educativa. Por essa razão, julgamos ser necessário investigar o conhecimento produzido no campo do currículo, mais em específico na perspectiva da teoria curricular crítica, tendo como ponto de partida os seus fundamentos, buscando compreender seus limites e possibilidades em face do seu propósito de orientação curricular voltado à emancipação, mediante o desenvolvimento do exercício teórico e prático crítico, a contraposição ao *status quo* e a sua respectiva transformação.

Partindo dos fundamentos da ontologia marxiana, cabe indicar que as consequências dos debates nas considerações apresentadas até o momento não se restringem ao campo da produção do conhecimento, ao pedagógico e ao curricular. Tanto a educação como o currículo são complexos sociais que fazem parte dos processos da sociedade capitalista, e o desenvolvimento desses complexos e a sua respectiva possibilidade de emancipação articulam-se e mediatizam relações de ordem econômica, política e ideológica, não podendo ficar alheios às determinações do movimento da totalidade social. Por outro lado, os discursos que se hegemonomizam nesses campos expressam, implícita ou explicitamente, determinada concepção de conhecimento que produz implicações para os processos educativos e para o currículo e sua forma de compreensão e intervenção na realidade social. Além do mais, são responsáveis por relevantes incongruências no debate que, em última instância, conduzem a práticas curriculares inférteis, conforme determinadas perspectivas teóricas que apresentamos. Poderíamos questionar qual concepção de conhecimento tem

sustentado o debate sobre a crise das teorias curriculares críticas? Quais os limites e possibilidades da articulação entre o currículo e a emancipação no âmbito da teoria e das práticas curriculares críticas?

Nosso objetivo, com tais questionamentos, é expor as implicações que envolvem e configuram o campo curricular, e que não podem deixar de ser levadas em conta se a intenção que orienta o pesquisador é a compreensão do objeto, da dinâmica e da função do currículo na sociedade capitalista e as possibilidades da sua superação mediante a emancipação.

Nesse sentido, não podemos abdicar de uma teoria fundada no ser social que permita a justa compreensão do currículo e da perspectiva emancipatória desse campo, analisadas em articulação com as suas determinações ontológicas fundantes e com o processo histórico e social, possibilitando, dessa forma, vislumbrar as suas conexões [implícitas ou explícitas] com os interesses econômicos, políticos e ideológicos. Essa maneira de abordar o currículo somente será possível se estiver orientada pela perspectiva capaz de compreender o objeto na sua integralidade, isto é, na sua configuração ontológica, histórica e social, superando as lacunas que resultam das análises unilaterais que predominam atualmente o campo. É nesse sentido que, no próximo capítulo, direcionaremos o assunto de maneira mais específica para a análise da categoria emancipação, que sustenta as discussões curriculares, visando apresentar mais alguns elementos para a crítica ontológica relativa aos debates que realizam a articulação entre currículo e emancipação.

4 TEORIA CURRICULAR CRÍTICA: a perspectiva de emancipação no debate

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela acaba por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação, só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.

(3ª TESE SOBRE FEUERBACH, MARX; ENGELS)

No capítulo anterior, procuramos demonstrar, em termos históricos e teóricos, os elementos que determinaram a gênese da teoria do currículo, reconstruindo-o teoricamente, como também buscamos indicar as suas tendências na forma de ser, com base na recuperação da sua processualidade a partir da análise da conjuntura histórico-econômica desde a Antiguidade – período em que se demarca a sua possível gênese – e do confronto com a produção teórica do campo, expressa pelas teorias curriculares presentes nas obras de Kemmis (1998), Lundgren (1997) e Silva (2011). Ao mesmo tempo, apresentamos um panorama atual a respeito da teoria curricular, que acaba por demonstrar uma negação da dimensão ontológica desse complexo educacional. Conforme podemos evidenciar, não existe um consenso no campo de estudo em questão no que se refere ao momento da gênese do currículo, pois, por um lado, certas análises concebem-no numa forma fragmentada, tomando-o isoladamente nos diferentes momentos históricos, como um fenômeno singular. Por outro lado, outras análises concebem-no na sua totalidade, como um complexo que se desenvolve articulado a outras esferas sociais, condição que permite compreender a sua dinâmica processual de essência e fenômeno, as suas contradições, desdobramentos e mediações nos processos mais amplos e

estritos da reprodução social. Cabe destacar que somente na última perspectiva é que faz sentido debater o currículo no sentido da emancipação⁴⁶.

O desenvolvimento do campo curricular, conforme podemos constatar, é caracterizado como um processo desigual e heterogêneo, que não está alheio às determinações econômicas e ideológicas dos contextos sociais nos quais se desenvolve, tanto na sua forma prescrita quanto na oculta. Justamente por isso, o currículo tem contribuído para articular historicamente os interesses de grupos hegemônicos com os processos educativos, buscando atender às necessidades relacionadas à manutenção do *status quo*, seja por meio de políticas educativas, pacotes curriculares, pelo conhecimento oficial que é priorizado nas instituições educativas, pelo currículo oculto, pela lógica que estabelece e organiza os processos de ensino, planejamento e avaliação, entre outras determinações, as quais têm o Estado como principal mediador e legitimador dos interesses capitalistas.

Entretanto, a análise da história concreta do currículo na reprodução social, cuja base é a teoria fundada na práxis social, como é o caso da ontologia crítica da teorização marxista, esclarece-nos que nenhum processo reprodutivo desenvolve-se sem contradições e conflitos. É com base nessa perspectiva política e ideológica, que orienta a nossa análise e reflexão sobre o campo do currículo, que podemos, portanto, constatar que a sua processualidade como um complexo⁴⁷ social não ocorre de forma homogênea, mas sim mediante resistências e contradições que, por sua vez, revelam a sua relativa autonomia e, por conseguinte, abrem possibilidades para uma prática educacional de caráter contra-hegemônico. Em termos teóricos, são as teorias curriculares críticas⁴⁸ que, no final dos anos de 1970, começam a

⁴⁶ Este debate será realizado de forma mais contundente nas considerações finais da tese.

⁴⁷ A fundamentação do currículo como um complexo parcial social será abordado no capítulo VI da tese.

⁴⁸ Antes de iniciarmos nossa exposição, é importante destacarmos que o desenvolvimento dos pressupostos para análise crítica da natureza da escolarização e do currículo, produzidos tanto por Giroux quanto por Apple, como também por diferentes autores do campo curricular crítico, está sustentado, em maior quantidade, nas bases teóricas e filosóficas da Escola de Frankfurt, principalmente, nas obras dos autores Horkheimer,

representar esse debate, orientando-se a um currículo na perspectiva de contraposição ao *status quo*, tendo como objetivo, mais especificamente, a contraposição às teorias curriculares técnicas e tradicionais, no sentido da crítica e da emancipação.

Conforme apresentaremos, as ações no campo educacional e curricular, voltadas a essa perspectiva, podem ocorrer das mais diversas formas, tanto na produção da crítica como na da resistência; todavia, nem sempre explicitam um compromisso concreto com a emancipação em termos da efetiva transformação social, tampouco esclarecem os seus fundamentos. Nosso objetivo, neste capítulo, consiste em investigar de forma aprofundada as raízes da perspectiva de emancipação presente nas obras dos autores Michael Apple e Henry Giroux, É sobre referido aspecto que será direcionado o presente capítulo.

4.1 CATEGORIAS E FUNDAMENTOS DO DEBATE CURRICULAR CRÍTICO: PRESSUPOSTOS PARA A EMANCIPAÇÃO

Sintetizar o significado do que ficou convencionalmente denominado teoria curricular crítica, apresentando as suas raízes teóricas, suas categorias e suas finalidades para o campo curricular, é uma tarefa indispensável para qualquer investigador que tenha como objetivo debruçar-se sobre tais questões. Conforme expusemos no capítulo anterior, a teoria curricular crítica consiste num movimento teórico e prático de contraposição às perspectivas curriculares fundadas na racionalidade tradicional e técnica que determinaram a gênese do campo e permaneceram de forma hegemônica até o fim dos anos de 1970. Entretanto, essa constatação não é suficiente para explicar o que é a teoria curricular crítica, quais as suas raízes, seus fundamentos e suas finalidades para a prática educacional mais ampla. A nosso ver, é necessário investigar os antecedentes teóricos e não somente a conjuntura histórico-social, conforme já apresentamos no capítulo anterior, que serviram como alicerce para sustentar esse movimento de crítica e rejeição à teoria curricular tradicional.

Adorno e Marcuse, além dos aportes de Gramsci, Freire, Raymond Williams, Aronowitz, entre outros autores neomarxistas.

Ao investigarmos as raízes da teoria curricular crítica, constatamos que essa se caracteriza por ser um campo teórico heterogêneo, consubstanciando aportes teóricos de diferentes áreas do conhecimento, provenientes da filosofia, da sociologia, da economia, da história e da educação. Assim sendo, por causa dessa heterogeneidade, raramente encontraremos autores estritamente “curriculistas” no campo curricular crítico, o que torna, por um lado, extremamente complexa a tarefa do pesquisador em razão das exigências de domínio teórico para realizar referida investigação. Por outro lado, apesar de consistir uma teorização crítica, não há um consenso em torno da matriz teórico-filosófica que orienta a produção do conhecimento do campo, favorecendo, desse modo, a caracterização de determinado ecletismo⁴⁹ epistemológico nessas produções que dificultam a compreensão acerca do ser do currículo e, por sua vez, da sua perspectiva emancipatória.

Deixando brevemente de lado a problemática que caracteriza o campo curricular crítico, é importante darmos prosseguimento à investigação, identificando as categorias que sustentam o seu constructo teórico e que, de certa forma, nos revelam as suas possíveis filiações com outros campos do conhecimento. Silva (2011, p.17) ajuda-nos nessa questão e indica que as categorias que estabelecem a estrutura da teorização curricular crítica podem ser identificadas como “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”. Algumas considerações são necessárias relativamente a essa categorização. Embora necessário, em termos de investigação, seria demasiado extensiva a tarefa de analisar cada categoria isoladamente, tanto pela sua extensão quanto pela profundidade conceitual. Se as analisarmos mais atentamente, podemos perceber que elas abarcam categorizações imanentes a um sistema histórico-social específico – o da ordem social capitalista. Considerando que o capitalismo é um sistema econômico que se desenvolve com base na troca entre mercadorias, inserida na lógica da produção de mais valor, e,

⁴⁹Para aprofundar tal debate, ver: PERES, Elisandra de Souza; TORRIGLIA, Patrícia Laura. A emancipação nos debates educacionais e curriculares: perspectivas e significados. 2014. (mimeo).

portanto, maior valorização do capital, entre burgueses e proletariados, pode-se concluir que o desenvolvimento dessa estrutura social e econômica pressupõe a existência de classes sociais (proprietários dos meios de produção e vendedores da força de trabalho), de relações sociais de produção (compra e venda de mercadoria) e de um sistema de poder, ideológico, assumido de forma consciente ou não pelos homens, que expressam formas de reprodução social no sentido de adaptação passiva ou ativa, formas de dominação, resistência e emancipação. Por isso, nossa investigação, no que se refere à teoria curricular crítica, como também no conjunto da investigação desta tese, traz como centrais as categorias capitalismo, currículo e emancipação, pois estas apresentam uma articulação ontológica com as demais categorias apontadas por Silva (2011), não constituindo nenhuma arbitrariedade ou descomprometimento nosso com a efetiva análise do constructo teórico do campo curricular crítico.

Não é demasiado lembrar que o interesse deste estudo consiste na análise dos fundamentos que articulam currículo e emancipação nos debates curriculares, principalmente os que se referem à teoria curricular crítica. Interessa-nos compreender em que perspectiva essa teorização articula a emancipação aos processos educativos e sociais mais amplos, visto que o cerne de suas críticas está voltado para os problemas e contradições colocados pelo contexto histórico-político do capital e expressa, além disso, proposições de luta, de contraposição à ordem atual, relativamente à sua reprodução ou aos seus efeitos, tanto nos processos de produção do conhecimento quanto no currículo. Então, ao aprofundarmos a temática relacionada à *emancipação*, seria impossível, pela própria natureza dessa categoria, não mencionarmos as demais indicadas por Silva (2011), justamente por estar diretamente relacionada à determinada perspectiva ideológica, posta no conjunto das determinações históricas da sociedade capitalista como possibilidade objetiva da sua superação ou de luta contra as suas contradições. Tal perspectiva explica o porquê da centralidade das categorias capitalismo, currículo e emancipação nesta investigação e a sua relevância para o debate curricular crítico.

Retomando o objetivo proposto para este capítulo, de encontrar os fundamentos e as finalidades da teoria curricular crítica, nossa investigação direciona-se à análise das obras de

autores que são considerados relevantes à produção do conhecimento na mencionada orientação teórica. Conforme expusemos nos capítulos iniciais, tornar-se-ia demasiado amplo, para o desenvolvimento desta tese, realizarmos a análise de todos os autores considerados expoentes para o campo curricular crítico, sendo necessário fazermos um recorte epistemológico, selecionando aqueles autores que fornecem aportes indispensáveis ao desenvolvimento desta investigação. E, nesse sentido, as produções teóricas de Henry Giroux e Michael W. Apple constituem importantes contributos para o debate a ser desenvolvido neste capítulo, tanto pela abordagem crítica que orienta as suas análises a respeito dos processos da escolarização e do currículo quanto pela linguagem da possibilidade (GIROUX, 1986), na perspectiva da emancipação, aplicada como alternativa contra-hegemônica no sentido da transformação social.

É importante destacar que a produção teórica desses autores emerge no cenário educacional como um forte movimento teórico e político de contraposição às influências das posições marxistas das teorias da reprodução social e cultural, propondo uma nova perspectiva pedagógica e curricular crítica para a educação fundada na denominada teoria da resistência. Nessa direção, acreditamos que seria importante investigarmos aqueles aspectos da teoria da reprodução que a limitam para o desenvolvimento de uma pedagogia efetivamente crítica, como por exemplo, o fato de não observarem ou reconhecerem, em última análise, os efeitos concretos das contradições, antagonismos e conflitos que geram momentos não apenas de homogeneização – em conformidade com suas posições –, mas também de resistência em relação ao *status quo* na dinâmica da processualidade social.

Cabe ressaltar que, pela complexidade do debate, não apresentaremos neste capítulo um estudo aprofundado a propósito dos autores da teoria da reprodução. Nessa perspectiva, apontaremos alguns elementos dessa teorização a fim de compreender as determinações e mediações pelas quais emerge, no campo curricular, o movimento teórico crítico e de resistência, explicitando brevemente alguns pressupostos teóricos e políticos

que sustentam, mais propriamente, a crítica de Giroux⁵⁰ à teoria da reprodução.

4.2 A GÊNESE DA CRÍTICA: DAS TEORIAS DA REPRODUÇÃO⁵¹ ÀS TEORIAS DA RESISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO

É na obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, que Giroux (1986) apresenta de maneira ampla e profunda a crítica às teorias da reprodução social e cultural, apresentando os seus limites e contradições para o estabelecimento de uma proposta educacional contra-hegemônica, nos moldes de uma genuína pedagogia radical. Giroux (1986), em particular, realiza a crítica aos fundamentos da teoria da reprodução, desenvolvida por Althusser, Bowles e Gintis, Bordieu e Passeron, e Bernstein, apontando para os limites dessas análises em não perceber o caráter contraditório da processualidade das instituições sociais e da ação humana e, por conseguinte, das suas possibilidades de desenvolvimento de resistência para a mudança social. Em outras palavras, o autor assinala que há uma ausência de explicação sistemática “[...] de como o poder e a ação humana interagem para promover as práticas sociais nas escolas, práticas essas que representam tanto a condição como o resultado da dominação e da contestação” (GIROUX, 1986, p. 102).

Diferentemente de teóricos das ciências humana e sociais, como Saviani⁵², por exemplo, Giroux qualificou como teorias da

⁵⁰ Na obra *Teoria e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução*, Giroux (1986) busca resgatar o potencial crítico do discurso educacional radical. Por intermédio da crítica às teorias de reprodução Cultural e Social, o autor aponta os limites dessa abordagem em estabelecer proposições teórico-pedagógicas de oposição à lógica da dominação nos processos de escolarização, argumentando a favor da perspectiva teórica da resistência.

⁵¹ Giroux (1986) apresenta as teorias da reprodução, diferenciando-as em teoria da reprodução cultural e social.

⁵² Podemos destacar, nesta perspectiva, o trabalho realizado por Dermeval Saviani na sua obra *Escola e Democracia*, na qual organiza aquelas que seriam as teorias da educação tomando por fundamento seu posicionamento perante o problema da marginalidade social. Saviani classifica as Teorias da Educação em teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teoria crítica da educação.

reprodução não somente aquelas perspectivas teóricas exclusivamente reprodutivistas, convencionalmente associada aos autores, tais como Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, mas classificou também aquelas perspectivas na qual a sua dimensão crítica não avançava no sentido de possibilitar a formulação de novas bases para sustentar o discurso e a prática educacional contra-hegemônica, orientada à transformação social. Até mesmo a Nova Sociologia da Educação, que emerge no cenário educacional como uma perspectiva crítica que focalizava a relação entre poder, dominação e desigualdade, apresentando como cerne do seu enfoque “entender como as escolas constituíam subjetividades e produziam significados, e como elas estavam ligadas às questões de poder e controle” (GIROUX, 1986, p. 105). Essas análises foram consideradas como incapazes de ir além das teorias da reprodução, pois, conforme conclui Giroux (1986, p. 106), elas expressavam “um estruturalismo unilateral ou um foco limitado na cultura e na construção do conhecimento”.

Apple (2006) afirma que tais análises não contribuem para a compreensão de como determinados significados culturais são construídos dentro das escolas. A articulação dialética entre estrutura e ação humana é condição indispensável para o desenvolvimento de uma teoria da escolarização, constata Giroux (1986), ao apontar os limites dos enfoques das vertentes críticas e fenomenológicas da Nova Sociologia da Educação nessa tarefa. O autor explica que tal perspectiva teórica

[...] tem distorcido ou subteorizado os momentos complexos e contraditórios que ligam as escolas ao estado e à esfera econômica. Sem o saber, essas perspectivas não apenas ajudaram a reproduzir os próprios mecanismos de dominação que atacavam, mas também ignoraram os espaços ideológicos e culturais que falam de resistência e de promessa de uma pedagogia crítica transformativa. [...] apesar das tentativas de superar posições estruturalistas e culturalistas anteriores, os parâmetros teóricos da nova sociologia têm permanecido restritos a noções unilaterais

de poder e ação humana que precisam ser reconstruídas a fim de que o fundamento para uma pedagogia crítica possa emergir (GIROUX, 1986, p. 106).

Do ponto de vista da abordagem teórica de Giroux, as teorias da reprodução no âmbito da educação consistem, no sentido mais geral, naquelas perspectivas que explicam a dinâmica da processualidade educacional e social, suas conexões e articulações, os mecanismos de dominação, poder e controle social, limitadas, porém, à reprodução do *status quo* dominante, tendo em vista que está ausente, ou até mesmo desenvolvida de forma inconsistente, nesses debates, qualquer possibilidade objetiva de intervenção social orientada à sua transformação. Nas palavras de Giroux (1986, p. 107):

[...] as teorias da reprodução tomam como sua preocupação central a questão de como as escolas funcionam no interesse da sociedade dominante. Mas ao contrário das explicações liberais e funcionalistas-estruturalistas, elas rejeitam a pressuposição de que as escolas sejam instituições democráticas que promovem a excelência cultural, o conhecimento neutro, e modos de instrução. Ao invés disso, as teorias da reprodução focalizam como o poder é utilizado para mediar entre as escolas e os interesses do capital. Ao movimentar-se fora da visão oficial de escolarização, tais teorias focalizam como as escolas utilizam seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais de trabalho, essenciais às relações de produção existentes. A preocupação esmagadora dessas teorias é com a política e os mecanismos de dominação, mais especificamente com a maneira pela qual esses deixam a sua marca no padrão de relações que unem as escolas à ordem

industrial e às características da vida diária de sala de aula.

O intuito de postular uma teoria radical da educação como alternativa contra-hegemônica, de oposição à lógica da dominação e do controle social, é o que orienta Giroux na sua profunda crítica às teorias da reprodução. Ainda que tenham desempenhado um papel significativo na explicitação e ruptura com os pressupostos ideológicos imbricados nas visões tradicionais da escolarização, no reconhecimento da natureza determinante do estado e da economia política nos processos teórico-práticos educacionais, tais teorias resultam, em última análise, em formulações fundadas numa pseudo-crítica e num determinismo unilateral que coíbem os momentos de resistência de mudança social radical e que, por sua vez, reforçam a lógica societal vigente, em vez de contrariá-la.

As teorias da reprodução cultural e social foram desenvolvidas por autores de origem francesa, inglesa e norte-americana. A influência francesa nos debates da reprodução educacional surgiu das obras desenvolvidas em torno dos conflitos das décadas de 1960-70⁵³, influenciando o campo da filosofia e, principalmente, da sociologia em dar respostas às inúmeras contradições de ordem política, econômica e ideológica que ocorriam na França. A ampliação do acesso à educação no pós-guerra e o crescimento da acumulação capitalista marcada pela “época de ouro” fizeram com que os olhares ficassem atentos, entre outras esferas sociais, à educação. No entanto, tendo em vista que sucede aos momentos de superprodução do mercado a crise capitalista, os ajustes realizados no setor produtivo das indústrias, tais como a intensificação do tempo de trabalho, produziram diversas revoltas, especialmente nos setores produtivos na França. Podemos dizer que os protestos em maio de 1968 em Paris, envolvendo os estudantes aliados à classe operária, foram uma referência histórica de um movimento revolucionário. Os estudantes reivindicavam a ampliação do acesso ao ensino no período pós-guerra e, de forma geral, os trabalhadores reclamavam das condições desumanas de trabalho. É nesse contexto que são produzidas e tornam-se evidentes as análises dos teóricos da reprodução.

⁵³ Esses acontecimentos já foram anunciados no capítulo 2.

Ao tratar das teorias da reprodução social, Giroux as expõe enfatizando a questão central que caracteriza os seus fundamentos, qual seja, que as escolas assumem um importante papel como espaços sociais que reproduzem as relações necessárias para a reprodução social capitalista, sejam elas relacionadas às habilidades e competências para o trabalho, sejam referentes à formação de subjetividades que legitimem as relações sociais específicas do capital.

Nessa direção, a noção que Althusser apresenta radica em volta da força de trabalho, isto é, na sua capacidade de desenvolver funções e interesses materiais e ideológicos da forma social capitalista. Partindo das abordagens de Marx contidas na obra *O Capital*, Althusser (1985, p. 54) considera que “toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção, isto é, ela deve produzir as forças produtivas e as relações de produção existentes”. Portanto, o foco do autor é compreender a “reprodução das condições de reprodução” mediante a análise, principalmente, do papel ideológico e repressor do aparelho do Estado. De acordo com Althusser (1985), o aparelho repressivo do Estado, diferentemente do aparelho que atua ideologicamente na reprodução das condições de produção, desenvolve-se exclusivamente por meio da violência. Os AEIs⁵⁴ são classificados pelo autor como religiosos, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, de informação, cultural e atuam ideologicamente por intermédio dessas instituições públicas e privadas. Em outras palavras,

o papel repressivo do Estado consiste essencialmente, como aparelho repressivo, em garantir pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção, que são em última instância relações de exploração. Não apenas o aparelho do Estado contribui para sua própria reprodução (existem no Estado capitalista as dinastias políticas, as dinastias militares, etc.) mas também, e sobretudo o Aparelho do Estado assegura pela repressão (da força física mais brutal

⁵⁴ Aparelhos Ideológicos do Estado.

às simples ordens e proibições administrativas, à censura explícita ou implícita, etc.) as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos do Estado. Com efeito, são estes que garantem, em grande parte, a reprodução mesma das relações de produção, sob o “escudo” do aparelho repressivo do Estado. É neles que se desenvolve o papel da ideologia dominante, a da classe dominante, que detém o poder do Estado. É por intermédio da ideologia dominante que a “harmonia” (por vezes tensa) entre o aparelho repressivo do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado e entre os diferentes Aparelhos Ideológicos do Estado é assegurada (ALTHUSSER, 1985, p. 74).

Embora seja conhecido pelo determinismo econômico de suas análises, da questão entre base-superestrutura, Giroux (1986, p. 11) destaca que Althusser consegue escapar das leituras ortodoxas sobre essas questões ao argumentar, por exemplo, a propósito da primazia das escolas, que compõem os Aparelhos Ideológicos do Estado, na reprodução das sociedades capitalistas, “tornando-se instituição dominante na subjugação ideológica da força de trabalho, pois são as escolas que ensinam as habilidades e o ‘know-how’ que constitui a subjetividade das gerações futuras de trabalhadores”. Isso se explica justamente porque Althusser reconhece que, para legitimar e concretizar seu predomínio, a burguesia teve de substituir o par Igreja-Família pelo par Escola-Família, como dominante nas formações sociais capitalistas, situação já apontada por Lundgren e Kemmis quando tratavam do fenômeno da escolarização no início do século XX. As relações do par Escola-Família na reprodução das condições de produção da forma social capitalista são explicitadas pelo autor, por vezes, de forma até irônica:

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são produzidas as relações de produção de uma formação social

capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de uma ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (que por sua vez também são livres, isto é, proprietários de seus filhos), conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes “libertárias” (ALTHUSSER, 1985, p. 80).

Entendemos que, apesar de Althusser ter realizado na obra *Aparelhos Ideológicos de Estado* uma crítica contundente ao papel ideológico dos aparelhos do Estado, reconhecendo, inclusive, que a ideologia tem uma existência material, sua concepção de ideologia não refletiu a profundidade das abordagens da teoria marxiana, pois, analisada com base em critérios gnosiológicos, seu exame conduziu-o à interpretação da ideologia como uma “representação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85). Isto é, como uma falsa consciência⁵⁵ da realidade, que, em última análise, limita a reprodução das estruturas ideológicas a um determinismo unilateral que, por sua vez, compromete o reconhecimento das possibilidades contra-hegemônicas de superação dessa lógica na prática social concreta, principalmente as relacionadas à educação, a qual pode resultar num imobilismo do campo. Conforme expressa Giroux (1986), a ideologia, na perspectiva de Althusser, é abordada de forma não dialética e dilui-se numa teoria da dominação e da opressão que restringe a

⁵⁵ Para aprofundar tal debate, ver artigo *A ideologia e sua determinação ontológica*, de Ester Vaisman, 2010.

ação humana de qualquer força de resistência. A ideologia, nesses termos, “não é simplesmente um momento negativo na experiência vivenciada dos seres humanos; seu *locus* de operação ao nível do inconsciente parece torná-la imune à autocrítica reflexiva” (GIROUX, 1986, p. 114).

Nessa mesma direção de Althusser, porém, fundamentada em uma noção do “princípio da correspondência”, a perspectiva sociológica norte-americana da reprodução social de Bowles e Gintis (1976) identifica, na produção da força de trabalho, indispensável à reprodução e à acumulação do capital, o papel central da escola. Desse modo, a função da escola na reprodução social, embasada no princípio da correspondência, consiste, segundo Bowles e Gintis (1976), primeiramente, no desenvolvimento das habilidades e capacidades técnicas para o exercício do trabalho, de acordo com a classe e o gênero dos alunos e, em segundo lugar, em reproduzir as formas específicas de consciência, os padrões de comportamento e os valores a serem transpostos para a lógica do trabalho, indispensáveis ao pleno desenvolvimento e sucesso do capital (GIROUX, 1986). Conforme a perspectiva apontada por Giroux, a escola traduz, na formação dos alunos e vivência na prática cotidiana de sala de aula, aquelas habilidades, normas, valores, ideologias que correspondem às necessidades para a reprodução social do sistema capitalista. A escola, portanto, estabelece uma conexão direta com a economia e com as demais esferas sociais dominantes (VALLE, 2011), ou seja, a função da escola torna-se, particularmente, ideológica.

Com base nas análises de Bowles e Gintis (1976), segundo Giroux, o que se percebe é uma subsunção irreversível dos indivíduos às estruturas sociais, ignorando qualquer possibilidade de ação humana no sentido contrário às coerções do sistema escolar e da própria organização do sistema social. Não apenas a questão da resistência é ignorada na noção de correspondência, afirma Giroux (1986, p. 117), mas “qualquer tentativa de delinear as maneiras complexas pelas quais as subjetividades da classe trabalhadora são constituídas”. Assim, de acordo com ele, similar presente à noção da teoria dos aparelhos ideológicos, a noção da correspondência também não aponta para alternativas de como modificar as circunstâncias às quais os educadores estão submetidos, ligando agência e estrutura à ação humana.

Ao contrário, as teorias da reprodução cultural, segundo Giroux (1986, p. 120), “começam exatamente no ponto onde terminam as teorias da reprodução social”, quer dizer, referidas teorias estabeleceram “uma sociologia do currículo que ligasse cultura, classe e dominação com a lógica e os imperativos da escolarização”.

A sociologia⁵⁶ da educação, segundo Valle (2011, p. 23-24), destacou-se como um das áreas do conhecimento

[...] mais afetadas pelas mudanças estruturais e pelas rupturas epistemológicas – muitas delas gestadas no interior do próprio campo sociológico –, tendo sido compelida a oferecer explicações sobre as funções sociais da escolarização e os limites dos modelos meritocráticos e a ampliar o universo de críticas, oriundas de múltiplos horizontes, sobre os sistemas de ensino. Esses modelos não somente atestavam que a escola era acessível a todos os que tinham dom, mérito e talento, indiferentemente da origem social e étnica, do sexo, da religião, mas também justificavam uma organização escolar diferenciada segundo as aptidões individuais e as classes sociais.

Na Grã-Bretanha, as medidas pós-guerra foram amplamente financiadas pelo Estado, realizando a intensificação de políticas educacionais que buscavam suprimir as desigualdades escolares, dando origem a sistemas como a “aritmética política”, cujo objetivo era mapear, com base em pesquisas demográficas e de economistas, os problemas relativos ao acesso à escolarização e à mobilidade social. É justamente em contraposição a esse sistema de estatística, de origem funcionalista, que surge na Inglaterra uma nova corrente teórica da Nova Sociologia da Educação (NSE), sustentando-se nas

⁵⁶ Na obra *Sociologia da Educação: currículo e saberes escolares*, Valle (2011) apresenta uma importante contribuição à produção do conhecimento educacional, explicitando a influência da sociologia de origem francesa, britânica, norte-americana e brasileira no campo curricular.

reflexões críticas da sociologia do conhecimento. A NSE, segundo Valle (2011, p. 25),

[...] procura consolidar seu próprio campo científico, por meio da ideia de que o mundo é uma “construção social” e, portanto, tudo o que envolve a escolarização se torna contingente e problemático: a concepção de educação, a noção de transmissão e seleção do saber, o valor educativo de um determinado saber, a representação do que deve ou não ser ensinado.

Considerando as novas demandas nos processos de escolarização, da ampliação, do acesso e dos conteúdos a serem trabalhados, os sociólogos colocam em xeque os mecanismos de seleção, organização, legitimação e distribuição dos conhecimentos escolares. Giroux (1986) destaca os trabalhos de autores como Bourdieu e Passeron, e Bernstein como referência fundamental dessa perspectiva de reprodução cultural.

A clássica obra *A Reprodução* tratará de forma mais específica a reprodução pelo viés da “teoria do sistema de ensino como violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 2010). A violência simbólica consiste, por consequência, em um poder que impõe significações como legítimas, que dissimulam e reforçam as relações de força material. Ela materializa-se dialeticamente num duplo processo: por um lado, a “violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominados corresponde, por outro lado, à violência simbólica (dominação cultural)” (SAVIANI, 2005, p. 18). Em outras palavras, a dominação em geral exercida pela ideologia das classes dominantes se expressa aos indivíduos como relação natural, politicamente neutra. Trata-se, por conseguinte, de relações e conteúdos culturais fetichizados⁵⁷, pois não explicitam na sua essência as suas

⁵⁷ Apesar de Bourdieu e Passeron (2010) não tratarem de forma explícita o termo “fetichismo”, um conceito apresentado por Marx (2008) em *O Capital*, utilizamos o termo, pois ele expressa com propriedade o caráter simbólico das relações e do conteúdo social a ser legitimado pela classe trabalhadora.

contradições, como também não revelam as ideologias inseridas nos conteúdos da cultura a serem legitimizadas na prática cotidiana. Por isso é que Bourdieu e Passeron (2010) consideram-nas como uma violência simbólica.

Giroux (1986, p. 121) destaca que, na teoria da reprodução cultural, é a cultura que realiza a mediação entre os interesses e valores da classe dominante e as relações da vida cotidiana, ou seja, a cultura expressa-se por uma lógica intelectual que constitui o “*habitus* culto” de sua época e “apresenta os interesses econômicos e políticos das classes dominantes, não como arbitrários e historicamente contingentes, mas como elementos necessários e naturais da ordem social”. A educação, nessa perspectiva, atua de forma neutra na transmissão dessa cultura, promovendo a desigualdade e a legitimação dela. Giroux (1986) explica que os limites dessa teoria consistem em que nem a natureza ativa da dominação, nem a natureza das formas de resistência da impostação dessa cultura, as contradições e os conflitos que as geram são consideradas nas análises de Bourdieu e Passeron (2010). Não há, portanto, “nenhuma noção de como o sistema econômico, com suas relações assimétricas de poder, produz restrições concretas para os estudantes da classe trabalhadora” (GIROUX, 1986, p. 130).

Outro sociólogo que se ocupou em compreender como os significados culturais são reproduzidos por meio da educação é Basil Bernstein (1996). A problemática central que envolve a sua teorização consiste em compreender as formas pelas quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que carrega em si, tanto relacionado aos princípios de distribuição de poder quanto de controle social. O conhecimento educacional, segundo Bernstein, realiza-se mediante três formas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação (SILVA, 2011), tomando forma de uma espécie de código educacional que organiza e estrutura a experiência educacional por meio da qual se realiza o controle social. Em síntese, de acordo com Bernstein, a questão é “como se traduz o poder e o controle em termos de comunicação e como estes regulam de maneira diferenciada as formas de consciência na função de sua reprodução e das suas possibilidades de mudança?” (BERNSTEIN, 1998, p. 36).

Para compreender como essa dinâmica se processa, Bernstein (1998) utiliza-se de alguns conceitos-chave, como

poder e controle, classificação e transmissão. Apesar de operarem analiticamente em diferentes níveis, no plano empírico, poder e controle estão imbricados entre si. O poder opera e estabelece as relações de ordem e está essencialmente articulado à classificação, isto é, ao que é considerado legítimo ou ilegítimo em termos de conhecimentos. O controle, por sua vez, estabelece as formas legítimas de comunicação, ou seja, está relacionado à transmissão (BERNSTEIN, 1998). O currículo escolar tem um papel fundamental nessa dinâmica.

Giroux (1988, p. 133) ressalta que, a despeito de Bernstein ter revelado, por meio de sua teoria, a importância das características estruturais que moldam o conhecimento, o cotidiano da sala de aula e as estruturas educacionais, suas análises desconsideram as experiências dos diferentes atores desses processos. Nas palavras do autor:

Bernstein ignora como diferentes classes de estudantes, professores e outros profissionais de educação dão significado aos códigos que influenciam suas experiências diárias. Ao desconsiderar a produção do significado e o conteúdo das culturas escolares, ele apresenta uma noção fraca e unilateral da consciência e da ação humana, e, é desnecessário dizer, seja nos atos autoconstituídos de discurso, práticas sociais, seja nos próprios materiais didáticos, ele escapa assim à questão difícil de como o estado e outras instituições capitalistas poderosas, tais como os conglomerados corporativos, influenciam a política escolar e o currículo, permeando a produção de ideologias e materiais culturais específicos (GIROUX, 1986, p. 134).

Ao não considerar os indivíduos sociais como agentes de mudança, assim como os elementos de contradição e conflitos que são inerentes às estruturas sociais, a teoria da reprodução cultural, tanto de Bourdieu e Passeron, quanto de Bernstein, revela um ciclo de dominação que se torna inquebrável (GIROUX, 1986). Mesmo reconhecendo a relativa autonomia

apresentada pelas instituições educativas no que concerne à lógica da reprodução cultural, suas análises não avançam no sentido de estabelecer uma prática de luta contra-hegemônica.

Inserido na mesma perspectiva da reprodução cultural e na crítica da “aritmética política” está o sociólogo da NSE Michael Young⁵⁸ que, por intermédio da sua mais conhecida obra *Knowledge and Control*, publicada em 1971, tratará da diferenciação hierárquica dos saberes, elaborando uma concepção e currículo como construção social, baseando-se na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Conforme a NSE, o que importa não é o conhecimento falso ou verdadeiro, mas qual conhecimento é mais legítimo, ou seja, o que conta como conhecimento (SILVA, 2011). De acordo com Valle (2011), segundo Young, os saberes escolares podem ser diferenciados em quatro modalidades: (1) os saberes alfabéticos; (2) os saberes intelectuais; (3) os saberes abstratos; e (4) os saberes distantes da vida e prática cotidiana. No que se relaciona à perspectiva da construção da realidade social e da diferenciação do saberes de Young, Apple (2006, p. 62) destaca que tal noção é problemática, pois não apresenta explicação, por exemplo, dos motivos pelos quais alguns

[...] significados sociais e culturais, e não outros, são distribuídos por meio das escolas; nem explica como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividade social.

Nessa linha de pensamento, as análises de Young apresentam os mesmos limites teórico-políticos de Bourdieu e Passeron, e Bernstein, pois não problematizam a natureza dos conhecimentos e da construção dos significados na manutenção da lógica das estruturas sociais e da formação dos indivíduos para a mudança social.

⁵⁸ Ao tratar das Teorias da Reprodução Cultural, apesar de referenciar a Nova Sociologia da Educação, Giroux (1986) dedica-se a analisar a perspectiva teórica de Basil Bernstein, não mencionando os aportes teóricos de Michael Young, considerado, no campo curricular e educacional, o “líder” do movimento da NSE (SILVA, 2011).

No sentido contrário às teorias da reprodução, Giroux (1986) e Apple (2006) desenvolvem suas análises embasadas nas bibliografias que fundamentam a teoria social neomarxista, juntamente com os aportes dos estudos etnográficos que têm enfocado, principalmente, as investigações acerca da dinâmica entre acomodação e resistência nos processos de escolarização de cultura juvenis. A relevância da perspectiva metodológica etnográfica das pesquisas neomarxistas para o campo educacional e, em particular, para o curricular, consiste em que a inserção do pesquisador em campo, vivenciando as atividades de ensino e aprendizagem, as relações e interações cotidianas de sala de aula com alunos e professores, possibilitam explicitar aqueles processos de dominação e reprodução, como também, capturar os momentos de não reprodução e resistência que se desenvolvem de forma velada nas relações cotidianas da escola.

Foi por meio dessas pesquisas que Philip Jackson (2010), em 1968, identificou a existência de um currículo que funcionava de forma “oculta” nas escolas, porém possuía uma força material tão efetiva quanto o currículo explícito, oficial. Silva (2011, p. 78-79) indica que o que se aprende por intermédio do “currículo oculto” e a partir de quais meios podem ser considerados

[...] fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças da classe operária aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade.

A função de desocultar, de colocar em evidência e de tomar consciência de algo que antes estava implícito constitui importante contribuição da concepção do currículo oculto para uma compreensão crítica do currículo. Essa noção de conseguir desocultar o que antes estava implícito, permitindo tomar consciência é o que, segundo Silva (2011, p. 80), possibilitará desarmar o currículo, consentindo “alguma possibilidade de mudança”.

Outra contribuição importante para o campo curricular proveniente da investigação de cunho etnográfico neomarxista está presente na obra *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução*⁵⁹, de Paul Willis (1991), texto que realiza uma análise dos processos de dominação e escolarização, produzindo uma ruptura com a tradição das teorias da reprodução, inaugurando o que ficou denominado como “teoria da resistência” (SILVA, 2011). A obra contempla uma extensa e detalhada análise etnográfica da escola, por meio de uma investigação realizada nos anos de 1972 a 1975, tendo como objetivo principal o estudo de um grupo de doze alunos do sexo masculino de classe operária e do currículo secundário da escola *Hammertown Boys*, localizada na Inglaterra. Willis (1991) enfatiza que os indivíduos não são totalmente determinados pela ideologia, mas apropriam-se ativamente, mediante a produção/reprodução da cultura, dos valores e da lógica social por meio de lutas, contestações, conflitos e uma penetração parcial nas estruturas. O autor assevera que as mensagens contidas no “currículo oculto da escola” reforçam a divisão entre trabalho manual e intelectual, cumprindo um forte papel na orientação vocacional, sobretudo no sexismo e na segregação racial.

A nosso ver, o que chama a atenção no que diz respeito aos aportes das investigações etnográficas neomarxistas para o currículo oculto, de forma particular, é que ele é visto, na maioria dos estudos, como dimensão negativa do currículo. Em outras palavras, é ressaltado em tais análises o seu potencial em ocultar os aspectos da dominação social de valores e normas e condutas da classe hegemônica. A constatação de sua existência material, não oculta, e do seu papel nos processos da escolarização e

⁵⁹ A obra original foi publicada em 1977 e é denominada *Learning to Labor*.

dominação é o único aspecto positivo destacado em tais estudos, como aponta Silva (2011, p. 79-80), quando afirma que a noção de currículo oculto implica “possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância de currículo oculto”.

Em nosso entendimento, é importante destacar que é justamente por ser capaz de ocultar os verdadeiros interesses e conteúdos a serem transmitidos nas relações de ensino e aprendizagem de sala de aula que o currículo oculto possibilita, pelo seu caráter dialético de ser explícito e implícito, constituir, contraditoriamente, um importante mediador dos interesses contra-hegemônicos, como um instrumento pedagógico e político de luta dos educadores contra a lógica dominante que subjaz às intenções e aos conteúdos explícitos nos currículos oficiais. Nessa direção, poderíamos perguntar: como é possível os professores desenvolverem uma prática pedagógica na perspectiva da emancipação humana com base em um currículo educacional orientado politicamente por interesses liberais? Como é que os professores desenvolvem a sua luta política no interior da sala de aula e nos demais espaços educativos? Assim, nem toda a resistência, nem todo o conflito explicitam-se na prática. Os conteúdos de viés contra-hegemônico, discutidos com os alunos, são totalmente explicitados nos planejamentos? Certamente a luta política por uma educação e um currículo de caráter efetivamente emancipatório desenvolvem-se, também, mediante um currículo oculto. Essa dimensão de positividade deste importante mediador que é o currículo necessita ser mais explorada pelos estudos marxistas em educação.

Retomando a discussão sobre as investigações neomarxistas acerca da resistência, Giroux (1986, p. 135) reforça que tais estudos têm permitido empreender um currículo que contemple não somente interesses de dominação e reprodução, mas também interesses que representam efetivas possibilidades emancipatórias. As investigações fornecem elementos analíticos, teórico e empírico, para investigar e reconhecer que as realidades educacionais não se reduzem totalmente à lógica da dominação e às determinações externas, de ajuste entre processos escolares e o local do trabalho, conforme expressam as interpretações das teorias da reprodução. Ao contrário, apresentam possibilidades objetivas de serem alteradas. Outra contribuição é que tais

estudos têm “prestado um importante serviço teórico ao reinserir o trabalho empírico no quadro de referências da teoria crítica” (GIROUX, 1986, p. 135-136), oportunizando a produção de um conhecimento que não seria possível de ser realizado unicamente fundamentado em estudos teóricos, como o conhecimento acerca do currículo oculto, por exemplo.

Mediante a combinação de um estudo sobre classe e cultura, as teorias da resistência oferecem um esquema para o estabelecimento de uma política cultural⁶⁰, ou seja, desenvolvem nas escolas uma cultura de oposição tendo como base a política contra-hegemônica como prática social na vida cotidiana. A perspectiva da teoria da resistência estuda e transforma a teoria social radical em políticas do concreto, no sentido da transformação social (GIROUX, 1986).

Além disso, as teorias da resistência esclarecem e aprofundam a concepção de “autonomia relativa”. Esse aspecto é importante pois corrige as leituras marxistas ortodoxas no que se refere às relações entre estrutura e superestrutura, ou seja, relações de determinação e subordinação, como, por exemplo, das instituições educacionais sob a economia, superando a noção daquilo que ficou comumente conhecido no âmbito das ciências humanas e sociais como determinismo econômico. Ao contrário, a concepção de relativa autonomia, afirma Giroux (1986, p. 139),

[...] é desenvolvida através de várias análises que apontam os “momentos” não reprodutivos que constituem e apoiam a noção crítica de ação humana. Por exemplo, há o papel ativo atribuído à ação humana e à experiência como elos mediadores centrais entre os determinantes estruturais e os efeitos vividos. Além disso, há um reconhecimento de que diferentes esferas ou espaços culturais, por exemplo, escolas, famílias, sindicatos, meios de comunicação de massa, etc., são governados por propriedades ideológicas complexas que frequentemente geram contradições tanto dentro como entre elas.

⁶⁰ A categoria “Política Cultural” será mais bem detalhada nas próximas seções.

Ao mesmo tempo, a noção de dominação como abrangente e unitária em sua forma e conteúdo é rejeitada. Como tal, argüe-se corretamente que as próprias ideologias dominantes são frequentemente contraditórias, assim como o são diferentes facções da classe governante, as instituições que as servem, e os grupos subordinados sob seu controle.

Dessa forma, aliando as noções de política cultural, de teoria social radical, e da autonomia relativa, Giroux (1986) conclui que a teoria da resistência apresenta os contributos essenciais para o desenvolvimento de uma teoria crítica da escolarização e dos seus processos educativos, que não apenas se contrapõe à lógica da dominação, como também contempla orientações acerca de possibilidades emancipatórias.

É com base nesses elementos teóricos da crítica às teorias da reprodução, das contribuições das investigações etnográficas, dos insights sobre a noção do currículo oculto que se assentam os fundamentos da teoria da resistência como um aparato teórico e prático emancipatório no qual se circunscreve a teoria curricular crítica. Até o presente momento, nossa análise proporcionou uma ênfase nos pressupostos que consubstanciam as teorias da resistência. Cabe agora investigar, de forma particular, de que modo a emancipação tem se inserido nesse debate e qual o significado de emancipação foi apropriado por tais perspectivas.

A emancipação é uma categoria social abordada por autores, tais como Emmanuel Kant, Karl Marx, os autores da Escola de Frankfurt, tais como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Jurgen Habermas, entre outros filósofos e sociólogos. É importante ressaltar que a Escola de Frankfurt buscou superar a leitura materialista-histórica da sociedade realizada pelo viés do marxismo ortodoxo, propondo a reconstrução do seu significado pela incorporação de elementos da cultura ocidental, sendo, posteriormente, identificada por inaugurar a corrente do marxismo ocidental ou neomarxismo. Foi fundamentalmente com base nesses aportes teóricos que, também, o significado da emancipação foi radicalmente alterado, perspectiva que se tornou predominante nas análises do fenômeno da escolarização e do currículo nas investigações com base na

teoria crítica. É importante esclarecermos que nosso objetivo nesta próxima seção é apresentar um panorama geral sobre a perspectiva de emancipação fundamentada nas abordagens dos autores da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, nossa análise não apresentará um aprofundamento na produção teórica particular desses autores. Tal análise proporcionará, posteriormente, compreendermos como tais aportes foram consubstanciados, seus sentidos e significados, nas produções teóricas cuja finalidade é a articulação entre currículo e emancipação.

4.3 TEORIA CRÍTICA E A ESCOLA DE FRANKFURT: AS ORIGENS DA CATEGORIA EMANCIPAÇÃO

A Escola de Frankfurt é uma denominação proveniente dos pesquisadores marxistas⁶¹ do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt, fundado na Alemanha em 1923, tendo como seus principais integrantes⁶² Max Horkheimer – diretor do Instituto a partir de 1930 –, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, e Walter Benjamin, inaugurando uma tradição conhecida como teoria crítica. Em 1933, com a ascensão do nazismo na Alemanha, o Instituto para Pesquisa Social foi transferido para Genebra e, posteriormente, em 1935, para os Estados Unidos, em virtude da consequente perseguição aos judeus, condição religiosa da maioria dos membros da instituição. A partir de 1950, o Instituto retorna para a Alemanha, sendo reestabelecido em Frankfurt apenas em 1953.

A origem desse pensamento teórico é resultante das contradições e dos impasses teórico-políticos entre os intelectuais marxistas a partir dos anos de 1900, dentre os quais destacamos o contexto caracterizado pela primeira e segunda guerra mundial, o nazismo, o fascismo e a decadência do movimento operário europeu. Pucci (1995, p. 15) explicita que,

[...] na medida em que a realidade social concreta mudava, do mesmo modo deveriam mudar as construções teóricas

⁶¹ As denominações neomarxismo e marxismo ocidental também são atribuídas aos pesquisadores da Escola de Frankfurt.

⁶² Com, exceção a Jurgen Habermas, esses autores são identificados por Pucci (2005) como os da primeira fase da Teoria Crítica.

elaboradas para compreendê-la. Com o enfraquecimento e a desmobilização do operariado europeu e de seus partidos representativos, nos anos 30, e o surgimento da dominação política do fascismo, a serviço da consolidação do capitalismo monopolista ocidental; com a estalinização do regime socialista na URSS, a desmobilização dos soviets revolucionários e a defesa intransigente do ortodoxismo inspirado em moldes dominantes [...], havia surgido uma nova realidade social que exigia uma nova resposta teórica. O marxismo tradicional e mesmo o ortodoxo russo eram insuficientes para tal o materialismo histórico tinha que ser revitalizado.

Os intelectuais da Escola de Frankfurt tinham como objetivo o revigoreamento da concepção materialista histórica, estabelecendo um novo papel para o marxismo na análise do capitalismo tardio. Realizaram a crítica ao marxismo ortodoxo⁶³ e analisaram o contexto do início do século XX, período da industrialização, utilizando-se de categorias da superestrutura, com enfoque na cultura, arte, literatura, psicologia, etc. Entretanto, não apresentam um enfoque e aprofundamento em

⁶³ Em termos políticos, o potencial revolucionário da classe trabalhadora, motivado pelos antagonismos e contradições resultantes da articulação entre o desenvolvimento das forças produtivas com as relações sociais de produção na sociedade capitalista, conforme previsto por Marx, segundo os frankfurtianos, encontrava-se enfraquecido nas sociedades capitalistas ocidentais, principalmente pelo fortalecimento e intervenção do Estado em equilibrar as tensões entre capital e trabalho, desgastando o pressuposto de Marx sobre o potencial dessa classe em realizar uma revolução comunista como condição para a emancipação humana. Dessa forma, a ideia de transformação social na perspectiva revolucionária, possibilitada, segundo a concepção marxiana, unicamente pela revolução comunista – *conditio sine qua non* à superação das contradições entre as relações capital trabalho, pela sua emancipação e, conseqüentemente, pela supressão das classes sociais – começa a ser interpretada por diversos teóricos como uma abordagem ortodoxa no contexto das sociedades industriais avançadas.

categorias tradicionais da perspectiva marxiana, como, por exemplo, a categoria totalidade, chegando até a reduzir a sua validade. A teoria crítica, destaca Giroux (1986, p. 21), envolve um duplo significado:

Em primeiro lugar, a teoria crítica refere-se ao legado do trabalho teórico desenvolvido por certos membros da corrente que tem sido chamada imprecisamente de “Escola de Frankfurt”. [...] Em segundo lugar, o conceito de teoria crítica refere-se à natureza de crítica autoconsciente e à necessidade de se desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se aferre dogmaticamente a seus próprios princípios doutrinários. Em outras palavras, a teoria crítica refere-se tanto a uma “escola de pensamento” quanto a um processo de crítica.

Nos períodos iniciais do Instituto, a dimensão crítica da teoria crítica possuía um caráter geral passando, a partir de 1941, para uma crítica da sociedade, com enfoque nas contradições postas pela industrialização (PUCCI, 1995). É importante destacar a influência de Hegel – o resgate às raízes hegelianas do pensamento de Marx – e do iluminismo de Kant, nas análises a respeito da dimensão emancipatória da razão, pelo entendimento sobre o conceito de “esclarecimento”. No entendimento de Pucci (1995, p. 18), a “recuperação da dimensão ativa da razão vai se dando progressivamente na medida em que se perde a confiança básica no potencial revolucionário do proletariado”. A concepção de emancipação desenvolvida na teorização da Escola de Frankfurt altera-se relativamente à concepção marxiana, explica Giroux (1986, p. 25), pois

[...] o marxismo tinha deixado de desenvolver uma teoria da consciência, e tinha assim expulsado o sujeito humano do seu próprio cálculo teórico. Não é surpreendente, então, que o foco de pesquisa da Escola de Frankfurt desenfatisasse a área da economia política

para focalizar ao invés disso as questões de como a subjetividade é constituída, e como as esferas da cultura e da vida cotidiana representavam um novo campo de dominação.

Nessa lógica, a autoemancipação e a mudança social são atributos resultantes do exercício do pensamento crítico, elementos constitutivos desse processo de luta contra a dominação. Essa concepção de emancipação da Escola de Frankfurt diverge-se radicalmente da concepção presente na teoria marxiana, pois, conforme veremos no último item da tese, essa pressupõe uma alteração radical, uma ruptura, com as atuais relações sociais de produção da vida; vai além, portanto, de um estado de consciência sobre as relações de produção social vigente.

É importante para este debate, portanto, destacar a origem da emancipação na teoria crítica. A raiz dessa categoria é desenvolvida com base no conceito de “*Aufklärung*”, apresentado e discutido por Kant em 1783, no seu texto *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?*. De forma geral, o Esclarecimento indica a passagem para a maioridade, isto é, um processo emancipatório da razão. Esse conceito subsidiou a construção do edifício teórico frankfurtiano no que concerne à Emancipação. Mas o que significa “Esclarecimento” na acepção Iluminista Kantiana? No intuito de respondermos tal questão, faremos uma breve incursão à teorização kantiana, buscando, no texto em referência, os elementos que possibilitem uma compreensão mais apropriada desse conceito.

É importante expor que a discussão que Kant (1784) apresenta, no que concerne ao Esclarecimento (*Aufklärung*), traduz o contexto histórico-político prussiano, liderado pelo Rei Frederico II. Esse, conhecido como “Déspota Esclarecido”, introduziu princípios Iluministas no seu governo absolutista, decretando a tolerância religiosa, dentre outras reformas de ordem econômica e social, fundamentadas nos ideais de liberdade e justiça. No texto em referência, Kant (1784) denominou esse período como “século de *Frederico*”, julgando que esses acontecimentos engendraram uma “época de Esclarecimento” (KANT, 1974, p. 7), justamente porque possibilitaram uma abertura, mesmo que limitada, para que os homens realizassem o

exercício do seu próprio entendimento, portanto, para a saída da sua minoridade. O autor assim aponta:

Um príncipe que não julga indigno de si mesmo que ele considere como um *dever* nada prescrever aos homens em matéria de religião, que lhes deixa sobre esse ponto uma liberdade total, e recusa, no que lhe diz respeito, o orgulhoso *termo* de tolerância, é ele mesmo esclarecido, e por ter sido o primeiro a libertar o gênero humano de sua minoridade, pelo menos no que concernia ao governo, e por ter deixado a cada um livre de se servir de sua própria razão em todas as questões da consciência, merece ser louvado pelo mundo que lhe é contemporâneo, e pelo futuro agradecido. Sob seu reinado, honoráveis eclesiásticos, a despeito de seu dever de função, têm a permissão, em qualidade de eruditos, de apresentar livre e publicamente ao exame de todos os juízos e pontos de vista que se afastam aqui ou ali dos símbolos adotados; melhor ainda, esse direito é concedido a todos que não se encontram limitados por seu dever de função (KANT, 1784, p. 7).

O acento da discussão que Kant realiza sobre o Esclarecimento está relacionado, principalmente, às questões sobre a religião, no caso aqui em foco, a instituição da liberdade religiosa e as decorrências que essa estabelece nas formas de consciência dos homens. A tolerância religiosa promulgada pelo rei prussiano permitiu à sociedade, que permanecia na sua grande maioria na condição de minoridade, uma relativa liberdade de pensamento. O Esclarecimento residia na vontade política dos homens, na razão, mediante a reflexão e a crítica, pelo seu próprio entendimento. Essa condição tornou-se a base para o Esclarecimento na medida em que tornou possível o uso público da razão fora das situações condicionadas pelo seu uso privado. Dessa forma, Esclarecimento está relacionado diretamente com as condições objetivas da liberdade, garantidas juridicamente, nesse contexto, pelo governo prussiano no fim do século XVIII.

Todavia, não consiste numa liberdade plena, mas em uma liberdade no nível da razão, da individualidade da consciência humana, contudo, respeitando as normas civis da organização política e social.

O sentido de Esclarecimento, conforme apresentado por Kant (1784), está caracterizado como “a incapacidade de servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro” (KANT, 1784, p. 1), ou seja, é definido como um processo de emancipação da subjetividade, obtido mediante a superação da ignorância e da preguiça, do comodismo que caracteriza a condição de minoridade dos sujeitos. A minoridade é uma condição própria de cada indivíduo e consiste na ausência de resolução e de coragem para se utilizar de seu próprio entendimento sem estar amparado, conseqüentemente, sem a tutela de outro indivíduo. O Esclarecimento, por conseguinte, deve considerar a autonomia na qual o entendimento dos homens é formulado.

A *preguiça* e a *covardia* são, conforme Kant (1784), os motivos pelos quais grande parte dos homens libertos há tempo da sua condição de natureza permanecem menores. Segundo o autor, manter-se na condição de menor é cômodo, não exige necessidade de esforço, reflexão ou aborrecimentos. Além disso, a saída dessa condição é considerada pelos tutores não somente penosa como também perigosa, dificultando ainda mais o caminho para o esclarecimento.

Após ter começado a emburrecer seus animais domésticos e cuidadosamente impedir que essas criaturas tranquilas sejam autorizadas a arriscar o menor passo sem o andador que as sustenta, mostram-lhes em seguida o perigo que as ameaça se tentam andar sozinhas. Ora, esse perigo não é tão grande assim, pois após algumas quedas elas acabariam aprendendo a andar; mas um exemplo desse tipo intimida e dissuade toda tentativa ulterior (KANT, 1784, p. 2).

A minoridade, quando toma corpus de uma “segunda natureza”, dificulta a possibilidade do homem em superar a sua condição de menor, de servir-se do seu próprio entendimento, de

experimentá-lo. No entanto, o que permitiria a passagem para a maioridade? De acordo com Kant, é o próprio homem o responsável pela sua saída da condição de minoridade. *Sapere aude!*, diz Kant, “tenha coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é portanto a divisa do Esclarecimento” (KANT, 1784, p. 2). Mas, para tanto, é necessário o acesso à liberdade, a liberdade “de fazer o uso público de sua razão em todos os domínios” (KANT, 1784, p.3). E esse constitui um importante obstáculo rumo ao Esclarecimento, pois a todo momento o uso público da razão é limitado: “O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (só existe um senhor no mundo que diz: *raciocinai* o quanto quiserdes, e sobre o que quiserdes, mas *obedecei!*)” (KANT, 1784, p.3). Diante de tantos obstáculos, como aceder ao Esclarecimento se as estruturas sociais cerceiam a possibilidade de um uso pleno da liberdade da razão? Nessa perspectiva, Kant responde a questão mediante a diferenciação de dois tipos de uso da razão: o uso público, que fazemos na condição de eruditos para o conjunto do público que o acessa; e o uso privado, realizado no exercício de uma função ou em um posto civil. O autor explicita essa compreensão com o seguinte exemplo:

[...] um padre está obrigado diante dos seus catecúmenos e sua paróquia a fazer seu sermão de acordo com o símbolo da Igreja à qual ele serve; pois ele foi empregado sob essa condição. Mas, enquanto erudito, ele dispõe de liberdade total, a mesma da vocação para tanto, de partilhar com o público todas suas ideias minuciosamente examinadas e bem intencionadas que tratam das falhas desse simbolismo e de projectos visando a uma melhor abordagem da religião e da Igreja. Não há nada aí que seja contrário à sua consciência. Pois o que ele ensina em virtude de sua função enquanto dignatário da Igreja, ele o expõe como algo que ele não pode ensinar como quiser, mas que é obrigado a expor segundo a regra e em nome de uma outra. Ele dirá: nossa Igreja

ensina isto ou aquilo; eis as provas das quais ele se serve. Ele extrairá em seguida todas as vantagens práticas, para sua paróquia, dos preceitos os quais, por sua parte, ele não subscreve com convicção total, mas que ele expõe de modo sólido, pois não é impossível que haja neles uma verdade oculta, e em todo caso, nada há ali que contradiga a religião interior. Pois, se ele julgasse encontrar tal coisa, não poderia em consciência exercer sua função; deveria demitir-se. O uso, portanto, que um pastor faz de sua razão diante de sua paróquia é apenas um *uso privado*; pois esta é uma assembléia de tipo familiar, qualquer que seja sua dimensão; e, levando isso em conta, ele não é livre enquanto padre e não tem o direito de sê-lo, pois ele executa uma missão alheia à sua pessoa. Em contrapartida, enquanto erudito que, por meio de seus escritos, fala ao verdadeiro público, isto é, ao mundo, por conseguinte no *uso público* de sua razão, o padre desfruta de uma liberdade ilimitada de servir-se de sua própria razão e de falar em seu próprio nome. Pois, querer que os tutores do povo (nas coisas eclesiásticas) voltem a ser menores, é um absurdo que contribui para a perpetuação dos absurdos (KANT, 1784, p. 5).

No entendimento de Kant, por mais que o uso privado da razão obstaculize as condições para o exercício da razão pública, não poderia em termos contratuais limitá-la por completo, isto é, o que Adorno e Horkheimer consideram cercar na totalidade as condições para a “extensão do Esclarecimento ao gênero humano” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Também não se trata de suplantare o uso privado da razão, alcançando a condição do exercício de uma liberdade plena, em que poderíamos fazer uso da razão pública em todas as dimensões da vida humana e social. Isso é considerado por Adorno e Horkheimer um crime contra a natureza humana: “uma época não pode se aliar e

conspirar para tornar a seguinte incapaz de estender seus conhecimentos (sobretudo tão urgentes), de libertar-se de seus erros e finalmente fazer progredir o Esclarecimento” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17), pois isso comprometeria e/ou até impediria as gerações futuras de alterar as condições da sociedade em que se encontram, a fazer o uso do Esclarecimento para reivindicar os direitos e as normas com as quais decidem conduzir a sua organização social.

Essa perspectiva é extremamente importante para a nossa compreensão acerca da dimensão emancipatória do Esclarecimento em Kant, como também para refletir sobre as suas influências nos debates a respeito da educação e do currículo. O Esclarecimento aqui expressa uma emancipação abstrata, pois somente no nível da consciência, no uso privado da razão, o indivíduo consegue desenvolver sua liberdade, porém, a sua prática social estará sempre política e religiosamente cerceada pelas normas e imposições do contrato social. A emancipação, nesses termos, apesar de expressar um caráter político, restringe-se à superação da condição de menor, por via da razão Esclarecida, destarte, do estabelecimento de uma nova forma de pensar e refletir, autônoma, destituída de seus tutores. A condição de emancipado, segundo Kant, não depende diretamente das condições sociais objetivas de produção da vida. Trata-se de uma emancipação nos termos da razão, do indivíduo e não do gênero humano. Isso porque o contrato social, as condições materiais de produção da vida jamais poderão estabelecer-se um entrave ao Esclarecimento. É justamente por isso que o Esclarecimento não possui nenhuma função política de constituir-se um projeto de mudança social para além do limite dos sujeitos.

Esse conceito de Esclarecimento é resgatado por Adorno e Horkheimer na obra publicada em 1941, *Dialética do Esclarecimento*. Conforme explicitado pelos autores, o Esclarecimento estava orientado ao programa de “desencantamento do mundo”, ou seja, da superação da condição de natureza dos homens. Conforme os frankfurtianos, o Esclarecimento expressa o patamar mais amplo do progresso do pensamento, cuja “meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 17). Considerando o desenvolvimento do conhecimento científico e da indústria, o patamar de esclarecimento e de desenvolvimento que a humanidade havia alcançado, os propósitos de Adorno e

Horkheimer (1985, p. 11) consistiam em “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”, direcionando sua crítica à barbárie nazista.]

O Esclarecimento proporcionado pela razão Iluminista, desenvolvida no modelo burguês, de acordo com Horkheimer e Adorno (1985), apresenta-se em duas dimensões: a dominação e a emancipação. A propósito desse aspecto, Pucci assevera que, na compreensão dos frankfurtianos, na sociedade burguesa existe um conflito entre essas duas formas de razão, a primeira subsumindo a segunda:

A burguesia, porém, na medida em que foi impondo seu domínio às outras classes sociais, foi ofuscando a dimensão emancipatória da Razão, privilegiando sua dimensão instrumental. A ciência, a tecnologia, o conhecimento, sonhados pelos primeiros pensadores modernos como possibilidade de minorar os sofrimentos dos homens, de instrumentalizá-los para a criação de um novo mundo, vão perdendo cada vez mais seu potencial libertário. A razão emancipatória vai se tornando reprimida, ofuscada. Com o surgimento do capitalismo monopolista e seu desenvolvimento além dos limites europeus, com a intensificação colonialista, com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio da dimensão instrumental da Razão se torna onipresente. E a sociedade unidimensional, liderada pelos técnicos e pela ciência, se transformou em instrumento de produção e dominação (PUCCI, 1995, p. 23).

O caráter dialético, desse modo, contraditório do Esclarecimento, vai tornar-se central na discussão da teoria crítica. O cerne da problemática conduzida por Adorno e Horkheimer (1985) consiste em questionar de que forma o processo que possibilitou o desenvolvimento de uma Razão emancipada, por conseguinte, esclarecida, conduziu igualmente, na sociedade burguesa, às condições para o desenvolvimento de

uma Razão instrumentalizada, promovendo o que os autores chamam de “barbárie”. O fato é que o desenvolvimento das forças produtivas, capaz de conduzir a sociedade a patamares superiores de humanização, de produção do conhecimento, ao desenvolvimento científico e ampliação da produção econômica, produziu, contraditoriamente, as condições para a regressão social, para a autodestruição do Esclarecimento. Essa regressão, segundo Adorno e Horkheimer (1985), deve-se em grande parte à instrumentação da ciência, dos processos de produção e do próprio pensamento. A ordem social existente, descrevem Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), conseguiu transformar os elementos sociais produtores de esclarecimento no seu contrário, ou seja, em algo negativo, destrutivo:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também a sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranóia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual.

Assim sendo, o Esclarecimento contém os germes de sua superação. A crítica ao Esclarecimento coloca às claras o duplo caráter que ele manifesta na sociedade burguesa: o progresso à emancipação e à dominação. Os homens libertos pelo Esclarecimento, portanto emancipados, da condição de natureza produzem, por meio das estruturas sociais, as condições de regressão: a dominação do homem pelo próprio homem. O desenvolvimento científico e tecnológico tornou-se ferramenta para a produção material, desenvolvimento do mercado que oprime, explora, coisifica e aliena os homens, em virtude da

lógica que a razão opera nos processos produtivos, ou seja, a lógica da razão instrumental.

Nesse sentido, Adorno e Horkheimer conduzem-nos a uma importante compreensão sobre a problemática da dialética do Esclarecimento: na sociedade burguesa, a afirmação da dimensão instrumental conduz, necessariamente, à negação da dimensão emancipatória, isto é, “o instrumental emancipatório de refletir (pensar o pensamento), da dúvida, da crítica, da iluminação não apenas é deixado de lado, como secundário. Tenta-se erradicá-lo ou transformá-lo” (PUCCI, 1995, p. 25). O que precisa ser compreendido é que a contradição que está na base do Esclarecimento – emancipação e dominação – constitui a essência dessa categoria, ou seja, está colocada *in nuce*.

Habermas (1999a) é quem se dedica a aprofundar essa questão, mediante a sua teoria do Agir Comunicativo, na qual expressa, como um desafio à sociedade, o resgate à razão emancipatória que, por sua vez, estaria em oposição à razão instrumental, que representa a lógica da sociedade capitalista. Habermas (1999a, 1999b) diferencia a razão em duas dimensões: a instrumental e emancipatória (comunicativa), sendo esta praticamente subsumida pela razão instrumental que expressa a lógica da sociedade capitalista. Diferentemente de Adorno e Horkheimer, Habermas assevera que a sociedade contemporânea não sucumbiu às formas de dominação, racionalização e instrumentalização das formas de organização capitalista. De acordo com Habermas, a emancipação constitui um projeto inacabado e precisa ser reconstruído tendo por base um novo paradigma que atue como forma de resistência e crítica às dimensões instrumentais da razão, orientada à emancipação.

Habermas (1975) explicita, em sua teoria crítica, a grande inquietação a respeito das influências do positivismo nas sociedades modernas. A perspectiva de emancipação em Habermas está fundamentada na “Teoria do Agir Comunicativo”, constituindo uma forma de resistência e emancipação social. O objetivo dessa teoria é reestabelecer a unidade entre razão teórica e razão prática, cindida pela lógica da razão instrumentalizada, propondo uma nova mediação caracterizada pela práxis. Nesse sentido, Habermas propõe, baseando-se no desenvolvimento da razão, denominada pelo autor de “comunicativa”, estabelecer um contradiscurso fundado no consenso, no acordo intersubjetivo, possibilitando a crítica à dimensão instrumental da razão

moderna, mediante alguns critérios de análise do discurso possibilitados pelo desenvolvimento da “competência comunicativa”, relacionando à lógica objetivante do capital e à lógica do que o autor denomina “mundo da vida”. Nas palavras do autor:

Somente quando a filosofia descobre no curso dialético da história os traços da violência deformantes de um diálogo continuamente tentado, leva avante o progresso do gênero humano rumo à emancipação. [...] A unidade do conhecimento com o interesse verifica-se numa dialética que reconstrua o elemento reprimido a partir dos traços históricos do diálogo proibido (HABERMAS, 1975, p. 300).

O que está posto na teoria do agir comunicativo é que o agente comunicativo, ao estabelecer uma ação linguística, apresenta em seu discurso pretensões de verdades universais. Estas não são validadas com base em critérios externos ao discurso, mas são legitimadas no interior do processo linguístico mediante os consensos fundamentados nas pretensões de validade tematizadas e problematizadas. O que prevalece, conforme explicita Gomes (2008, p. 125),

[...] não é mais a verdade proposicional e sim a busca cooperativa da verdade, com o objetivo de convicções intersubjetivas baseadas no critério dos melhores argumentos. Essa busca consiste no processo discursivo que se estabelece entre os participantes da interação linguística no momento em que encontram uma motivação racional para o estabelecimento de um entendimento intersubjetivo a partir da tematização das pretensões de validade que se tornaram problemáticas.

No entanto, quais critérios inerentes ao discurso constituem fundamento para legitimação, isto é, para validação dos temas abordados e, portanto, dos consensos estabelecidos? Segundo Habermas (1999ab), para que ocorra o consenso, é necessário o reconhecimento mútuo de quatro pretensões de validade que correspondem, respectivamente, à compreensibilidade, verdade, sinceridade e justiça, além de estar

sustentado no âmbito das expressões linguísticas e no mundo da vida (GOMES, 2008).

Chamamos “racionalidade” em primeiro lugar à disposição por parte do sujeito falante e atuante de adquirir e utilizar um saber falível. Enquanto os conceitos básicos da filosofia da consciência impuserem que se compreenda o saber, exclusivamente como saber de algo no mundo objetivo, a racionalidade limita-se ao modo como o sujeito isolado se orienta em função dos conteúdos das suas representações e dos seus enunciados. [...] Quando, pelo contrário, entendemos o saber como transmitido de forma comunicacional, a racionalidade limita-se à capacidade de participantes responsáveis em interações de se orientarem em relação a exigências de validade que assentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. A razão comunicativa encontra os seus critérios no procedimento argumentativo da liquidação direta ou indireta de exigências de verdade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e coerência estética (HABERMAS, 1990b, p.291).

Nesses termos, o potencial crítico e emancipador da teoria habermasiana fundamenta-se no desenvolvimento de uma capacidade comunicativa da razão que proporcione as condições para a correção das distorções e dos conflitos inerentes, sobretudo, das relações sociais e que são fortalecidas mediante o discurso característico da razão instrumental. As possibilidades de crítica e de emancipação ocorrerão pelo exercício racional não coercitivo, pelo consenso alcançado por meio da exposição linguística argumentativa que é submetida a críticas dos interlocutores e ao consenso intersubjetivo, oportunizando o desenvolvimento de ações voltadas ao entendimento, podendo ser desenvolvidas e fortalecidas, na atualidade, pelos processos formativos da educação, no sentido da *Bildung*.

Tonet (2006, p. 11), ao contrário, diz que na sociedade moderna não há uma oposição entre as duas formas de razão apontadas por Habermas e afirma que tanto a razão instrumental quanto a razão comunicativa (emancipadora)

[...] têm sua origem no próprio capital. Importa, contudo, ter claro que, no que tange à emancipação, se trata de emancipação política e não de emancipação humana. Essa distinção é fundamental. Sem a emancipação política, o capital não poderia desenvolver plenamente a sua natureza instrumental. A emancipação política, por sua vez, decorre do próprio núcleo essencial do capital, que é o contrato de trabalho. Nele estão pressupostos dois sujeitos portadores da igualdade, da liberdade e da propriedade. São estas qualidades que constituirão a semente da emancipação política.

Não se trata, portanto, de uma oposição entre razão instrumental e razão comunicativa (emancipadora). Consequentemente, tal polaridade não poderia ser suplantada pela supressão mais ou menos consciente de um desses polos da razão, justamente porque tal contradição é o resultado do processo de produção e reprodução social, imanente ao capital, na sociedade moderna.

A teoria crítica, por direcionar suas críticas à sociedade contemporânea, não concentrou suas análises a complexos sociais específicos, como por exemplo, a educação ou a economia, mas apresentou, mediante os conceitos de *industrial cultural*, *esclarecimento*, *semiformação* e *semicultura*, uma crítica contundente aos processos de reificação, fetichização e opressão a que os homens estão subjugados por causa das estruturas sociais capitalistas. Não obstante, as análises teóricas construídas pelos frankfurtianos contribuíram na investigação dos processos formativos e pedagógicos educacionais, fornecendo aportes fundamentais à teorização e à crítica dos diferentes elementos que estabelecem o desenvolvimento teórico e pedagógico do campo em questão.

É necessário realizar uma ressalva no que diz respeito à teorização de Adorno no que se relaciona à educação, no que se refere à obra *Educação e Emancipação* publicada no Brasil em 1995. O conjunto de textos exprime os debates realizados no período após os anos de 1950 e aborda a temática educacional e formativa, num esforço de desenvolver uma reflexão crítica para difundir uma educação política, isto é, uma educação à emancipação. A partir da segunda metade do século XX, tornam-se relevantes os escritos de Adorno, que explicitam

[...] fundamentalmente duas realidades aparentemente paradoxais: a rica experiência alemã e europeia de pelo menos dez anos de construção da democracia e o temor constante e pungente do retorno à barbárie fascista. [...] ao mesmo tempo que sacode a razão para reanalisar criticamente o presente à luz desse passado tenebroso, para que não volte mais, Adorno é mais sensível às possibilidades de transformação profunda na sociedade capitalista, apesar da ênfase da onipresença da razão instrumental (PUCCI, 1995, p. 40).

Quais seriam as possibilidades objetivas de a teoria crítica subsidiar a formulação de uma pedagogia crítica? Adorno contribui com essa perspectiva ao desenvolver a sua crítica à sociedade contemporânea, à semiformação, apontando para a necessidade de uma crítica permanente dos processos educativos que estão subjugados às determinações sociais, enfatizando a importância da dimensão política da educação, logo, do caráter pedagógico da emancipação. Isso quer dizer que, conforme Adorno, a educação possui uma dimensão política, podendo estar articulada a processos emancipatórios, possibilitando o desenvolvimento de uma pedagogia crítica em contraposição à ordem social vigente.

Diferentemente do contexto da Idade Moderna, na qual Kant colocava a questão do Esclarecimento como o exercício da razão autônoma, limitado à dimensão individual, a teoria crítica, na sociedade contemporânea, propõe a articulação da razão à prática social, como instrumento de luta contra a tendência

dominante e opressora da sociedade industrial, e às formas de manutenção e produção da racionalidade instrumental, mediante uma política emancipatória. É nessa articulação que reside o potencial educativo, conseqüentemente, formativo, da pedagogia crítica. De acordo com Adorno, “a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política” (MAAR, 2010, p. 15).

Que Auschwitz não se repita! Segundo Adorno (2010), esse deveria ser o centro da tarefa da educação política. Conforme o autor, é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de produzir a barbárie. A barbárie não é um fenômeno que resultou apenas na antecâmara de Auschwitz, pelo genocídio, mas igualmente na bomba atômica, nas guerras, na lógica técnica que subsumiu as diferentes esferas de produção da vida social (ADORNO, 2010). A condição da barbárie, momento contrário ao Esclarecimento, é assim exemplificada pelo autor:

Estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás um tendência imanente que a caracteriza (ADORNO, 2010, p. 74).

Em suma, a barbárie é um fenômeno resultante da dominação, da opressão, da falência da cultura – *semicultura* – , uma das dimensões que está relacionada ao esclarecimento, ou seja, à regressão do esclarecimento à sua dimensão negativa (ADORNO, 2010). Por isso, o desenvolvimento da ciência, por

exemplo, pode não conduzir à emancipação. Tal direção deve ser buscada nas características da formação social na qual está inserida. Nessa mesma lógica, Maar (2010, p. 15) problematiza a questão com a situação da fome, apresentando o seguinte questionamento: o que dizer “em um mundo em que a fome é avassaladora, quando a partir de um ponto de vista científico-técnico já poderia ter sido eliminada? Ou, ao inverso: como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria”.

Mas em que consistem as possibilidades de alteração das condições objetivas que estabelecem a produção da barbárie? De acordo com Adorno, são extremamente limitadas as possibilidades de mudanças ao nível social e político que a engendram, por exemplo, o genocídio, que deve ser investigado do ponto de vista da subjetividade humana. Conforme Adorno, as origens desse tipo de barbárie devem ser buscadas nos seus próprios agentes, pois é necessário

[...] reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 2010, p. 121).

A inflexão dessa investigação para o sujeito revela a dimensão da psicologia e da psicanálise na análise dos fenômenos sociais pela teoria crítica. Na perspectiva da educação, seu papel seria contrapor-se à ausência de consciência, de heteronomia – do autoritarismo –, que pressupõe a barbárie, devendo estar orientada para a produção de uma autorreflexão crítica.

No texto *Para onde a educação deve conduzir?*, Adorno (2010) responde à questão, enfatizando que a direção da educação não está relacionada à ideia de uma padronização dos sujeitos com base em modelos ideais. Ao contrário, ela consiste no desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Referido aspecto revela, segundo o autor, uma exigência política para a educação. No entanto, vale esclarecer o sentido das categorias educação e política, expressas por Adorno. A educação, no

entendimento de Adorno, deve ser compreendida no sentido amplo, não reduzido à escolarização, como um processo formativo que visa ao desenvolvimento da conscientização e da racionalidade, portanto, da emancipação. A dimensão política torna-se uma dimensão imanente ao processo educativo, pois é por meio da formação que se torna possível conduzirmos os homens ao desenvolvimento de uma razão esclarecida, autônoma, crítica, quer dizer, de uma consciência verdadeira. Dessa forma, as potencialidades presentes na razão esclarecida, emancipada, não estão restritas à consciência individual, mas, para além disso, avançam no sentido da sua articulação com a prática social crítica. Sendo assim, a educação é política, dado que está direcionada à contraposição da lógica instrumental da sociedade contemporânea, à semiformação, postulando uma formação para a autorreflexão crítica, mediante o exercício constante, democrático e autônomo, caracterizado pela experiência formativa.

É importante indicarmos que a educação contemporânea, apesar de estar duplamente vinculada, por um lado, ao desenvolvimento de comportamentos e aptidões conectados ao padrão determinado às necessidades do mercado e, por outro, à realização de modelos ideais que operam na direção da realização de determinadas ideologias, a teoria crítica, ao contrário, direciona a educação para um comportamento emancipado.

Desse modo, a categoria emancipação para a teoria crítica constitui um estado de autoconsciência, de aptidão à experiência. O caráter político da educação consiste no seu potencial para a emancipação, todavia, a emancipação não constitui um ideal político, uma finalidade a se chegar. A emancipação é a expressão da educação/formação na sua essência. Assim, o homem emancipado, de acordo com a teoria crítica, não é um ideal político, portanto ideológico, orientador da educação, mas a forma pela qual a experiência formativa opera.

A emancipação expressa uma relação dialética que precisa articular tanto o pensamento dos homens quanto a prática educativa (ADORNO, 2010). Entretanto, Adorno alerta-nos sobre duas questões de suma importância a respeito da educação: a primeira refere-se ao fato da lógica em que o mundo se organiza, o modo social capitalista, que converteu-se em sua ideologia, exercendo uma influência sobre as pessoas, suplantando, inclusive, a lógica em que se estruturam os processos

educativos. Em outras palavras, a lógica da reprodução social capitalista converte-se na lógica em que a prática pedagógica e os currículos devem ser organizados e concretizados. Por isso, a perspectiva da emancipação precisa considerar a determinação ideológica engendrada por esse pensamento social. Em segundo lugar, a emancipação pressupõe um movimento de adaptação à realidade social, contudo, não se limita a tal condição. Isto é, para compreender a realidade, desenvolver uma autoconsciência crítica, é necessário, num primeiro momento, relacionar-se com ela para experienciá-la. Se a educação se reduzisse à condição de *adaptação*, estaria “produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas” (ADORNO, 2010, p. 143). O momento seguinte consiste na negação dessa realidade, não no sentido de se tornar alheia a ela, mas da *inadequação*, como produção da crítica, da tomada de consciência, enfim, da sua compreensão numa perspectiva esclarecida.

A consciência caracteriza-se pela capacidade de pensar, de refletir sobre o conteúdo e a realidade na qual os homens realizam as suas experiências intelectuais. Essa consciência não está voltada para um conteúdo específico da realidade social, mas para a totalidade das relações vivenciadas pelos homens, é um exercício permanente do pensamento, como também é condição para a experiência, envolvendo a dinâmica entre adaptação e inadequação. Este é o significado da aptidão à experiência para Adorno: consiste “essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas deformações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência” (ADORNO, 2010, p. 150). Adaptamo-nos à realidade para conhecê-la e a negamos como superação da mera adaptação, isto é, a inadequação como possibilidade de produzir a resistência. Nas palavras de Zuin (1994, p. 167), “esse momento ambíguo de adaptação e de inadequação representa o cerne do processo de educação emancipatória e da própria construção da experiência formativa”.

Cabe destacar que são as consequências do predomínio dessa razão instrumentalizada que constituirão a problemática da educação a partir do fim do século XIX. Mas problemática em que sentido? No sentido das respostas que esse complexo educacional, e, de forma específica, o currículo, terá de fornecer para atender às exigências colocadas pela reprodução social. É aí que reside o foco de nossa discussão. Como o complexo

educativo vai ser organizado numa sociedade que está sustentada na lógica da técnica, da eficiência, da produção excedente, para atender à lógica reprodutiva de uma sociedade? As respostas a essa questão foram colocadas em diferentes perspectivas de debate na história da educação, caracterizando-se tanto por estar no sentido favorável à reprodução dessa lógica, quanto em sua contraposição, mediante posturas teórico-política reformistas, críticas ou até revolucionárias.

No intuito de como esse debate se articula ao campo curricular, apresentaremos nos próximos capítulos alguns aspectos nas obras de Michael Apple e Henry Giroux, autores curriculistas que colocaram a questão da crítica e da emancipação no cerne do debate curricular.

5 CURRÍCULO, CONHECIMENTO, PODER E EMANCIPAÇÃO EM MICHAEL APPLE

De fato, já vem se tornando um lugar comum reconhecer que onde quer que exista poder, existe resistência. São os dois componentes de um par social. Entretanto, estas formas de resistência adquirem caráter político apenas em certos casos. Apenas sob condições específicas transformam-se realmente em lutas dirigidas para acabar com as relações de dominação. Por causa disso, um dos nossos problemas teóricos e políticos mais urgentes é o de identificar as condições que conduzem à ação coletiva.

(MICHAEL APPLE, 1995)

Neste capítulo, realizaremos uma incursão nas obras de Michael Apple que caracterizam a primeira fase do autor. Buscaremos analisar como a emancipação é apresentada nos diferentes processos educativos, no movimento da produção teórica do autor. Embora para o autor a emancipação constitua uma finalidade à escolarização e ao currículo, o conceito de emancipação na sua obra não se apresenta de uma forma esclarecida e explícita. Conforme veremos, no decorrer da produção dessas quatro obras por nós analisadas, o autor altera qualitativamente a sua perspectiva de educação, de emancipação e de currículo, que evolui de uma compreensão determinista à compreensão processual e dialética, apontando elementos essenciais à formulação de um posicionamento pedagógico e teórico-político contra-hegemônico.

5.1 PRESSUPOSTOS INICIAIS À COMPREENSÃO DO PERCURSO TEÓRICO DE MICHAEL APPLE

No Prefácio de *Ideologia e Currículo*, Michael Apple (2006, p. 8) afirma que “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação”. Com efeito, é em sua

forma institucionalizada, ao fenômeno da escolarização⁶⁴ e, em especial, no currículo, que o autor centralizará seus esforços no sentido de realizar um exame teórico e crítico sobre a natureza política e a processualidade dessas esferas com base na chamada teoria neomarxista, levando em consideração, no debate, o exame de categorias, tais como reprodução, Estado, contradição, legitimação, acumulação, hegemonia, ideologia, resistência e emancipação.

A emancipação, conforme demonstraremos, apesar de compor o horizonte das proposições teórica e política do conjunto das obras de Apple, é uma categoria apresentada de forma superficial quanto ao aprofundamento do seu necessário conteúdo teórico-filosófico. Ao ser consubstanciada como alternativa contrária aos processos de dominação, a emancipação é perspectivada como uma finalidade aos processos da escolarização e do currículo, ou seja, a educação e o currículo devem ser desenvolvidos em direção à emancipação.

Quanto aos fundamentos da perspectiva da emancipação presente na produção teórica de Apple, esses não explicitam somente a sua filiação à orientação teórico-filosófica na perspectiva marxista. Refletem, igualmente, o seu envolvimento e ação política, por intermédio da luta pela resolução dos conflitos sociais, do campo político e educacional da conjuntura social dos Estados Unidos. Como intelectual da nova esquerda⁶⁵ “*New Left*” estadunidense, Apple é considerado o que nos Estados Unidos é comumente denominado “bebê de fraldas vermelhas ou rosas”⁶⁶

⁶⁴ Com isso, não estamos afirmando que Michael Apple não tenha dado a devida atenção à educação em geral. Seu enfoque nos processos de escolarização decorre das análises de como a escola e o currículo contribuem na produção e reprodução do conhecimento técnico, das relações de poder, das formas culturais e econômicas dominantes.

⁶⁵ A Nova Esquerda consiste num movimento político da esquerda que emerge em vários países. Nos Estados Unidos, ele surge a partir dos anos de 1960 e enfoca o caráter cultural ocidental em contraposição à ortodoxia marxista que se orientava, predominantemente, pelo enfoque econômico. A Nova Esquerda pode ser associada aos movimentos populares, relacionados aos temas de gênero, classe, raça, sexualidade, orientados à luta pelos direitos civis.

⁶⁶ Em entrevista publicada em 1990, Apple explica que poderia ser chamado de um “bebê de fraldas vermelhas ou rosas”, uma brincadeira

(APPLE, 1999, p. 239). Nascido na década de 1940, foi no exército que Apple teve suas primeiras experiências como professor, ensinando leitura de bússola e primeiros socorros. Porém, foi nas escolas urbanas de Paterson, Nova Jersey, caracterizadas pelo atendimento de crianças “das minorias”, de origem afrodescendente e hispânica, que Apple desenvolveu, como professor substituto, atividades relacionadas à alfabetização e à dessegregação. O desenvolvimento da postura politizada de Apple deve-se ao seu envolvimento ativo na resolução desses conflitos que emergiram no contexto estadunidense. Afirma Apple (1999, p. 238) em sua entrevista:

Fui alguém que, embora ainda não estivesse treinado realmente como educador, estava envolvido profundamente com as lutas políticas, culturais e educacionais que ocorriam nos Estados Unidos. Em razão disso, fui tomado pelos conflitos raciais relacionados com a política de alfabetização, a política de acesso, etc. Penso que isto é importante para compreender por que eu me movimento em determinadas direções.

As raízes de ativista racial e de militância política em Apple podem ser localizadas no contexto de lutas da população estadunidense, dentre as quais destacamos: Primeiro, a luta pela promulgação dos Direitos Civis – movimento político no qual se buscava, perante a lei, garantir e ampliar os direitos de igualdade e justiça dos cidadãos, em especial, dos imigrantes, hispânicos, mulheres e afrodescendentes. Um aspecto importante nessa lei era a garantia do fim da segregação racial, condição que exigia a separação de brancos e negros em locais privados e públicos, inclusive nas escolas. O fato é que a Lei da Proclamação de Emancipação que libertava os escravos afrodescendentes, assinada em 1862 pelo presidente Abraham Lincoln, não significou, na prática social concreta dos Estados Unidos, a emancipação dessa raça. A aparente emancipação política, por conseguinte, não se traduziu em termos de liberdade e de

comum nos Estados Unidos referindo-se aos filhos de pais com profundo envolvimento com a esquerda.

igualdade de direitos na vida dos cidadãos afro-americanos, pois, de forma contraditória, as leis estaduais de Jim Crow⁶⁷ garantiam a segregação racial – também de imigrantes e de outros grupos raciais –, legitimando a ideologia de um racismo radical. Segundo, a conjuntura política e econômica do contexto estadunidense, articulada com os conflitos resultantes do envolvimento de luta sindical e de militância, das experiências educacionais em escolas de população segregadas e de baixa renda, como também com os dilemas enfrentados, ao ser pai de um menino afro-americano, num país imbuído por forças racistas e sexistas, determinaram consideravelmente as grandes preocupações que orientam a problemática da produção teórica de Apple. O autor assim descreve sua situação:

Tornou-se extremamente claro para mim, então, que a menos que agíssemos politicamente – tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla – para ter um currículo menos racista, sexista e enviesado em termos de classe, com práticas de ensino orientadas de forma mais crítica e relações mais estreitas entre as escolas e a comunidade local, nem eu nem meus/minhas estudantes e colegas teríamos uma chance de amplo sucesso. [...] Se não podermos nos indignar com o que esta sociedade está fazendo com suas crianças, com o que devemos nos indignar? (APPLE, 1998, p. 7).

Conquanto a crítica de Apple à sociedade e à educação – e a partir daí desdobraram-se as análises aos processos da escolarização e do currículo – esteja alinhada à esquerda marxista, os aportes teóricos e políticos estão fundamentados especificamente pelas orientações filosóficas do que ficou convencionalmente chamado de “marxismo ocidental” ou “neomarxismo”, isto é, uma vertente cultural marxista que se contrapõe, em alguns aspectos, ao que alguns autores do campo consensualmente denominaram “ortodoxia marxista”. Apple

⁶⁷ Leis de Segregação aplicadas nos estados sulistas entre 1876 e 1965 nos Estados Unidos.

(2006, p. 181) lembra que a influência do marxismo ortodoxo perdeu sua potência como situação política após a década de 1930⁶⁸, como também pelos excessos de interpretações deterministas e dogmáticas nas análises do campo realizadas por muitos marxistas tardios.

Parte do problema de aplicar *insights* críticos a sociedades industriais avançadas, como a nossa, é libertar tais *insights* de seu engastamento em tal dogmatismo. Não deveria ser preciso dizer, mas infelizmente se deve, que a natureza rigidamente controlada de várias sociedades modernas tem pouca relação com as singulares e convincentes análises encontradas na própria tradição marxista. [...] A própria tradição tornou-se um exemplo de como a tradição seletiva opera. Tornou-se vítima da política de distribuição do conhecimento, pelo fato de esquecermos a presença de nossas raízes nesses interesses (APPLE, 2006, p. 181).

Esses fatos apresentados, embora aparentemente não explicitarem uma relação direta com o nosso objeto de análise, são extremamente importantes para a nossa compreensão acerca das raízes da categoria emancipação na produção teórica de Apple, já que implicam necessariamente o contexto e o momento social em que o autor desenvolve sua produção teórica. A tradição teórica neomarxista consiste numa expressão menos mecanicista, menos reducionista e menos economicista do marxismo (APPLE, 1989), viabilizando uma análise relacional dos conteúdos culturais e ideológicos e, por conseguinte, o desvelamento das suas representações nas estruturas sociais (APPLE, 2008). Autores como Antonio Gramsci, Henry Giroux, Peter McLaren, Raymond Williams, entre outros, constituem aportes à produção teórica de Apple.

⁶⁸ Período em que se destaca a ascensão do partido Nacional Socialista, consolidando o nazismo, crise da economia capitalista, além dos conflitos oriundos da experiência socialista na URSS.

A questão não consiste unicamente em reconhecer que Apple orienta-se por uma vertente cultural do marxismo, mas sim compreender os desdobramentos da filiação a tal perspectiva na práxis educativa, isto é, dos processos da escolarização e do currículo. Conforme apresentamos no capítulo III, subjaz a tradição do marxismo ocidental, por um lado, a negação em geral da possibilidade concreta de realização da emancipação fundada na concepção revolucionária. Por outro lado, afirma-se a possibilidade e a necessidade da emancipação, todavia, como um processo pedagógico de esclarecimento em relação aos aspectos culturais e ideológicos que produzem, legitimam e consolidam o desenvolvimento desigual e a dominação social. Apple tratará sobre referida questão fundamentado no viés educacional, interrogando, principalmente, os aspectos de dominação por meio do conhecimento, realizando as seguintes perguntas: Quem seleciona? A quem serve? E qual (quais) conhecimento transmitido, produzido e reproduzido nas escolas é mediado pelos currículos? Tal questionamento é feito, auxiliando-se da análise neomarxista dos processos de escolarização e do currículo para respondê-las.

Tais exposições buscaram, sem pretensão de ser conclusivas, estabelecer um pano de fundo para situar o autor em seu contexto – histórico, político e filosófico –, permitindo-nos, na sequência, indicar alguns pressupostos a respeito da perspectiva da categoria emancipação presente na produção teórica, como também, sobre o seu posicionamento contra hegemônico e desejo de transformação social, especificamente, no que se refere à primeira fase⁶⁹ de Michael Apple. No trecho a seguir, o autor afirma que é possível a articulação entre educação e transformação social:

[...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas

⁶⁹ Dentre o conjunto de obras do autor, estamos analisando as que compõem o chamado *quadrvium* de suas produções teóricas: *Ideologia e currículo* (2008), *Educação e poder* (2001), *Trabalho docente e textos* (2003) e *Conhecimento Oficial* (1997).

intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? Penso que sim (APPLE, 2006, p. 13).

Percebemos, no decorrer das análises e estudos das obras de Apple, uma importante evolução no pensamento desse autor, relacionada à sua compreensão sobre a educação, acerca da sua dinâmica e processualidade, que transforma radicalmente as possibilidades de ação e de intervenção desse complexo, em especial nos processos emancipatórios. Na sua primeira e mais conhecida obra *Ideologia e Currículo*, Apple (2008) afirma que “há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem o poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação”, revelando, também, a existência, implícita ou explícita, de uma relação estrutural, dialética e contraditória das conexões entre educação e economia, entre conhecimento e poder. Em outros momentos da mesma obra, Apple (2006) identifica as escolas como “instituições culturais”, atuando como mecanismos de “distribuição cultural”, desenvolvendo um papel extremamente importante e, quase que exclusivo, na inculcação e manutenção da relação de dominação ideológica e na exploração social, mediante o controle do conhecimento “técnico”⁷⁰. Cultura e ideologia, nesse sentido, apresentam uma força material importante, principalmente nas escolas e nos currículos, “na criação e recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade” (APPLE, 1989, p. 34).

Apesar de Apple identificar-se teoricamente como filiado a correntes neomarxistas e de resistência, suas análises apresentam, igualmente, elementos das tradições teóricas reprodutivistas e estruturalistas, tradições tão amplamente difundidas no campo educacional até os anos de 1980. Essas tendências, conforme já debatemos em capítulos anteriores, apresentam uma leitura sobre o papel da escola como instituição que corresponde às necessidades oriundas das crises econômicas do capital, como, por exemplo, por meio da produção do conhecimento técnico, reproduzindo, mediante o currículo oculto e o explícito, uma

⁷⁰ Nas seções seguintes, abordaremos mais concretamente o debate sobre o conceito de “conhecimento técnico”.

realidade social estratificada e iníqua, voltada unicamente aos interesses do mercado.

Consideramos que apenas unilateralmente Apple (2006) supera a visão gnosiológica-teórica – os *insights* – das teorias reprodutivistas. A superação dessa visão acerca do papel da escola e do currículo somente foi tratada anos mais tarde e descrita na obra “*Educação e Poder*” (2001), momento em que o autor reexamina criticamente as análises entre educação e sociedade, buscando compreender a sua real dinâmica no processo social mais amplo. Ao investigar a natureza política da educação, Apple (1989, p. 37) percebe que o sistema educacional, além de distribuir valores e conhecimentos ideológicos, “constitui um conjunto de instituições que são igualmente fundamentais para a *produção* do conhecimento”. O autor assim esclarece:

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o “conhecimento referente a quê, como e para quê” exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de forma tal que ela, ao final das contas, auxilia na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades “artificiais” generalizadas entre a população. [...] O tipo de conhecimento considerado como mais legítimo na escola, o qual atua como um complexo filtro para estratificar grupos de alunos, está conectado às necessidades específicas de nosso tipo de formação social. As escolas produzem conhecimento de um tipo particular, portanto, ao mesmo tempo que recriam categorias de desajustamento que estratificam os alunos. A criação de desajustamentos e a produção de capital cultural estão indissolivelmente conectados.

Fundamental para a evolução num patamar superior a respeito da educação foi o entendimento da categoria contradição,

principalmente o da sua imanência ao processo educativo, contribuindo em termos qualitativos e quantitativos para que Apple (1989) aprofundasse a sua visão no que se refere ao papel da educação no processo social mais amplo. A consequência importante daí derivada consistiu no entendimento quanto ao caráter reprodutor/produtor do conhecimento no sistema escolar. Por um lado, a produção de um conhecimento particular que o autor denomina *capital cultural*, como também, e ao mesmo tempo, a produção/reprodução das categorias de desajustamentos que estratificam os estudantes. Partindo do pressuposto de que a dialética trata da inter-relação de contrários que atuam conjuntamente (APPLE, 2008), a direção do conhecimento produzido/reproduzido pelo fenômeno educativo dependerá das forças ideológicas que o orientam. Dessa forma, em germe, estavam colocados no debate os elementos essenciais para a necessária compreensão das possibilidades emancipatórias da educação, da sua relativa autonomia, mediante a compreensão dos seus processos conflitivos, tanto da estratificação produzida pelas escolas, como também dos seus processos de resistência. A propósito dessa perspectiva, Apple (1989, p. 39) assim se pronuncia:

O que estava mais visivelmente faltando em minhas formulações nesse momento era uma análise que focalizasse as contradições, os conflitos e as mediações e especialmente as resistências, tanto quanto a reprodução. Pois embora eu tivesse apresentado argumentos quanto a um tipo de base/superestrutura nos quais a forma econômica determina totalmente o conteúdo e a forma culturais, e embora quisesse mostrar que a esfera cultural tinha algum grau de autonomia relativa, eu tinha uma noção teoricamente pouco desenvolvida de determinação. Era uma noção que me levava de volta a uma lógica da correspondência entre o que as escolas ensinavam e as “necessidades” de uma sociedade desigual, uma lógica que podia não explicar totalmente as outras coisas que poderiam estar ocorrendo.

Outro elemento importante na ampliação do entendimento teórico de Apple é a inclusão da esfera político debate, mediante a compreensão da categoria Estado. O autor reconhece esse aspecto quando diz que “o estado tornou-se um ingrediente essencial da sua análise” (APPLE, 1989, p. 43), indicando que o poder, a intervenção e a regulação do estado cresciam de acordo com as necessidades do mercado econômico, atuando, portanto, na produção do consenso social e no processo de acumulação de capital. Por conseguinte, a partir dessa nova perspectiva, a educação não poderia resultar de uma correspondência mecânica com a economia. Segundo Apple (1989), é preciso considerar que outros mediadores encontram-se articulados nessa dinâmica, tal como a esfera política representada pelo papel do Estado, sendo necessário, por conseguinte, a compreensão das intrínsecas conexões entre economia, política e cultura quando o objetivo é, em particular, a análise dos processos da escolarização.

Logo, a obra *Educação e Poder* (2001) representa um divisor de águas (ou alteração de caráter ontológico) de Apple no que se relaciona à sua compreensão acerca do fenômeno da educação, diante das análises apresentadas em *Ideologia e Currículo* (2008), revelando um entendimento qualitativamente superior dessa categoria, na sua dinâmica, desenvolvimento, contradições e conflitos, principalmente na sua articulação com as demais esferas sociais, tais como a economia, o estado e a cultura. Por mais que o autor tivesse avançado no debate relativo às formulações das Teorias da Reprodução e às Teorias da Correspondência, sobretudo pela compreensão dialética da educação, suas análises ainda não alcançavam o complexo âmbito de problemas e relações entre a educação e o currículo com as demais estruturas sociais, resultando numa pseudo-compreensão acerca do desenvolvimento e desdobramentos dessas categorias no complexo social mais amplo, tendo em vista a produção de uma práxis emancipatória. Em particular, a nova compreensão presente em *Educação e Poder* (1989) tem inúmeras implicações para a produção do conhecimento no campo curricular – o currículo prescrito, o oculto e as políticas curriculares –, tendo em vista que as possibilidades de intervenção social por meio desse complexo curricular são oportunamente mais efetivas quando esse conhecimento corresponde ao espelhamento adequado da realidade em si e para si desse objeto.

No sentido de investigar as questões colocadas anteriormente, dedicaremos nossas análises aos volumes que são consideradas por Apple (1999) o *quadrivium* de suas obras: *Ideologia e currículo* (2008), *Educação e poder* (2001), *Trabalho docente e textos* (2003) e *Conhecimento Oficial* (1997). É importante indicarmos que existe uma ampla e significativa produção de Michael Apple que contribui para a análise da crítica curricular; entretanto, não foram incorporadas à análise já que destoam do objetivo do tema nesta tese, uma vez que tais produções, semelhantemente ao ocorrido nas obras de Henry Giroux, incorporam categorias e vertentes pós-modernas e pós-estruturalistas como fundamentos das suas análises.

Passamos agora à análise daquelas categorias explicitadas no edifício teórico de Apple, eleitas como centrais para o debate que estamos realizando nesta tese. Estamos nos referindo, portanto, às categorias de: *conhecimento e currículo: conflitos e contradições*; e *escolarização e resistência: possibilidades de emancipação*.

5.2 CONHECIMENTO E CURRÍCULO: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES NA PRODUÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL

De acordo com Apple (2003), conhecimento e currículo relacionam-se intimamente com a questão do poder. Influenciado pelas abordagens da Nova Sociologia da Educação (NSE). O autor exemplifica essa situação ao tratar dos processos de seleção e organização dos conhecimentos escolares. Tais conhecimentos, segundo Apple, consciente ou inconscientemente, resultam de escolhas sociais e ideológicas, e incorporam determinados interesses sociais, políticos, econômicos e ideológicos, ganhando concretude e legitimação nos currículos escolares – explícito e oculto – e, por sua vez, nos processos educacionais mais amplos. Fundamental na questão sobre conhecimento e currículo, conforme Apple, é questionar quais significados e filiações – políticas, econômicas e ideológicas – incorporados nesses mecanismos educacionais acabam por legitimar e hegemonizar determinados interesses de grupos sociais específicos, caracterizando o que o autor denomina como dominação social.

De forma específica, partindo do pressuposto de que existem conexões que inter-relacionam a educação e a economia,

o conhecimento e o poder, Apple (2008) busca compreender os reflexos concretos oriundos da produção material da vida objetivados nas formas de pensamento, nos valores e na cultura das pessoas que dela participam, além da sua influência nas demais esferas sociais, tais como na educação, por meio da prática pedagógica e dos currículos escolares. Apple (2008) quer desvelar as formas concretas pelas quais as estruturas de produção material operam e determinam, não de maneira mecânica e automática como nas teorias da reprodução e da correspondência, mas “relacionalmente” e “estruturalmente” as relações de classe, as ideologias, enfim, a consciência dos indivíduos em determinadas situações históricas, no caso em foco, na sociedade capitalista. O conhecimento escolar é central na referida questão.

O objetivo do autor é problematizar o conhecimento, em termos gnosiológicos, com base em sua função social, tanto nos aspectos processuais da manutenção do *status quo* social, quanto para, dentro de certos limites, a produção do conhecimento de caráter crítico, constituindo formas de resistências e emancipação, especialmente na dinâmica educacional. O conhecimento, segundo Apple, pode ser classificado em *alto status* e *técnico*. Este, por sua vez, seria o mais prestigiado nas escolas, estando ligado diretamente à reprodução econômica. O conhecimento de *alto status* está conectado à estrutura das economias corporativas e à sua produção – conhecimento científico –, e é condição à maximização das potencialidades de expansão econômica do mercado. No entendimento de Apple (2008), para garantir as condições de reprodução e de maximização das suas potencialidades de ampliação, e o aumento do lucro, o mercado econômico necessita garantir a “produção” de conhecimentos de *alto status*. Segundo Marx (2008), os conhecimentos científicos são indispensáveis ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e a reprodução do capital. Contudo, a sua distribuição estaria limitada à população em geral, dado que o acesso irrestrito a esse tipo de conhecimento poderia ampliar as contradições entre a classe dominante e os menos favorecidos em decorrência do conseqüente domínio consciente desses em relação aos processos e estruturas sociais de dominação. Por outro lado, a maximização da distribuição do

conhecimento *técnico*⁷¹ nas escolas e universidades é essencial para que os quadros dos diversos setores funcionais do mercado sejam ocupados. Isso porque o mercado de trabalho depende da qualificação profissional dos trabalhadores como garantia da sua reprodução.

Essencial nesse debate é a compreensão sobre o processo de estratificação social, mediada, principalmente, pelas escolas e universidades por meio das orientações políticas e ideológicas dos conhecimentos incorporados nos currículos, pois é nesse debate que se encontram as raízes dos processos de desajustamento social anunciadas pelo autor, desempenhados no âmbito das instituições educativas, como também, e contraditoriamente, as bases da proposta crítica e emancipatória de Apple. Conforme aponta Apple (2008, p. 73), o fato de o mercado necessitar que somente uma parcela da população tenha acesso ao conhecimento de alto nível explica a “razão para que os currículos centrados nas disciplinas – que supõe a fragmentação do saber – dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas”. Os desajustes dos indivíduos decorrentes dessa estratificação, assevera Apple, são facilmente tolerados pelo mercado de trabalho, sobretudo porque, apesar de o Estado proporcionar, mesmo que de forma precária, a inserção desses indivíduos na escola ou na universidade, a sua formação nem sempre se traduzirá em garantias de emprego, até porque o mercado de trabalho não possui condições de absorver a todos, resultando numa reserva de mão de obra empregável e, por conseguinte, numa massa desempregada.

Essa problemática da estratificação e da dualidade da escola é um tema muito debatido por autores progressistas da educação. Na obra *Pedagogia Histórico-Crítica*⁷², Saviani (2005)

⁷¹ É importante refletirmos, aqui, em relação às propostas governamentais dos últimos anos. Destacamos a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais como implementação do ensino médio politécnico, com a ampliação Nacional dos Institutos Tecnológicos, com a proposta do PRONATEC, todos voltados à formação técnica específica para suprir as demandas do mercado de trabalho em expansão.

⁷² Subjaz a tal perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a ideia de que o saber escolar é meio de produção. Dessa forma, como a educação escolar, no interior da sociedade capitalista, poderia socializar os meios

discute amplamente sobre referida problemática, apontando que tal contradição na educação, a saber, a tendência em secundarizar e esvaziar a especificidade da escola ao restringir o acesso ao saber elaborado pela classe trabalhadora, traduz a incoerência da própria sociedade. Isso ocorre, segundo Saviani (2005), porque a classe dominante necessita que o saber escolar seja reproduzido para formar a massa de trabalhadores. Porém, contraditoriamente, esse saber precisa ser transmitido em “doses homeopáticas”, pois o acesso ao saber historicamente produzido é uma das mais importantes condições para que a classe trabalhadora ascenda à condição social da classe dominante. Explicita-se aí o papel da escola como agência de estratificação e assistência social.

Essa compreensão do status do conhecimento para o currículo, aqui, é primordial. De acordo com Apple (2006), o currículo por disciplinas nos Estados Unidos, por exemplo, foi organizado com o intuito de dar prestígio a áreas específicas de conhecimento, como por exemplo, a matemática e ciências, nas quais se concentram substanciais incentivos e financiamentos dado o seu papel no desenvolvimento econômico, ao contrário das disciplinas do currículo voltado às artes e humanidades, as quais recebem incentivos muito tímidos. Esses conhecimentos escolares, essa forma de currículo, expressa Apple (2008), são tratados – aceitos e reproduzidos – como cultura legítima e vivenciados em sala de aula, na maioria das vezes, sem a devida reflexão crítica por parte da comunidade educativa, refletindo, no máximo, de forma tímida, na produção de resistências por parte de alguns educadores e alunos. O autor assim diz:

Por meio da definição, incorporação e seleção do que é considerado conhecimento legítimo ou ‘real’, por meio do estabelecimento de um consenso (e da maneira que devemos avaliá-los), o sistema econômico e o cultural estão dialeticamente ligados. Aqui o conhecimento é poder, mas principalmente nas mãos de quem já o tem, de quem já controla o capital cultural e o capital econômico (APPLE, 2006, p. 209).

de produção à classe trabalhadora? Essa teoria tem sido fortemente criticada por Tumolo (2003); Lazarini (2010) e Fávares (2014).

Na concepção de Apple (2006, p. 75), a dinâmica desse “processo reprodutivo é uma necessidade ‘lógica’ para a manutenção de uma ordem social desigual”. Não é por acaso que as disciplinas das chamadas ciências exatas protagonizam os currículos, nos processos de ensino e aprendizagem, como nos sistemas de avaliação, nas escolas e nas universidades. É nessa perspectiva que Apple afirma que os significados estabelecidos e distribuídos nos currículos abertos e ocultos são produtos de ideologias sociais e econômicas, respondendo aos interesses sociais; nem sempre representando, contudo, os interesses de todos os grupos. São esses interesses que estabelecem os significados, valores, práticas sociais e interesses que compreendem o *capital cultural* e o *capital econômico*. Nota-se que Apple problematiza veemente os interesses ideológicos que orientam os conhecimentos presente nos currículos, como também os grupos que são privilegiados. Interessa a Apple analisar relacionalmente e de forma crítica como determinados interesses sociais são particularmente transpostos para conhecimentos escolares e são objetivados nos currículos.

É nesse sentido que Apple recoloca no campo curricular a questão levantada por Spencer (1927), também alvo de preocupação dos sociólogos, filósofos e educadores no fimdo século XIX e início do XX: “Quais são os conhecimentos de maior valor?”. Segundo Apple, existe um conflito que não pode ser ignorado na relação entre educação e conhecimento: qual conhecimento vale mais? Dessa forma, o autor problematiza e coloca no centro do debate os mecanismos de seleção, organização e avaliação da educação escolar. Por que determinados conhecimentos são selecionados e não outros? Quem define quais conhecimentos são os mais importantes ou “legítimos” para serem ensinados? Quais conhecimentos são relevantes nas avaliações?

Partindo da compreensão de Raymond Williams, na qual as escolas agem na distribuição da cultura tanto da elite como da cultura popular, Apple propõe um avanço à citada perspectiva, indicando a necessidade de analisar a situação relacional ou estruturalmente, isto é, investigar as conexões entre fenômenos educacionais e os seus respectivos resultados sociais e econômicos. É preciso, segundo Apple (2008, p. 47), *situar* os conhecimentos transmitidos pelas escolas, inclusive na sua forma

– oculta e explícita – curricular no âmbito social mais amplo, ou seja, nas suas relações de determinações econômicas, políticas e ideológicas, examinando “criticamente não apenas como um aluno adquire mais conhecimento (a questão dominante em nossa área, voltada ao que é à eficiência), mas por que determinados aspectos da cultura coletiva são apresentados na escola como conhecimento objetivo e factual”. No intuito de descobrir como atuam tais processos, propõe aos educadores e sujeitos políticos a tarefa de compreender “como os tipos de recurso cultural e símbolos que as escolas escolhem e organizam estão dialeticamente relacionados aos tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada” (APPLE, 2008, p. 36).

Em *Conhecimento Oficial*, Apple (1999) analisa, embasado em diferentes aspectos, como os currículos oficiais, as políticas de ensino, avaliação e currículo, e os materiais curriculares, as apostilas e livro didático, tornam-se a expressão – explícita ou velada – de legitimação dos interesses políticos e econômicos, as disputas ideológicas e de poder, objetivados em torno do que o autor denomina conhecimento oficial, quer dizer, aquele conjunto de conhecimentos⁷³ considerados, com base em

⁷³ No Brasil, podemos perceber a expressão dessa perspectiva no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sistema nacional de avaliação que, dentre outras possibilidades, oportuniza a inscrição dos alunos oriundos de escolas de ensino médio – pública, privada com bolsa ou combinado público e privado – no sistema SISU, sistema de acesso dos alunos à universidade pública de forma gratuita, levando em consideração as notas alcançadas pelos alunos e a disponibilidade de vagas nas universidades. A nota de classificação no ENEM também tem sido adotada como critério de classificação para o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que fornece bolsa integral ou parcial (50%) para alunos que desejam inscrever-se em universidades privadas. Portanto, o conhecimento é regulado em duas perspectivas: por um lado, porque os temas e áreas do conhecimento, habilidades e competências que compreendem o exame do ENEM tornam-se modelos a ser incorporados e protagonizados nos currículos escolares do ensino médio em todo o Brasil. Por outro lado, os critérios de organização, seleção e avaliação dos conhecimentos que compõem o exame do ENEM são estabelecidos por órgãos do Estado, mas sempre contando com as interferências e mediações de grupos de interesses políticos e privados. Outra questão importante é que os cursos ofertados, a quantidade de vagas

um consenso social protagonizado pela política, instituições públicas e privadas e fundamentados nas análises de mercado, legítimos e necessários para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a produção da própria vida. Apple (1999, p. 25) argumenta que o conhecimento oficial e a sua expressão no currículo, no ensino e no sistema de avaliação “são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos”. Participa igualmente dessa dinâmica o Estado que, por intermédio do controle político e administrativo dos aparelhos governamentais, constitui um poderoso mediador desses interesses, legitimando, na maioria das vezes, as ideologias e políticas do mercado e conhecimentos que correspondem às necessidades de grupos particulares.

Ao tratar das controvérsias do conhecimento oficial relacionados aos conteúdos inseridos/retirados dos livros didáticos, as formas de escolha, inclusive sobre o seu aspecto como uma mercadoria, Apple exemplifica mencionada questão. No que tange ao conteúdo e forma dos livros didáticos, explica Apple (1999, p. 77) que

[...] significam construções particulares da realidade, modos particulares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível. Incorporam o que Raymond Williams chamou de tradição seletiva: uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia o outro. Livro-textos são, na realidade, mensagens para e sobre o futuro. Como parte do currículo, participam em nada menos que do sistema organizado de conhecimento da sociedade. Participam da criação do que a sociedade reconhece como legítimo e verdadeiro. Ajudam a estabelecer os cânones de verdade e, como

disponibilizadas e as notas que possibilitam a classificação em determinadas áreas também se tornam uma forma de regulação.

tal, a recriar um importante marco de referência sobre os reais propósitos de conhecimento, da cultura, das crenças e da moralidade.

Todavia, o autor chama-nos a atenção quanto à perspectiva dos livros didáticos resultarem de um acordo social fundamentado naquilo que é considerado legítimo e verdadeiro: em alguns aspectos, tal afirmação é enganosa. Conforme explicita o autor, o fato de tal escolha ser um resultado social não significa que essa seleção⁷⁴ de conhecimentos tenha sido fruto de um processo democrático, de um acordo universal, justamente “porque não é a ‘sociedade’ que criou tais textos mas um grupo específico de pessoas” (APPLE, 1999, p. 77). Tal fato é assim exemplificado por Apple (1999, p. 78):

Nos anos 30, grupos conservadores nos Estados Unidos organizaram uma campanha contra uma das séries mais progressistas de livros didáticos em uso nas escolas. *Man in His Changing World*⁷⁵, escrito por Harol Rugg e seus colegas, tornou-se objeto de um ataque conjunto da Associação Nacional de Fabricantes, da Legião Americana, da

⁷⁴ No Brasil, em 2011 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), desenvolveu o programa “Escola sem homofobia” como resposta às antigas reivindicações dos movimentos LGBT, professores, alunos e pais à inserção de conteúdos anti-homofóbicos nos currículos. Com o objetivo de disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação nas escolas, foi criado o kit anti-homofobia, contendo apostilas e vídeos. Contudo, após a sua análise pela atual Presidenta e Câmara de Deputados, esse material e sua distribuição foram igualmente suspensos, e o programa até o momento (após três anos) não foi retomado. A explicação formal prestada em relação a tal fato foi de que o material precisava ser avaliado por uma demanda social maior, perpassando um amplo debate social. Todavia, há indícios de que o recuo da efetivação do programa decorreu das pressões e resistências da bancada conservadora do governo.

⁷⁵ Sugere-se a seguinte tradução: “Homem em seu mundo em transformação”.

Federação de anunciantes e de outros grupos “neutros”. Estes grupos acusaram os livros de Rugg de serem socialistas, antiamericanos, antiempresariais e assim por diante. A campanha conservadora foi bastante bem-sucedida, forçando os distritos escolares a retirar a série de Rugg das salas de aula e livrarias. O sucesso da medida foi tão grande que as vendas caíram de aproximadamente 300.000 cópias, em 1938, para apenas 20.000 em 1944.

Considerando o exposto, Apple lembra que o conhecimento selecionado para ser distribuído nas escolas contempla, portanto, por um lado, uma dimensão epistemológica, ou seja, que gira em torno de questões acerca dos conteúdos do currículo e da sua organização, de quais conhecimentos devem ser ensinados. E, por outro, e ao mesmo tempo, uma dimensão política, abrangendo as classes e os segmentos que são privilegiados e que se traduzem em formas de conhecimento, caracterizando o que Pierre Bourdieu e Basil Bernstein definem como “capital cultural” (APPLE, 1995). Vale ressaltar que essas duas dimensões atuam conjuntamente, muitas vezes de forma contraditória, e expressam as estreitas e complexas relações entre conhecimento, economia, política, cultura e poder. Nessa perspectiva, Apple (1999, p. 101) salienta que,

embora todos tenham o direito formal de serem representados nos debates acerca do capital cultural que será declarado conhecimento legítimo e transmitido às novas gerações de estudantes – o conhecimento de que grupos, de que modo e para quem – existe ainda uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial. Assim, a liberdade para ajudar a selecionar o corpus formal de conhecimento escolar está sujeita a relações de poder que têm efeitos bastante reais.

Essa compreensão ilumina os nexos que envolvem as perguntas: “De quem é o conhecimento que é ensinado e produzido por nossas escolas?” (APPLE, 1995, p. 84), “De que *maneira* esse conhecimento “legítimo” se torna disponível nas escolas?” (APPLE, 1995, p. 85). Contudo, essa compreensão, isto é, o reconhecimento acerca da natureza política do currículo, da sua dinâmica e nexos, segundo Apple, constitui um importante passo para a luta contra-hegemônica de reconhecimento desses processos, porém, não é suficiente, justamente porque não explica as formas como tais conexões operam. O autor expõe que uma das formas mais efetivas, se não a mais importante, de legitimação de conhecimentos nas escolas nos Estados Unidos é realizada por meio do livro didático, um texto padronizado e específico para determinada série escolar.

A esse respeito, uma leitura da obra *Ideologia Alemã* responderia com muita propriedade a grande questão de Apple (1999), a saber, compreender as conexões entre os conhecimentos que são tornados legítimos e transpostos aos currículos escolares, transformados em conhecimento oficial. É sempre importante lembrar que a compreensão dessa problemática deve partir da escola; no entanto, compreender a contradição inerente à educação pela própria educação, ou seja, pela análise do caráter do conhecimento, de sua vinculação ideológica é, a nosso ver, muito limitada para uma análise que se pretenda crítica e emancipatória. Ora, considerando que vivemos numa sociedade de classes, a hegemonia dos proprietários dos meios de produção sobre os vendedores da força de trabalho, portanto, a hegemonia do poder, da ideologia, dos meios de produção, o conhecimento e, acima de tudo, da consciência dos indivíduos, além das demais esferas sociais de produção, é *conditio sine qua non* para a dominação e manutenção das atuais condições de produção e reprodução social capitalista. É nessa perspectiva que Marx e Engels (2007, p. 47) afirmam que

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 *espíritual* dominante. A classe tem à sua disposição os meios da produção material, dispõe também dos meios de produção

espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal⁷⁶ das 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. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também a consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias do seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes de sua época (grifo do autor).

Essa dominação de ideias envolve todas as esferas sociais e não poderia, jamais, deixar a educação e o currículo, um importante mediador da reprodução social, nos patamares necessários ao pleno desenvolvimento do mercado, alheios a tal dominação. Cabe destacar que essa característica não é exclusiva do sistema social capitalista; porém, é um movimento comum a qualquer classe – que tenha como pressuposto a formação social em classes – que atinge a dominação social e tem, obrigatoriamente, para se realizar e atingir seus fins, de elevar o seu interesse particular à condição de interesse geral a todos os membros da sociedade. Isso significa que “é obrigada a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas” (MARX; ENGELS, 2007, p. 48). Portanto, as ideias dominantes apresentam-se na

⁷⁶ Marx e Engels (2007) referem-se aqui à ideologia.

forma de um conhecimento oficial, estratificando, alienando e promovendo a reprodução social nos termos da classe dominante.

Retomando a linha de pensamento do autor, ele considera que o domínio desses textos no âmbito curricular, nas diversas áreas e níveis educacionais, “muito pouca atenção crítica vem sendo dada às fontes ideológicas, políticas e econômicas de sua produção, distribuição e recepção”, diz Apple (1995, p. 85), inclusive em relação à sua natureza econômica, tendo em vista que o livro didático, além de um artefato cultural, é, também, uma mercadoria, que não está alheia às determinações comerciais e ao controle político. O problema propriamente dito, dos reflexos objetivos do livro didático como forma de expressão curricular em muitas instituições educativas, são os interesses e intenções políticas e econômicas que subjazem aos conteúdos dessas obras, considerando que “as contingências do mercado frequentemente têm um grande impacto sobre o tipo de obra publicada e até mesmo sobre aquilo que os autores escreverão” (APPLE, 1995, p. 88). Assim sendo, o material didático, nem sempre corresponde diretamente às necessidades – habilidades, comportamentos e conhecimentos – que caracterizam as diferentes etapas de desenvolvimento dos indivíduos, mas às indispensáveis ao desenvolvimento das necessidades sociais e educacionais direcionadas, porém, ao pleno desenvolvimento do mercado econômico.

Apple (1995, p. 94) ressalta que a censura e o controle ideológico não constituem o foco determinante no campo das publicações, pois “não é a uniformidade ideológica ou algum programa político que em última análise se faz responsável por muitas idéias que finalmente são colocadas ou não à disposição do grande público”. O central é a lucratividade. O planejamento dos conteúdos disciplinares, políticos e ideológicos, por parte das editoras, leva em conta as determinações das políticas de adoção⁷⁷ estabelecidas pelas agências e/ou comissões do Estado

⁷⁷No Brasil, a partir de 1929, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, por intermédio do Instituto Nacional do Livro (INL) e da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecem diretrizes e políticas, escolhem e financiam livros didáticos para a rede escolar nacional; sendo a coordenação de avaliação dos livros didáticos realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB). A definição de critérios para a avaliação do

que são responsáveis pela aprovação e recomendação dos livros didáticos nas redes escolares. Para permanecerem no mercado, as editoras não têm alternativa a não ser adequar as suas obras aos critérios de publicação estabelecidos pelos órgãos do Estado. E claro, tais órgãos, assim como as editoras, por sua própria natureza, estão sujeitos às forças e interesses políticos antagônicos, conservadores e progressistas, que influenciam de alguma maneira aqueles conhecimentos que compõem ou não o capital cultural presente nos materiais didáticos e, por conseguinte, os currículos da rede educacional.

Esse aspecto é extremamente relevante no debate apresentado por Apple, pois, segundo o autor, proporciona elementos progressistas de resistência. Por um lado, as pressões e influências dos grupos de representação política e de órgãos do governo, como também do mercado econômico sobre as formas de abordagens e conteúdos dos livros didáticos, não são homogêneas, estando referidos materiais sujeitos a um amplo debate com objeções, acordos e consensos. Por outro lado, as editoras também possuem um núcleo de representatividade com forças políticas e ideológicas conflitantes, que não estão alheias a tais conflitos, apresentando resistências às orientações que visam à alteração que objetivam incorporar/retirar informações dos seus materiais. Isso aponta para uma importante questão: o material didático distribuído nas escolas não resulta, totalmente, de um reflexo dos interesses e desigualdades políticos, culturais e econômicos de nossa sociedade. Ora, se representassem integralmente esses interesses, os materiais didáticos não constituiriam um campo de conflitos tão polêmico entre os próprios representantes de grupos conservadores e do mercado, ressalta Apple (1995). O autor assim expõe acerca de tal questão:

livro didático é estabelecida pelos órgãos do MEC, Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo informações do MEC, em 2011 o Governo Federal gastou em torno de 1,5 bilhão de reais em aquisição e distribuição de livros didáticos para as modalidades do ensino fundamental e médio, inclusive para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] se os livros escolares fossem defensores totalmente confiáveis da ordem ideológica, política e econômica existente, não constituiriam uma área tão conflitiva como a que realmente é. Tanto a indústria quanto os grupos conservadores estão questionando o conhecimento que é hoje ensinado nas escolas, precisamente porque há elementos progressistas incluídos nos currículos e nos livro-textos. Isso se deve em parte ao fato de que os autores desses materiais frequentemente pertencem a um segmento particular da nova pequena-burguesia, com seus próprios interesses ideológicos predominantemente liberais, sua própria e contraditória consciência, seus próprios elementos daquilo que Gramsci denominaria de bom senso e mau senso, os quais não se identificam com os corporificados na maximização dos lucros ou na uniformidade ideológica. Falando de forma teórica, existirão interesses relativamente autônomos em valores culturais específicos entre grupos de autores e editores que trabalham para as editoras. Esses valores podem ser um tanto mais progressistas do que se poderia antecipar a partir da estrutura de mercado da produção dos livros escolares. Isso certamente irá agir contra uma padronização total e contra a censura (APPLE, 1995, p. 97-98).

Analisando a realidade do livro didático de forma superficial, o imediatamente posto, essa relação de determinação não revela suas nuances, aberturas e processualidade. Os livros didáticos dificilmente explicitarão conteúdos críticos que possam causar polêmicas e reações no seu público-alvo; não somente por serem escritos em consonância com os acordos estabelecidos pelo Estado, evitando possíveis conflitos com grupos poderosos, assinala Apple, mas sim e, principalmente, pelo risco do insucesso das vendas, condição que deve ser evitada. Essas circunstâncias, que na imediatidade parecem explicitar uma relação de determinação entre economia e currículo, exigem uma

reflexão apurada e análise crítica dos fatos para que possam revelar outras mediações que interferem nessa processualidade, no caso em foco, a intervenção da esfera do Estado como mediador dos interesses dos grupos dominantes, produzindo consensos para equilibrar forças e interesses políticos antagônicos, indispensáveis à manutenção da hegemonia e ao pleno desenvolvimento do mercado. Todavia, conforme alerta Apple (1998, p. 25), o “acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças. Haverá sempre brechas para atividade contra-hegemônica”. Essas brechas propiciam uma abertura para a discussão sobre aqueles conhecimentos que são considerados legítimos nos livros didáticos e no currículo educacional, como também sobre quem é favorecido com esses conhecimentos, proporcionando aos educadores progressistas possibilidades de resistência e luta contra as pressões e as imposições das forças conservadoras que buscam hegemonizar o seu capital cultural por meio dos conhecimentos contemplados nos materiais curriculares, ganhando espaço para incorporar aqueles conteúdos de caráter crítico e emancipadores (APPLE, 2006).

Partindo da concepção marxista, o Estado, assim como a economia, o sistema jurídico, a educação, no nosso entendimento, são complexos ideológicos que estão igualmente sob as condições de subordinação ao capital. A natureza do Estado na sociedade capitalista é, por assim dizer, capitalista. Nessa relação, o Estado é, portanto, a expressão dos interesses da classe dominante na forma política e, por conseguinte jurídica, subjugando os interesses coletivos comuns ao interesse geral que não os representa. Por isso, Marx aponta a existência de uma antítese entre o Estado político e a sociedade burguesa:

Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta; ele leva uma vida celestial e uma vida terrena, a vida na comunidade política, na qual ele se considera um ente comunitário, e a vida na sociedade burguesa, na qual ele atua como pessoa particular, encara as demais pessoas como meios, degrada a si próprio à condição de

meio e se torna um brinquedo na mão de poderes estranhos a ele. A relação entre o Estado político e a sociedade burguesa é tão espiritualista quanto a relação entre o céu e a terra. [...] Na sua realidade mais imediata, na sociedade burguesa, o homem é um ente profano. Nesta, onde constitui para si mesmo e para os outros um indivíduo real, ele é um fenômeno inverídico. No Estado, em contrapartida, no qual o homem equivale a um ente genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania fictícia, tendo sido privado de sua vida individual real preenchido com uma universalidade irreal (MARX, 2010b, p. 40).

Esse conflito explicitado por Marx (2010b) na obra *Sobre a questão judaica* contribui para compreendermos por que o Estado atua como um importante mediador dos interesses da classe dominante, justamente porque ele é a representação política dos interesses dessa classe. O que resta aos demais indivíduos, no nível mais superficial e da imediatez, é a produção de resistências e acordos, medidas que nem sempre apresentam um caráter político de intervenção social, ou seja, sua finalidade não ultrapassa os limites do próprio capital. Claro que o Estado não pode simplesmente ignorar totalmente os interesses da classe trabalhadora, pois a reprodução social depende dessa classe, além disso, há de se considerar que muitos avanços foram obtidos por meio dessas lutas, tais como greves, protestos, entre outras formas de resistência que produziram melhorias salariais, melhores condições de trabalho, além de se evitar demissões em massas. Todavia, as ações no nível da melhoria nem sempre atingem o cerne das contradições sociais que está na relação capital e trabalho.

Dessa forma, Marx expressa a contradição que emerge no Estado político moderno entre o homem como membro da sociedade burguesa – *bourgeois* – e o homem como cidadão – *citoyen* –, representando uma duplicação na vida do homem, ou seja, do homem como homem público e do homem privado. Esse homem somente abstratamente tem seus interesses de classe representados pelo Estado político (universalidade), assim como,

comporta-se como um cidadão de direitos (particularidade) que representam os interesses não do gênero humano, mas da classe dominante. Consideramos que é essa a contradição que precisa ser levada em conta ao analisar o fundamento das conexões entre economia e o currículo oficial, entre o Estado e os conhecimentos dos livros didáticos (APPLE, 1995). Não são os interesses do homem como representante do gênero humano que estarão presentes nos conteúdos dos livros didáticos, tampouco somente os conteúdos necessários à reprodução do mercado econômico, mas, acima de tudo, os interesses que representem o interesse particular de uma classe elevado à condição de universalidade, para a sua reprodução e manutenção.

Obviamente, tais fatos expostos não esgotam o amplo debate a respeito das complexas relações entre livro didático e currículo apresentadas por Apple em suas obras. Importa, neste momento, compreender os significados das estreitas e complexas relações entre o livro didático, economia, Estado e os conhecimentos que são legitimados (tornados oficiais) nos currículos, assim como, refletirmos sobre os limites das possibilidades de ação contra-hegemônicas com base nessa compreensão.

Continuando com a reflexão do autor sobre como são selecionados os conhecimentos presentes nos livros didáticos, ele assinala que é necessário,

[...] entender o que isso significa se quisermos entender plenamente de que forma bens culturais específicos são produzidos e distribuídos para uso das nossas escolas públicas. Precisamos desvendar a lógica de um conjunto bastante complexo de inter-relações. De que forma a própria economia política da indústria editorial gera necessidades econômicas e ideológicas específicas? Como e por que os editores respondem às necessidades do “público”? Quem determina quem constitui o “público”? Como funciona a política interna do procedimento de adoção de textos escolares? Quais são os processos utilizados na seleção das pessoas e

interesses que compõem as comissões estaduais de seleção de livros escolares? Como os livros são vendidos no nível local? Qual o processo real de produção do texto, desde a encomenda de um projeto, as revisões, processo editorial até a fase de publicidade e vendas? Como e por que razões as decisões são feitas nesse sentido? Só depois de que tenhamos tratado em considerável detalhe cada uma dessas questões podemos começar a ver de que forma o capital cultural de determinados grupos é transformado em uma mercadoria e colocado à disposição (ou não) nas escolas do país (APPLE, 1995, p. 97).

É evidente que a compreensão crítica acerca da complexa dinâmica que envolve o livro didático e, sobretudo, do seu potencial em traduzir-se como um texto orientador da prática curricular educacional é elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação emancipatória. Todavia, é importante considerar, segundo o autor, que uma educação emancipatória não é sinônimo da resolução dos conflitos apresentados. Contudo, consoante Apple (1989), essa compreensão só pode abrir caminho para produzir mudanças substantivas na educação e na sociedade se estiver articulada de forma coerente com uma ação educacional emancipatória, atuando devidamente coerente nos respectivos complexos que são capazes de produzir tais mudanças.

Ao tratar dessas contradições no interior da educação escolar, Apple (1989, p. 27) diz que compreender as escolas e atuar nelas não é suficiente, “mas também saber disso e ignorá-las é simplesmente errado”. Essa mesma análise é realizada relativamente aos materiais curriculares. Nesse sentido, cabe questionar quais elementos do debate teórico de Apple iluminariam uma ação progressista de mudança pela/na educação? Para responder a tal questão, traremos para o debate alguns elementos apresentados por Apple na obra *Educação e Poder*: as noções de controle técnico, “pacote” de material curricular e resistência. É nesse movimento que iremos explicitando os limites da sua compreensão para uma ação efetivamente emancipadora.

O conceito de “pacote” consiste numa forma mais complexa de material curricular no que se relaciona ao livro didático (APPLE, 1995). O pacote curricular refere-se ao conjunto completo de materiais didáticos padronizados – sistemas – que abrange de forma global os conteúdos das diferentes disciplinas curriculares, as orientações à prática pedagógica, tais como metodologias de ensino, atividades e avaliação de diagnóstico, desempenho e rendimentos dos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos. Além disso, esse sistema proporciona a coordenação e avaliação completa dos processos educativos, por intermédio de relatórios que informam o desempenho dos processos individuais e gerais dos objetivos que caracterizam a atividade dos alunos e dos professores estabelecidas pelos pacotes.

Antes de demonstrar os desdobramentos na prática educacional e no currículo em decorrência da adoção dos pacotes, é importante caracterizar, mesmo que de maneira sucinta, as motivações históricas que demandaram a adoção dos pacotes curriculares como resposta às necessidades do campo econômico e político estadunidense. Os pacotes, esclarece Apple (1989, p. 165), foram introduzidos nos Estados Unidos a partir dos anos de 1950, influenciados por forças políticas, culturais e econômicas específicas, apoiadas na noção de docentes universitários de que esses materiais poderiam garantir a eficácia do ensino diante de um possível despreparo do magistério nas diferentes áreas do currículo, justificando “a criação do que se chamou ‘materiais à prova de professor’, isto é, materiais que funcionassem apesar do professor”. Esse período, vale recordar, é caracterizado pela conjuntura histórica da Guerra Fria, pelos conflitos armamentistas e de disputa tecnológica, especialmente no que se refere à corrida espacial. Na obra *Trabalho Docente e Textos*, Apple (1995, p. 128) revela que a última vez em que a educação nos Estados Unidos foi tratada em âmbito nacional foi no ápice da Guerra Fria, momento em que

a educação era encarada pelo governo federal e pelo capital como parte de uma batalha mais ampla com a URSS e seus aliados, tendo como foco a produção de treinamento e conhecimentos técnicos, a

defesa militar, o planejamento de ‘mão-de-obra’ e o desenvolvimento industrial.

Tal empenho desencadeou uma série de esforços, mediados pelo Estado, juntamente com a intervenção da iniciativa privada, para reformulação de políticas educacionais, com intuito de garantir a produção de cientistas e técnicos, a estruturação dos currículos escolares, com a finalidade de ampliar e assegurar a eficiência dos processos educativos, fator que, segundo o governo dos Estados Unidos, precisava ser reestruturado para possibilitar avanços diante do desenvolvimento tecnológico e científico da União Soviética.

Essencial, portanto, na compreensão dos pacotes curriculares é a estratégia política que subjaz a referido sistema, vale dizer, viabilizar o controle técnico das escolas, integrando um discurso – homogeneizado ideologicamente – codificado na forma de currículo que, na imediaticidade, explicita vantagens práticas e eficientes aos educadores e gestores, pais e alunos, tendo em vista que, aparentemente, são materiais de qualidade, contemplam aqueles conhecimentos que condizem com as demandas e exigências sociais emergentes, com avaliação formulada, gabaritos disponíveis, sendo necessária somente a sua aplicação. Entretanto, o que não se explicita nas intenções políticas desse sistema é a instauração de uma nova lógica de pensamento, de produção do conhecimento, de prática pedagógica, de cultura, orientada ideologicamente ao individualismo, à instrumentalização, à expansão do mercado econômico e ao controle técnico social (APPLE, 2001).

O desenvolvimento dos pacotes curriculares na esfera educacional possibilita a objetivação de duas funções exercidas pelo Estado, essenciais na garantia do consenso e no pleno desenvolvimento econômico, mas que, todavia, como veremos a seguir, produzem como consequência no campo educacional a alteração da natureza do trabalho docente, sobretudo da relação e dos processos de ensino e aprendizagem em geral (APPLE, 2001). O autor está referindo-se ao processo de acumulação e ao processo de legitimação exercidos pelo Estado.

O estado pode contribuir para o processo de *acumulação* do capital ao propiciar um “processo de produção” mais eficiente nas

escolas. Ao mesmo tempo, ele pode *legitimar* sua própria atividade ao moldar seu discurso numa linguagem que é suficientemente geral para que faça sentido para cada um que ele vê como fazendo parte da sua clientela, e no entanto, suficientemente específica para propiciar algumas respostas práticas para aqueles que, como os professores, a “exigem”. Tendo em vista que a forma adotada por esses sistemas curriculares é estreitamente controlada e torna mais fácil a “prestação de contas”, que é geralmente individualizada (um elemento ideológico importante na cultura da nova pequena burguesia), que enfatiza a aprendizagem de destrezas numa época de uma suposta crise do ensino de “destrezas básicas”, etc., tudo isso praticamente garante sua aceitabilidade por uma ampla gama de classes e grupos de interesse. Assim, a lógica do controle é tanto mediada quanto reforçada pelas necessidades que tem os burocratas estatais de procedimentos racionais e passíveis de prestação de contas e pela trama específica de forças atuando sobre o próprio estado. A forma do currículo assumirá os aspectos que são necessários para realizar tanto a acumulação quanto a legitimação (APPLE, 1989, p. 162).

Conforme demonstramos, são inúmeros os efeitos, tanto qualitativos, quanto quantitativos, da implementação dos pacotes curriculares para os sistemas educacionais, especialmente para aqueles movimentos políticos e educacionais que se propõem a orientar no sentido contra a hegemonia, justamente porque, conforme destaca Apple (1989, p. 47), “é com base nas formas curriculares dominantes que o controle, a resistência e o conflito se desenvolvem”. Apple aprofunda esse debate, expondo as alterações substanciais produzidas na estrutura e nos processos de trabalho; contudo, nossa análise restringir-se-á a demonstrar as consequências políticas e pedagógicas da adesão aos pacotes

curriculares para os currículos, à atividade docente, para os alunos, portanto, para a educação de forma geral.

O fenômeno da desqualificação e requalificação, dentre os efeitos da incursão dos pacotes de material curricular apresentados por Apple, é uma das notáveis consequências, muito presente na atualidade, que permeiam a atividade do trabalhador. Na atividade docente, a desqualificação decorre da fragmentação, simplificação e instrumentalização de processos e habilidades complexas de sua atividade por causa da adequação da prática pedagógica dos professores às novas exigências estabelecidas nos moldes dos pacotes curriculares, tornando obsoletas, por exemplo, as atividades de elaboração do currículo, o planejamento didático das atividades de ensino e aprendizagem, a formulação de estratégias conceituais e metodológicas para atender às especificidades de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos. Além de produzir uma atrofia das habilidades dos processos pedagógicos dos professores, a inserção dos pacotes curriculares, conduz, conseqüentemente, à necessidade de requalificação do trabalho docente, fundada, portanto, nos moldes instrumentais estabelecidos pelos pacotes curriculares.

A atividade docente, nesse novo patamar, provoca, e referido aspecto consiste numa segunda consequência indicada por Apple, a **separação entre planejamento e execução** dos processos educativos, resultando numa alteração substantiva da natureza do trabalho docente, principalmente, pelo fato de as habilidades exigidas pela atividade do professor limitarem-se a seguir instruções, executando as orientações presentes nos materiais pré-empacotados. Apple (1989, p. 161) explica que, à medida que os professores “perdem o controle das habilidades curriculares e pedagógicas para as grandes casas editoras, essas habilidades são substituídas por técnicas para controlar melhor os alunos”; além disso, ao orientarem-se pelos materiais pré-planificados, aquelas habilidades que caracterizavam a essência do trabalho pedagógico do professor tornam-se obsoletas, alterando substancialmente a função social da sua atividade educativa: o papel do professor, em tal perspectiva, torna-se semelhante à função de um gerente. Esse fenômeno apresenta duas consequências no que concerne aos professores e aos alunos. Uma vez que resulta ao professor o papel de gerenciamento, seguindo as instruções pré-planificadas nos materiais curriculares, ocorre um esvaziamento político e pedagógico da

sua função social, produzindo a individualização da atividade do professor, que resulta, desse modo, na minimização da interação entre os professores, como por exemplo, para debater assuntos relacionados ao currículo. Sobre esse complexo de problemas, Apple (1989, p. 162) ressalta que podemos esperar

[...] ao nível da prática de sala de aula, que se tornará mais difícil para os professores obter em conjunto o controle sobre decisões curriculares, por causa do seu isolamento crescente. Em resumo, se tudo está pré-determinado, não há mais nenhuma necessidade urgente de que haja interação entre os professores. Os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto dos seus colegas quanto da matéria real do seu trabalho.

Conforme mencionamos, o fenômeno da individualização reflete igualmente na atividade dos alunos, principalmente porque os conteúdos e os testes embutidos nesses materiais curriculares estão organizados de forma que o seu estudo não exija do aluno, na maioria das vezes, uma interação com o professor ou com os demais colegas, favorecendo, nesse sentido, a aprendizagem de competências e destrezas técnicas que configuram a economia capitalista (APPLE, 1989). Tais aprendizagens beneficiam, segundo Apple, o desenvolvimento de uma cultura do trabalho, que se expressa por meio de diferentes características muito comuns no mercado, como por exemplo, agir de acordo com as regras, apropriação de objetivos e regras, flexibilidade para administrar e atender às regras que são ligeiramente modificadas e a ideologia do profissionalismo.

Selecionamos aqui apenas algumas das mais importantes problematizações acerca do conhecimento salientadas por Apple, contextualizando-as em termos históricos e práticos por meio dos exemplos concretos, caracterizados pelos currículos escolares, pelo livro didático e pelos pacotes curriculares. Precisamos reconhecer que poderíamos abordar nesta seção inúmeras questões aprofundadas por Apple no conjunto das suas obras analisadas para este trabalho. Todavia, consideramos que as exposições descritas até o momento são suficientes e

possibilitam-nos compreender as formas pelas quais o conhecimento e o poder interatuam e legitimam-se nos espaços educativos por meio dos currículos, como o conhecimento expressa os interesses ideológicos de grupos particulares, homogeneizando-se como cultura legítima e organizando-se em torno daquele conjunto de significados que reflete o que é considerado o conhecimento oficial.

Tomando esse fenômeno da divisão social do trabalho e as consequências que dela decorrem à atividade educativa, podemos afirmar que esse movimento resulta do processo de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho que, cada vez mais, separa o trabalho espiritual do trabalho material, dos diferentes trabalhos úteis que produzem a mercadoria e, nessa fragmentação da atividade produtiva, o trabalhador, por consequência, não se reconhece mais no produto do seu trabalho. Marx (1998) expõe essa situação ao tratar no “fetichismo da mercadoria”, condição que decorre do próprio caráter social do trabalho no qual as mercadorias são produzidas:

A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre os trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho (MARX, 1998, p. 94).

Dessa forma, as consequências da implantação dos pacotes curriculares, podem, na perspectiva do professor, ser analisadas de dois pontos de vista: por um lado, ela desenvolve a fragmentação do trabalho docente (planejamento e execução) e, por outro, desenvolve-se igualmente um esvaziamento da natureza da atividade docente, pois essa atividade educativa é reduzida, nessa lógica produtiva, à função de gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados dos processos do ensino, o currículo, a escola, todos esses processos tornam-se estranhos ao professor. Sendo assim, conforme Apple (1985;

1989; 1995; 2001) nos ajudou a demonstrar, já não existe mais uma relação entre professor e aluno, e sim uma relação entre gerente e um indivíduo relativamente autônomo que já não reconhece a escola como um *locus* de aprendizagem, não que o aprender restrinja-se, tampouco seja exclusivo, a esse espaço.

Entretanto, Apple considera que os processos pelos quais os interesses e os significados – culturais e econômicos – de um grupo particular hegemonomizam-se e legitimam-se como uma problemática a ser resolvida pela sociedade em geral, alterando políticas educacionais, inclusive os materiais didático-pedagógicos, como forma de colocar as possibilidades que visam concretizar a sua ideologia, não são impostas – determinadas mecanicamente – pelo mercado. Para se efetivarem, outros mediadores interferem nessa produção de consenso e de legitimação, como por exemplo, a esfera do Estado, por meio das políticas do livro didático, dos pacotes curriculares, dos relatórios, das reformas e diretrizes que traduzem as necessidades emergentes do mercado em torno de metas e propostas educativas, que adequam as escolas às demandas do capital (APPLE, 1995). Quanto a esse aspecto, Apple (1995, p. 68) explica tal relação tomando por exemplo a realidade dos Estados Unidos, apontando que

uma vez que se tem tornado cada vez mais difícil para as empresas individuais garantir um fluxo de conhecimento técnico e de pessoal tecnicamente especializado assim como de pessoal semiqualeficado, o aparelho educacional do estado, através de suas políticas e prioridades curriculares, de programas de testes e de financiamento, assume um papel imprescindível. O estado, que vinha, a partir de 1930, nos Estados Unidos, assumindo um papel apenas distributivo, de alocação de alguns recursos produzidos pela economia, entra agora cada vez mais na esfera da produção. Isto é claramente verdadeiro na economia, na qual o estado regula, controla, subsidia interesses especiais, patrocina pesquisa e fornece suporte monetário para a produção de bens “essenciais”, frequentemente aqueles

diretamente relacionados à indústria armamentista.

No entanto, as mediações estabelecidas pelo Estado como contribuição à produtividade da economia não se restringem às funções até então enunciadas (APPLE, 1989). A intervenção do Estado atua, principalmente, no fornecimento de subsídios, tais como auxílio fiscal e fornecimento de serviços essenciais, ao capital; na ampliação dos seus compromissos no que se refere aos custos sociais do capital, como por exemplo, no campo da educação, custeando e implementando reformas, decretos, legislação, voltados ao desenvolvimento de programas e reformas, objetivando a produção do conhecimento⁷⁸ tecnológico e científico⁷⁹ indispensáveis ao desenvolvimento das forças produtivas, à ampliação de mercados e, conseqüentemente, das taxas de lucro. Nessa direção, Apple destaca que, no intuito de

⁷⁸ No Brasil, podemos perceber claramente a interferência do Estado, principalmente a partir dos anos 2000, no incentivo de programas, como “Ciências Sem Fronteiras”, instituído em 2011, financiando bolsas de graduação e pós-graduação no país e no exterior, fomentando a produção do conhecimento em áreas específicas que abrangem as chamadas ciências duras, excluindo as ciências humanas, sociais e artísticas. Também destacamos o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011, com o objetivo de ampliar a formação na área profissional e tecnológica. Além desses programas, igualmente destacamos, entre outras medidas, a ampliação das exigências nas universidades na lógica do produtivismo, por intermédio de órgãos que regulamentam a pós-graduação, tais como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), reforçando critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos.

⁷⁹ Precisamos levar em consideração, independentemente dessa perspectiva não ser debatida de forma explícita por Apple, que a produção e maximização do conhecimento técnico/administrativo na sociedade capitalista conduzem a significativos avanços nas áreas da ciência, da saúde, da tecnologia, por exemplo, fundamentais para produzir avanços na cura de doenças, na produção de vacinas, na diminuição do tempo socialmente necessário do trabalho, mas que nesta sociabilidade, contraditoriamente, tais benefícios conduzem, igualmente, à produção e maximização de formas avançadas de controle e exploração social.

promover as condições para o processo de acumulação na esfera econômica, a produção do conhecimento técnico/administrativo é tarefa primordial do Estado, possibilitando, ao mesmo tempo, produzir as condições de legitimação, como também, permitir à escola atuar em duas perspectivas: legitimar-se perante a classe burguesa e permitir que o seu aparato educacional promova a reprodução dessa classe. Apple (1989, p. 69) assim esclarece referido aspecto:

As necessidades específicas do aparato do estado devem, pois, merecer considerações aqui. A escola não responde apenas às “necessidades do capital”, ela tem também que manter sua própria legitimidade perante seus outros clientes. Nesse caso (embora não necessariamente em todos os outros), há uma conjunção específica de interesse entre as exigências da indústria na produção de capital cultural e os interesses de uma grande parte da nova pequena burguesia em sua própria mobilidade. Tipos particulares de intervenção do estado, portanto, advêm em parte dessa conjuntura.

Apple (1989, p. 72) aponta um importante elemento de contradição esclarecendo que os imperativos políticos e ideológicos para a produção do conhecimento técnico/administrativo nas escolas são inerentes à ordem social capitalista que estabelece por meio dos seus mecanismos “a seleção, organização, produção, acumulação e controle de tipos específicos de capital cultural”. No entanto, isso não significa que a produção desse tipo de conhecimento limite qualquer outra possibilidade do uso dessa mercadoria cultural.

Esse é na verdade um processo contraditório, um processo no qual a escola é às vezes envolvida com pouca esperança de solução. Por um lado, a escola deve contribuir para o processo de acumulação, produzindo tanto os agentes para um mercado de trabalho hierarquizado quanto o capital cultural do conhecimento técnico/administrativo. Por outro lado, nossas instituições educacionais devem legitimar as ideologias de igualdade e mobilidade de classe, e fazer com que elas próprias sejam vistas

de forma positiva por tantas classes e segmentos de classe quanto sejam possíveis. Em tempos de crise fiscal, essa contradição é exacerbada. A necessidade de eficiência *econômica* e ideológica e de uma produção estável tende a estar em conflito com as outras necessidades políticas. O que vemos é a escola tentando resolver o que bem podem ser papéis inerentemente contraditórios (APPLE, 1989, p. 72).

O que Apple pretende esclarecer é que, a despeito de as instituições educativas necessitarem reproduzir-se, impreterivelmente, mediadas por fortes interesses políticos e ideológicos, tanto do Estado quanto do mercado capitalista, a sua função pedagógica e política pode contribuir, de forma contraditória⁸⁰, para a luta de diferentes conjuntos de forças hegemônicas e contra-hegemônicas que compõem os interesses sociais.

Partindo para uma perspectiva mais ampla, o Estado também atua na reprodução das relações sociais, legislando, regulamentando, fiscalizando, promovendo os serviços essenciais, tal como saúde, educação, moradia, etc., desenvolvendo estratégias que, na maioria das vezes, estarão orientadas ao processo global de produção e reprodução, e acumulação do capital; todavia, buscando a produção do consenso, indispensável para defender os seus interesses (APPLE, 1995). Destarte que, apesar de proporcionar vantagens e condições rentáveis ao capital, principalmente nos momentos de crise, o resultado de fato e, contraditório, é que o Estado, no intuito de sustentar o processo de ampliação do capital, distribui esses custos à sociedade em geral, principalmente à classe trabalhadora, que, a fim de garantir o seu espaço no mercado de trabalho, necessita requalificar-se constantemente, condição que contribui fundamentalmente e, ao mesmo tempo, para garantir o pleno desenvolvimento do capital. Apple reconhece que o Estado tem como função precíua promover condições para que a sociedade reproduza-se. Porém, ao reconhecer o caráter contraditório inerente à sua lógica de produção, o autor denuncia como esse processo se dá no Estado capitalista, colocando às claras o alto custo assumido pelo Estado em prover as condições básicas para o desenvolvimento do mercado capitalista, ficando os lucros restritos ao setor privado. De fato, o resultado concreto

⁸⁰ Na próxima seção, o tema será tratado com mais profundidade.

e verdadeiro dessa dinâmica é que o Estado acaba por socializar os custos desses investimentos em detrimento da privatização dos lucros para o capital (APPLE, 1989).

Consideramos que as contribuições de Apple a propósito da compreensão dos nexos entre Estado, economia e educação, revelando suas relações, processualidade, contradições e conflitos, possibilitam um esclarecimento acerca de duas importantes questões para a produção do conhecimento no campo curricular, fundamentais para uma práxis emancipatória. Por um lado, Apple explicita a dinâmica da esfera do Estado, nos seus aspectos contraditórios e conflitivos, as formas pelas quais esse exerce a função de acumulação de capital, reprodução social e legitimação, funções que, pelo fato de corresponderem ao movimento e sentido dos interesses do capital, podem tornar-se imperceptíveis de imediato, condição que, a nosso ver, conduzem, muitas vezes, a uma leitura superficial e a-política da sua função social. Assim Apple (1989, p. 70-71) expõe:

O próprio fato de que as condições que causam a necessidade de intervenção do estado são “naturalmente” geradas a partir do aparato produtivo da sociedade fica encoberto pela intervenção aparentemente menos custosa (comparada com o valor econômico da acumulação do capital e do envolvimento do estado nesse processo) do estado.

Por outro lado, essa mesma compreensão possibilita responder àquelas questões a propósito do conhecimento legítimo, isto é, “o conhecimento de quem vale mais?”, “por que determinados conhecimentos e não outros são selecionados e tornados legítimos?”, “A quem servem os conhecimentos trabalhados nas escolas?”, [além dos critérios de seleção, organização e avaliação dos conhecimentos presentes nos currículos escolares]. Os debates acerca do livro didático e dos pacotes curriculares demonstraram como ocorre a intervenção do Estado, como também do mercado capitalista, na produção do conhecimento técnico/administrativo nas escolas. Mas, é importante assinalar que, nessa sociedade capitalista, a natureza do Estado não será de outra forma a não ser a que promova as condições de reprodução das relações sociais de produção

capitalista por meio das diferentes esferas sociais. É nessa perspectiva que Luxemburgo (2010, p. 52) afirma que o Estado é “uma organização da classe capitalista dominante”, ele somente atuará no sentido do desenvolvimento dos interesses sociais gerais na medida em que esses coincidam com os interesses particulares do capital. A questão que Apple não identifica ou, até mesmo, ignora é que a superação dessa contradição do Estado relativa à educação e ao currículo, assim como as suas demais contradições, no que tange a outras esferas sociais, são insuprimíveis dentro do Estado. Vejamos isso nas palavras de Marx e Engels (2010, p. 39):

O Estado não pode suprimir a contradição entre a finalidade e a boa vontade da administração, por um lado, e seus meios e sua capacidade, por outro, sem suprimir a si próprio, pois ele *está baseado* nessa contradição. Ele está baseado na contradição entre a *vida pública* e a *vida privada*, na contradição entre os *interesses gerais* e os *interesses particulares*. [...] Se quisesse eliminar a impotência de sua administração, o Estado moderno teria que eliminar a atual *vida privada*. Se ele quisesse eliminar a vida privada, teria de eliminar a si mesmo, porque ele existe *tão somente* como antítese a ela. Porém, nenhum *vivente* julgará que as deficiências de sua existência estejam fundadas no *princípio* de sua vida, na essência de sua vida, mas sempre em circunstâncias *exteriores* à sua vida. O suicídio é antinatural.

Essa constatação não pode ser desconhecida na análise que orienta os interesses da educação, em especial, a articulação entre currículo e emancipação, principalmente, porque ela explicita os fundamentos das contradições inerentes aos processos educativos e estabelece os limites e possibilidades prováveis sempre em relação com outras esferas para uma ação efetivamente emancipatória.

Retomando a exposição do autor, e apesar de o quadro ser apresentado como pessimista, Apple assevera que existem espaços nos quais atuar e agir tendo em vista a transformação social mediada pela educação emancipatória. É sobre o mencionado aspecto que nos debruçaremos na próxima seção.

5.3 ESCOLARIZAÇÃO, CONTRADIÇÃO E RESISTÊNCIA: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO NO DEBATE

Ao dedicarmos uma seção para debater mais especificamente sobre a escolarização e o seu papel na sociedade, nosso objetivo é demonstrar como Apple articula tal esfera social com os processos sociais emancipatórios. Não obstante, escolarização e currículo são complexos sociais que fazem parte de um complexo social mais amplo chamado educação, mas não podem ser reduzidos a este. Todavia, em termos gnosiológicos, o processo do conhecimento das categorias escolarização e currículo – debatida na seção anterior – possibilitou-nos tomá-las e analisá-las individualmente, oportunizando uma compreensão mais apurada das suas particularidades na produção teórica de Apple, como também, da compreensão do autor no que se refere à sua articulação com a processualidade social das possibilidades de sua transformação.

Explicaremos que, ao investigar a conexão existente entre a educação e as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade, Apple identifica algumas possibilidades concretas de ação e intervenção no interior da escola. Ao reproduzir as relações sociais dominantes, a instituição educacional produz, igualmente, condições materiais e ideológicas contraditórias que permitem vislumbrar uma relativa autonomia dessa esfera, possibilitando o desenvolvimento de atos de resistências tanto por parte dos educadores quanto dos alunos no que se relaciona à lógica dos conhecimentos presentes nos currículos, da organização, normas e padrões de exigência de formação da escola (APPLE, 1989). De forma geral, a perspectiva emancipatória que se articula à escolarização e ao currículo em Apple assenta-se sobre as noções da análise relacional e resistência. A seguir, apontaremos como tais noções vão constituindo-se no debate do autor.

A noção de escola como caixa preta é veemente criticada na produção teórica de Apple. Ela consiste numa metáfora que expressa a compreensão do funcionamento dessa instituição de ensino na visão de alguns economistas, sociólogos e historiadores que influenciaram fortemente o campo educacional. Na condição de uma caixa preta, as escolas medem o *input* no sentido de avaliarem os alunos ao entrarem nela, assim como medem o *output*, no decorrer dos processos educativos ou quando ingressam no mercado de trabalho. O problemático nessa visão é que tais compreensões secundarizam a análise dos processos didático-pedagógicos das relações entre ensino e aprendizagem entre professores e alunos em detrimento da análise das finalidades sociais e macroeconômicas desses processos (APPLE, 2006). Resultam, dessa perspectiva, análises insuficientes acerca do papel da escola na reprodução das relações sociais desiguais, tendo em vista que, ao fundamentarem-se numa compreensão limitada da função da escola – como uma caixa preta –, tais investigações pouco ou quase nada demonstram como os processos educativos contribuem na construção de mencionadas relações.

Ao tratar dessas questões, Apple está direcionando sua crítica às perspectivas de construção social da realidade, de desempenho acadêmico e de socialização, da sociologia e da economia do conhecimento escolar. Segundo o autor, de forma geral, tais perspectivas não explicam, por exemplo, por que determinados conhecimentos e significados sociais são construídos e distribuídos nas escolas; qual a relação entre o conhecimento, a organização e o controle social; qual a relação entre o conhecimento e a ideologia; os princípios de seleção e organização do conhecimento à reprodução cultural e econômica das relações de classe e do mercado; a ausência de problematização dos conhecimentos curriculares, entre outras questões. Portanto, ao apresentar esses questionamentos aos sociólogos, historiadores e economistas em relação às análises francesas, britânicas e norte-americanas de Basil Bernstein, Michael Young, Jean Claude Bourdieu, Raymond Williams, Bowles e Gintis, Apple realiza uma crítica aos fundamentos dessas perspectivas, explicitando os limites de análise dos referidos teóricos, indicando, principalmente, a ausência de uma compreensão acerca daquilo que o autor denomina constituir o seu método de pesquisa, qual seja, o olhar “relacional” sobre os

processos da escolarização e suas conexões com as relações e fenômenos sociais mais amplos. Apple (2006, p. 69) afirma que a investigação, na perspectiva do seu programa de pesquisa, tem como imposição metodológica analisar “relacional” ou estruturalmente, para poder pensar

[...] sobre o conhecimento escolar como algo gerado a partir de conflitos ideológicos e econômicos tanto “fora” quanto “dentro” da educação. [...] Em termos mais claros, devem-se procurar as sutis conexões entre fenômenos educacionais, tais como currículo, e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição.

Entretanto, a crítica que Apple realiza a respeito das análises dos fenômenos sociais e da escolarização na visão da escola como caixa preta, denunciando seu caráter determinista, economicista, a-histórico e de neutralidade acerca do conhecimento curricular, apresenta, na obra *Ideologia e Currículo*, um caráter conflitivo e abstrato. Em entrevista concedida a Raymond Williams, Apple (1999, p. 240) assume que foi atraído pelo estruturalismo Althusseriano que é, em última análise, uma tendência marxista guiada pela lógica da reprodução⁸¹. Apesar de problematizar os conflitos sociais e educacionais presentes nessas noções, o autor assume que tal perspectiva não oferecia espaços para as possibilidades de ação humana para luta e resistência. O autor assim aponta:

[...] embora eu tivesse apresentado argumentos contra os modelos tipo base/superestrutura nos quais a forma econômica determina totalmente o conteúdo e a forma culturais, e embora

⁸¹ Importante destacar que, segundo Lukács, em especial na *Ontologia do Ser Social*, a reprodução é analisada e aprofundada de maneira muito diferente, explicitando e trazendo nos debates dessa categoria desdobramentos na relação entre a sociedade e o indivíduo que permitem “superar” a mera concepção determinista dessa relação e uma visão meramente subjetiva, colocando para o debate as bases ontológicas de Marx e a dialeticidade dessa relação na materialidade do mundo objetivo.

quisesse mostrar que a esfera cultural tinha algum grau de autonomia relativa, eu tinha uma noção teoricamente pouco desenvolvida de determinação. Era uma noção que me levava de volta a uma lógica de correspondência entre o que as escolas ensinavam e as “necessidades” de uma sociedade desigual, uma lógica que podia não explicar totalmente as outras coisas que poderiam estar ocorrendo (APPLE, 1989, p. 39).

Apple afirma que as mudanças de perspectiva teórica em seu processo intelectual de investigação seguiram, particularmente, das teorias estruturalistas e reprodutivistas para uma concepção das possibilidades e resistência, realizadas relativamente às contradições entre as relações entre o Estado, cultura e economia, expressas, mais especificamente, na obra *Educação e Poder*. No que tange às conexões entre economia e educação, a compreensão dessa dinâmica social, mediante a perspectiva relacional, permitiu a Apple desvelar a lógica contraditória e desigual que a escolarização opera, situando-a fundamentada em duas esferas: por um lado, a escolarização desenvolve o “capital econômico”, isto é, reproduz um modelo educativo condizente com as necessidades (conhecimentos, habilidades, competências, padrões, etc.) provenientes da esfera econômica e; por outro, produz o “capital cultural” mediante a produção e reprodução das formas específicas de consciência e cultura, permitindo a manutenção do *status quo*. Referida lógica, segundo o autor, contribui para a manutenção do controle social, sem que seja necessário o uso de mecanismos “abertos de dominação”, assumindo um aspecto de naturalidade. Apple apresenta em sua obra duas tradições que utilizam o conceito de determinação. A primeira compreende a cultura e o pensamento como determinação – resultado da relação direta – entre estrutura social e econômica e consciência. A segunda tradição, perspectiva defendida pelo autor, defende a determinação como resultado de um processo estrutural, de complexas relações, tendo na sua base a economia, que subjaz o movimento das diferentes esferas sociais, incluindo as atividades sociais, culturais e, inclusive, as educacionais.

Assim, a esfera cultural não é um “mero reflexo” das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação é altamente mediada pelas formas humanas de ação. É mediada pelas atividades, contradições e relações entre os homens e mulheres de verdade – como nós – à medida que exercem suas atividades cotidianas nas instituições que organizam suas vidas. O controle das escolas, do conhecimento e da vida cotidiana pode ser, e é, mais sutil, pois admite até situações aparentemente inconsequentes. O controle está vestido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícitas (APPLE, 2006, p. 38).

Nesse sentido, as instituições educacionais, compreendidas aqui como uma das mais importantes esferas de transmissão da cultura dominante, acabam por se constituir como um dos principais agentes de hegemonia cultural, nas palavras de Raymond Williams, agentes da “tradição seletiva” e de “incorporação cultural”. Por intermédio dos conteúdos veiculados pelas escolas, pelas práticas educativas e valores criados e reproduzidos, a cultura dominante vai hegemonizando-se nas diferentes esferas da vida social.

O acento que Apple coloca sobre os conhecimentos curriculares relaciona-se diretamente com o seu potencial hegemônico. Eles são produtos de uma seleção que lhes atribui legitimidade histórica e social, tornando-se “conhecimento socialmente legítimo”, ficando implícita, nesses conhecimentos selecionados, a política cultural, econômica e ideológica que a escola, conscientemente ou não, quer disseminar. E como podem ser explicitados tais significados no currículo escolar? Apple (2008, p. 40) indica como ato fundamental “tornar problemática as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que seu conteúdo ideológico latente possa ser desvelado”. Nessa mesma direção, como lembramos, apresenta algumas questões

que precisam ser levadas em consideração: De quem é o conhecimento? Quem os selecionou? Por que é organizado e ensinado dessa forma? E a esse grupo em particular? Embora referidas questões sejam interessantes para desestabilizar o senso comum e as certezas que envolvem a seleção dos conhecimentos escolares, de acordo com Apple, tais respostas não são suficientes para a sua crítica. O autor lembra que é necessário que as respostas a referidos questionamentos sejam confrontadas com as concepções de poder político, econômico e ideológico vigentes, apreciando suas conexões com os conhecimentos que estão sendo disponibilizados (ou não) nas escolas. Explicitam-se aí elementos para a ação política emancipatória com base na análise relacional.

A apreciação crítica do papel da educação, presente na proposta contra hegemônica de Apple (2008), está fundamentada na teoria da “justiça social”. Esse é um aspecto relevante da teorização de Apple. Segundo o autor, a produção/reprodução social com base na hegemonia ideológica tem como um dos seus resultados a produção de estruturas sociais e econômicas desiguais. O papel emancipatório da educação consiste em, portanto, desafiar “todo um sistema de valores e ações ‘fora’ da instituição de ensino” (APPLE, 2008, p. 45); em outros termos, precisa articular progressivamente uma ordem social, não centrada na acumulação de mercadorias e na produção do valor e do lucro, mas estar comprometida com a “maximização da igualdade econômica, social e educacional” (APPLE, 2008, p. 45). O propósito emancipatório das instituições educativas tem como central a produção da justiça social, isto é, a produção de uma sociedade justa e igualitária.

A nosso ver, Apple (2008) apresenta uma compreensão invertida a propósito das raízes dos conflitos e contradições sociais, e das suas consequências para as demais esferas sociais. Mesmo que o autor reconheça o papel contraditório da escola na reprodução da desigualdade social e econômica, o que ele não percebe é que as possibilidades de alteração radical dessa lógica estão para além das instituições educativas. A função social da educação, do currículo e dos demais complexos ideológicos que constituem as mediações sociais do capital tem, por assim dizer, uma função precípua na reprodução dessa esfera econômica. Por conseguinte, a luta para a igualdade econômica deve ser a luta pela emancipação humana, a emancipação do homem em relação ao capital. Sabemos que a escola e o currículo têm uma tarefa

importante nesse processo, no desenvolvimento de uma consciência mais crítica, porém, desenvolver uma estratégia emancipatória pela escola é uma proposta um tanto limitada.

Ele problematiza os processos de reprodução dessa lógica societal de reprodução econômica, mas não o seu fundamento; por isso, centraliza a sua ação nas estruturas educacionais, no trabalho, etc. Apple, (2006, p. 45) explica que, para que uma sociedade seja justa,

[...] precisa, tanto em termos de princípios quanto de ações, contribuir ao máximo para o benefício daqueles que estão em situação de desvantagem. Isto é, suas relações estruturais devem ser tais que tornem iguais não só o simples acesso, mas o controle de fato das instituições culturais, sociais e, especialmente, econômicas. Isso exigiria mais do que um mero ajuste da máquina social, pois implica a reestruturação de instituições e uma reformulação fundamental do contrato social que supostamente nos une. A teoria da justiça social que está por trás de um programa como esse precisa ser gerada a partir de algo maior do que a ideologia pessoal. Tem sua base em reivindicações empíricas também. Por exemplo, a lacuna entre ricos e pobres nas nações industrialmente avançadas está aumentando. A distribuição e o controle dos bens e serviços de saúde, nutricionais e educacionais são fundamentalmente desiguais nessas mesmas nações. O poder econômico e cultural está cada vez mais centralizado em grandes corporações que não respondem nem um pouco as necessidades sociais, mas ao lucro. Depois de alguns ganhos iniciais, o progresso relativo às mulheres e de muitos grupos minoritários está estagnado ou se atrofiando lentamente. Por causa dessas e de outras razões, estou cada vez mais convencido de que tais condições são

“naturalmente” geradas a partir de determinada ordem social.

No intuito de atuar no reconhecimento e intervenção sobre as condições que geram “naturalmente” a hegemonia ideológica, Apple propõe situar, aplicar a análise relacional sobre três elementos importantes: o conhecimento, o professor e a escola. O conhecimento é uma forma de capital cultural, resultado de uma seleção que elege os conteúdos – ideológicos, históricos e políticos – que serão transmitidos/apropriados nas instituições educacionais e refletem um modelo social com valores e ideais que se quer legitimar, ocultando contradições e conflitos históricos e valorizando, mediante os critérios de avaliação, a aprendizagem de conteúdos, habilidades, cultura e valores que correspondem ao perfil de homem desejado ao modelo social vigente. O professor precisa compreender a atividade educativa como uma atividade não neutra, tendo em vista que subjaz à sua prática pedagógica uma postura política, econômica e ideológica, atuando como agentes na reprodução da sociedade. A escola, mediante os currículos e as práticas desenvolvidas, contribui para o desenvolvimento de capital econômico e cultural. Portanto, segundo Apple, é preciso uma análise relacional e crítica no que se refere a esses três elementos, para podermos refletir e compreender como a escolarização e as diferentes atividades sociais distribuem e reproduzem os conteúdos hegemônicos que favorecem a manutenção de determinados grupos e classes no poder.

É preciso também, segundo o autor, interpretar as concepções de conhecimento, ciência, indivíduo e sociedade que fundamentam as proposições educativas, percebendo-as como categorias ideológicas e econômicas indispensáveis à produção e reprodução dos significados sociais, tornando-se aspectos da hegemonia. Pois a hegemonia ideológica depende, segundo Apple (2006), por um lado, da existência de categorias e estruturas de sentimentos que permeiam e condicionam as atividades sociais cotidianas e, por outro, é necessário que grupos de intelectuais empreguem-nas e as legitimem mediante as suas atividades, fazendo com que as formas ideológicas apresentem-se de modo neutro.

É importante observar, neste momento, a forma como Apple estabelece a lógica da análise relacional e crítica como

remédio aos processos das estruturas sociais que exercem a hegemonia ideológica e produzem, por conseguinte, os quadros de desajustes e desigualdades de uma sociedade iníqua. Fica claro que, segundo Apple, não está posta uma crítica radical, no sentido de ir à raiz, aos fundamentos que engendram a hegemonia ideológica e as legitimam, somente o reconhecimento da sua existência para a sua correção. No entanto, é preciso reconhecer que as contradições apontadas por Apple, conforme apresentamos em outros momentos, estão na base da forma social de produção capitalista, quer dizer, decorrem da contradição entre capital e trabalho. É nessa forma de produção econômica que elas precisam ser buscadas.

Mesmo assim, torna-se fundamental esclarecer que, ao analisar o complexo econômico como central, não estamos incorrendo com nenhum determinismo econômico, não há, necessariamente, nenhuma dicotomização de processos estruturais e supraestruturais. A forma como os homens produzem a sua vida, o trabalho, constitui a forma econômica e exprime o modelo de toda a práxis social, diferenciando-se substancialmente a cada formação social. Na forma social capitalista, o trabalho se dá pela compra e venda da mercadoria força de trabalho, e a produção do capital pela exploração do mais valor. O valor da força de trabalho, nessa lógica de produção, não coincide com o valor produzido pela força de trabalho; portanto, é uma relação de exploração, de alienação da força de trabalho e de estranhamento no que se refere ao produto do trabalho e, por consequência, de si mesmo como sujeito. Essa é uma das primeiras contradições que se localizam na base dessa formação social. Tonet (2006, p. 10) reforça tal perspectiva e salienta que a análise do mundo moderno precisa considerar que

[...] ele está assentado sobre a base do trabalho abstrato, sobre a mais valia extraída daqueles cuja propriedade é a força de trabalho. Que daí surgem as classes sociais e que estas estão permanentemente em luta pela forma da produção e da apropriação da riqueza. Que este sistema social é produto da atividade humana e não de qualquer outra força sobrenatural ou mesmo da natureza. Que este sistema social, regido pelo capital,

implica, pela sua própria natureza, ao mesmo tempo, a unidade e a fragmentação, a permanência e o movimento, a continuidade e descontinuidade. Todos eles articulados em uma unidade indissolúvel, não obstante todas as aparências em contrário. Que a mercadoria, forma e núcleo fundamental desse sistema social, é marcada pelo fetichismo, ou seja, pelo fato de esconder, por seu próprio modo de ser, a sua verdadeira natureza, conferindo às relações sociais um caráter de coisa natural. Que este sistema social é profundamente marcado pela alienação, ou seja, pelo fato de que os produtos, devido à forma da sua produção, se transformam em elementos estranhos e hostis aos próprios homens e passam a dominar a vida humana. Que é da natureza do sistema capitalista tornar-se mais fragmentado, mais fetichizado, mais irracional e mais poderoso face aos indivíduos, quanto mais desenvolvido for.

Assim sendo, é das necessidades impostas por esse modelo de produção material da vida que todos os demais complexos estarão orientados, expressando as mesmas contradições. A esfera econômica, aqui, tem prioridade ontológica relativamente à educação e ao currículo, esfera enquanto determina a produção e a reprodução da vida. Diferentemente de “determinismo”, é necessário aprofundar, nessa esfera econômica, as raízes das contradições sociais, seus desdobramentos e mediações, e também as possibilidades da sua superação.

Apple (2006, p. 76) defende que a escola “não é um espelho passivo, mas uma força ativa que pode também servir para legitimar as forças econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela”. No entanto, tais forças não coincidem, necessariamente, com as ideologias dominantes do mercado capitalista. Ao contrário, ao constituir um local de trabalho, de ensino e de aprendizagem, a escola supõe o envolvimento de estudantes, que não são meramente internalizadores passíveis, como também, a atividade de educadores e administradores, nem sempre apresentando uma

adesão imediata ou concordância com as imposições administrativas e prescrições curriculares. Sendo assim, tendo em vista o seu caráter contraditório, a escola tem um papel fundamental na produção de conhecimentos e forças que podem estar orientados no sentido contrário aos interesses do *status quo* social, porém, que nem sempre se traduz numa força política consciente dos agentes da comunidade educativa, capaz de produzir transformações para além de resistências (APPLE, 1989).

Apple expressa aqui a relativa autonomia da função da escola no que concerne ao movimento total desse complexo articulado às demais esferas sociais. Tal aspecto é extremamente relevante para uma análise crítica, mas apresenta limites de ação concreta, dado que poderá, tendo em vista que as contradições de desajustamento e desigualdades – categorias do autor – são um fenômeno social e que estão na base da esfera de produção econômica, somente contribuir com processos orientados ao esclarecimento, ao desenvolvimento de uma autoconsciência de indivíduos moral e politicamente conscientes. As ações educacionais que visam à emancipação são indispensáveis; porém, insuficientes como uma estratégia pedagógica e política para além dessa esfera social, com vistas ao desenvolvimento da emancipação humana na sua plenitude, pois isso pressupõe um conjunto de ações orientadas à ruptura com o modelo de produção e reprodução social vigente.

Por conseguinte, se, conforme aponta Apple, a escola é uma esfera contraditória, possuindo as condições objetivas de reprodução/produção/reprodução de conhecimento, cultura, ideologia que podem, por um lado, manter e até reforçar as relações sociais capitalistas, e, por outro, de contrapor-se à ordem social dominante, estabelecendo novas possibilidades de luta e enfrentamento contra essas relações hegemônicas, como esse elemento contraditório e conflitivo imanente ao complexo escolar poderá expressar concretamente possibilidades emancipatórias? Em quais condições objetivas a escola e o currículo poderão conduzir à emancipação? Qual é a emancipação a que Apple está se referindo?

Para demonstrar de que forma Apple responde a tais questões, recorreremos aos seus debates presentes, mais especificamente, nas obras *Educação e Poder* e *Trabalho Docente e Textos*, produções teóricas nas quais o autor analisa e

descreve, com base no enfoque de pesquisas etnográficas, as relações e processualidade de fenômenos concretos do cotidiano escolar e do trabalho, explicitando os elementos que conduzem os professores e alunos à produção de resistências contra a lógica hegemônica do capital impostas nos materiais curriculares, no currículo oculto, na organização do trabalho docente e que, por conseguinte, abre possibilidades para uma prática emancipatória.

Dentre os etnógrafos marxistas analisados por Apple (1989, p. 41), destacamos as contribuições das investigações de Paul Willis, em *Learning to Labour*; de Robert Everhart, em *The In-Between Years: Student Life in a Junior High School*; e de Harry Braverman, na obra *Labour and Monopoly Capital*. O que Apple pretende demonstrar com essas pesquisas é a relação existente entre a lógica do currículo oculto das escolas e do local de trabalho, explicitando como a lógica do mercado de trabalho é inserida e consegue realizar-se nos processos educativos, sem que essas determinações necessitem estar prescritas. Apple (1989, p. 84) afirma que tanto a forma quanto o conteúdo “[...] do corpus formal de conhecimento escolar e o currículo oculto ajudam a criar as condições para a reprodução cultural e econômica das relações de classe em nossa sociedade”.

Esses *insights* dos etnógrafos neomarxistas contribuíram, especialmente, para a ampliação da compreensão sobre a categoria reprodução. Ao analisar os estudos neomarxistas acerca da natureza das determinações do sociólogo norte-americano Erik Olin Wright, Apple conclui que a reprodução é algo muito mais complexo do que havia compreendido até então e que existem diferentes formas pelas quais as instituições e as pessoas são determinadas, que vão além da mera reprodução. A compreensão da reprodução, conforme explica Apple, não pode ser reduzida à mera determinação entre a ideologia do local do trabalho e o currículo escolar. Isso porque as instituições e as pessoas podem ser determinadas sob várias formas, como, por exemplo: limitações estruturais; seleção; reprodução/não-reprodução; limites de compatibilidade funcional; transformação; e mediação, conforme exemplificado por Apple (2001, p. 123):

Esta questão pode ser ainda mais detalhada: até que ponto qualquer estrutura institucional como a escola ou o local de trabalho pode variar (um exemplo de

limitação estrutural); mecanismos como padrões de financiamento, apoio econômico e político, e intervenções estatais excluem determinadas decisões possíveis (um exemplo de seleção); quais são os aspectos funcionais de um conjunto de instituições ou relações para a recriação básica de, por exemplo, um modo de produção ou de uma prática ideológica (um exemplo de reprodução/não-reprodução); quais os aspectos das estruturas institucionais e das práticas culturais que não são meramente reprodutivos mas genuinamente contraditórios (um exemplo de limites de compatibilidade funcional); quais são os processos que se inserem e contribuem para a interação e modelação destes elementos, tais como a luta de classes (um exemplo de mediação); e, finalmente, que ações e lutas concretas têm vindo a alterar, em aspectos muito importantes, tais instituições e processos (um exemplo de transformação).

Ao examinar os processos de trabalho, Apple (1989) percebe que concomitantemente à execução das suas atividades, os trabalhadores desenvolvem uma espécie de cultura informal do trabalho. Eles reproduzem suas atividades sem necessariamente corresponderem diretamente ou aceitarem passivamente ao planejamento, às normas dos especialistas, aos critérios de pontualidade e de controle das organizações, mas produzindo resistências e ações contraditórias, condições tais que estabelecem uma cultura oculta, informal, nos diferentes níveis dos processos reais de trabalho. Nesses termos, Apple (1989, p. 40) assevera que o trabalho não se desenvolve na lógica do capital, sem produzir, dentro de certos limites, conflitos de ordem contra-hegemônica por parte dos trabalhadores:

Evidentemente, então, os trabalhadores resistem sob formas sutis e importantes. Eles frequentemente contradizem e, em parte, transformam modos de controle em

oportunidades de resistência e de manutenção de suas próprias normas informais de direção do processo do trabalho. A reprodução é obtida não apenas através da aceitação das ideologias hegemônicas, mas também através de oposição e resistências.

Do ato de contestar e resistir à lógica de produção imposta pelo local de trabalho, desenvolve-se um fenômeno denominado cultura do “trabalho informal”. Referido fenômeno estabelece, por um lado, uma espécie de controle dos processos de trabalho pelo trabalhador, podendo resultar, em alguns casos, na modificação/transformação das exigências de produção como, por outro lado, reforçar de forma latente as relações sociais da produção capitalista. Apple (1989, p. 47) destaca que essas mesmas análises precisam ser realizadas nas instituições educativas, tendo em vista que “as escolas são locais de trabalho dos professores”, e que as alterações na forma curricular produzem, por conseguinte, impactos, novas formas de controle e, sobretudo, de ação nesses mesmos processos desse trabalho.

Entendemos que, com base nas análises dos processos de trabalho, a reprodução começa a ser compreendida por Apple não mais como um fenômeno restrito à produção da vida e das relações sociais, e ideologias genuinamente capitalistas, mas como um processo de desenvolvimento que pode se dar a partir de formas contraditórias e conflitivas ou assimétricas em relação à sua base ideológica. A investigação aprofundada da educação quanto a esses aspectos, segundo Apple, poderá consubstanciar importantes alternativas para uma educação progressista.

Podemos afirmar que os estudos do escritor comunista estadunidense Harry Braverman influenciaram fortemente na compreensão de Apple acerca da “cultura do trabalho”. Em sua obra *Labour and Monopoly Capital* (1974), Braverman dedicou-se a apresentar uma pesquisa histórica a respeito da evolução dos processos de produção capitalista – o controle numérico, o Fordismo, Taylorismo, etc. – e seus efeitos no trabalhador – desqualificação e degradação –, demonstrando como a lógica capitalista penetra na organização e no controle do trabalho e da vida cotidiana dos trabalhadores. Partindo dessas noções, Apple (1989) constata que os processos de degradação e desqualificação

resultantes da lógica do controle nos processos de trabalho, como por exemplo, a separação do planejamento e da execução das atividades dos trabalhadores, produzem, contraditoriamente, efeitos opostos à obediência e à submissão às normas e à autoridade da estrutura formal do trabalho. Ao contrário da adequação e aceitação, tais processos suscitam, em determinados contextos, ações de resistência, conflito e de luta dos trabalhadores. As greves, as organizações sindicais, além da auto-organização dos trabalhadores em prol da melhoria das condições de trabalho e aumento de salários, são exemplos históricos de resistência e constituem mediações que expressam o controle da produção por parte da classe trabalhadora, deixando claro, portanto, que o capital não consegue desempenhar totalmente um controle sobre os trabalhadores.

Esse conjunto de reações dos trabalhadores, segundo Apple, pode desenvolver-se efetivamente de forma aberta ou velada nos locais de trabalho, como por exemplo, o caso descrito pelo autor relativamente à greve em uma fábrica de armamentos nos Estados Unidos, no contexto da implantação do Taylorismo, na qual os operários, por questões salariais e de controle, reivindicavam uma taxa padronizada de salário para todos os trabalhadores, além de contestarem as ações arbitrárias por parte da gerência. De fato, Apple expõe que, quando a gerência reestruturava os processos com o fim de aumentar o ritmo de trabalho, os operários se auto-organizavam de forma velada e contínua para, por um lado, proteger-se dos sistemas de controle da fábrica, evitando, nesse caso, um aumento da exploração econômica e, por outro, fortalecer seus sistemas de controle informais. Já em outro exemplo, Apple retrata a reação dos trabalhadores diante de uma crise econômica, momento em que as fábricas, entre outras ações, programam estrategicamente demissões em massa com a finalidade de diminuir os seus custos. No intuito de proteger seus empregos, principalmente os dos mais velhos – principais alvos das demissões – e, sobretudo, de defender a sua classe, os trabalhadores organizam-se de forma coletiva a fim de diminuir o ritmo de trabalho, condição que conseqüentemente exige das fábricas uma maior quantidade de força de trabalho para manter a sua produção.

Esse conjunto de reações abertas ou veladas que os trabalhadores desenvolvem no que tange às exigências postas pelo local de trabalho, exigências indispensáveis à plena

necessidade de reprodução do capital, conforme podemos perceber, são possíveis justamente pela margem de relativa autonomia que a própria atividade estabelece, mas que, exclusivamente em condições específicas, tais ações de resistência alcançam uma dimensão política de luta contra-hegemônica. Logo, segundo Apple (1995), nem toda forma de resistência traduz-se em ação política contra-hegemônica.

Conforme a epígrafe apresentada no início deste capítulo, apenas em determinados contextos e situações as ações dos trabalhadores poderão transformar-se em formas objetivas de luta contra a dominação social. Esse consiste, segundo Apple, um dos problemas teóricos e políticos urgentes, qual seja, de identificar em quais condições objetivas essas formas de resistências poderão conduzir à ação coletiva, orientada à transformação. Um importante passo seria a compreensão da cultura do trabalho que, conforme sintetiza Apple, constitui essa esfera de ação relativamente autônoma de valores e regras informais, que atuará na mediação entre as regras e estruturas formais do local de trabalho e a defesa dos interesses individuais e coletivos da classe dos trabalhadores.

Todavia, em termos metodológicos, Apple ressalta que essa cultura do trabalho, por sua própria natureza e função –por se tratar de um fenômeno de contraposição e resistência à autoridade e às regras –, nem sempre poderá constituir um fenômeno explícito, passível de ser identificado no contexto do local do trabalho a um observador externo. É necessário, portanto, “viver dentro dela para chegar perto de uma compreensão de suas sutilezas e organização” (APPLE, 1989, p. 91). É nesse sentido, defende o autor, que as investigações etnográficas neomarxistas contribuem para a identificação dos contextos e situações objetivas que conduzem à luta contra-hegemônica.

O mérito de Apple, no que se relaciona a essa perspectiva, está em transpor, dentro de certos limites, os estudos etnográficos marxistas a propósito da cultura do trabalho para as investigações realizadas no campo educacional, em particular para o currículo, analisando a problemática que envolve não somente a educação e os seus processos, mas a produção do conhecimento no campo educacional, localizando o debate sobre novas bases teóricas. Dessa forma, além de contribuir para a superação das análises extremamente deterministas e das posturas pessimistas que

afirmam que o papel da educação limita-se à reprodução do *status quo*, mencionados debates, por conseguinte, apesar de aparentemente distanciarem-se da realidade da atividade educativa e curricular, segundo Apple, fornecem bases teóricas e empíricas para refletir a respeito das possibilidades de desenvolvimento de ações bem-sucedidas no interior das escolas com vistas à prática educacional progressista.

Nessa nova perspectiva, uma das primeiras análises que Apple pontua é sobre o papel da escola. Além de constituir-se uma instituição educativa para produção e reprodução de conhecimentos e cultura, é também o local de trabalho de educadores, conseqüentemente, apresenta contradições e conflitos da mesma natureza. Sobre referido aspecto, Apple (1989, p. 102) destaca o seguinte:

Se fui correto na minha análise – que em quase toda situação real de trabalho, haverá elementos de contradição, de resistência, de autonomia relativa, que tem potencial transformativo, então o mesmo vale para as escolas. [...] Mesmo no nível do trabalho informal, a cultura do trabalho dos professores (que, sem dúvida, existe, como eu sei da minha experiência pessoal) pode ser usada para propósitos educativos. Ela pode ser utilizada num processo de educação política, através do uso dos seus elementos como sendo paradigmáticos da possibilidade mesma de obter de volta, nem que seja de forma parcial, o controle sobre as condições do próprio trabalho e de revelar as determinações estruturais que impõem limites à atividade pedagógica progressista.

Partindo do pressuposto de que as instituições educativas são locais de trabalho, então elas igualmente apresentam, em conformidade com as análises descritas por Apple, uma “cultura de trabalho” dos professores. Entretanto, cabe ressaltar que, apesar de a cultura do trabalho constituir, por essência, uma esfera relativamente autônoma de ações que visam à resistência e à luta contra o controle, regras e normas impostas pela lógica

formal do local de trabalho, como também a proteção dos próprios trabalhadores relativamente à mencionada lógica, esse conjunto de ações – abertas ou veladas –, apesar de corresponder a elementos da mesma natureza, isto é, aos conflitos e contradições imanentes aos processos desenvolvidos no local de trabalho, nas escolas poderá ser diferenciado, pois atende, respectivamente, às demandas que consubstanciam o contexto educacional.

Em *Trabalho Docente e Textos*, Apple descreve a situação em que os professores tentam resistir à intensificação do trabalho docente, imposta pela incorporação da lógica do profissionalismo nas escolas. Tal lógica apresenta como exigência – e algumas delas já foram debatidas nesta seção – a intensificação das atividades docente, a separação da concepção e execução na atividade de ensino e currículo, limitando os educadores a aplicarem os materiais previamente estabelecidos pelo Estado, com objetivos, conteúdos, avaliação, gabaritos e avaliação de rendimento previamente determinados, bastando aos educadores seguir os prontuários. Em síntese, assumir o profissionalismo consistia em assumir as exigências impostas trabalhando duramente, aceitando a realidade de longas horas de trabalho, de aplicação de testes e critérios técnicos para acompanhar o programa estabelecido nos materiais curriculares, interferindo cada vez menos nos processos de planejamento dos currículos.

Já discutimos anteriormente como a liberdade do educador nos processos de ensino é suprimida nessa perspectiva, ocasionando, por conseguinte, a degradação dos privilégios desse trabalho. Todavia, considerando que assumir o profissionalismo consistia um dos critérios para admissão nas unidades escolares, tornava-se compreensível que nem todos os professores poderiam apresentar resistências, ressalta Apple. Entretanto, se a adesão ao profissionalismo é condição para admissão no trabalho, cabe questionar o seguinte: como os professores reagiam a essa lógica? Segundo o autor, tanto nos aspectos curriculares quanto em relação ao profissionalismo, os professores buscavam alternativas de resistência. Sobre a questão em foco, Apple (1995, p. 42) assim se pronuncia:

Embora os elementos de controle curricular fossem eficazes em estruturar os aspectos principais de sua prática, os

professores e professoras frequentemente reagiam de variadas formas. Sutilmente mudavam, de vez em quando, os objetivos pré-especificados, tentando assim vencer a separação entre concepção e execução ou, às vezes, simplesmente se recusavam informalmente a ensinar certos objetivos porque não podiam ver sua relevância. Tentavam também resistir ao processo de intensificação: primeiro, procurando achar algum espaço durante o dia para realizar atividades num ritmo mais lento; e em segundo lugar, através de uma parada temporária nos frequentes pré e pós-testes, nos exercícios e tarefas similares, tendo simplesmente “discussões tranquilas com alunos sobre tópicos de sua própria escolha”.

Apple (1995) observa que essas resistências ocorrem tanto no plano individual quanto no plano coletivo, até porque, mesmo que a cultura do trabalho dos professores constitua um acordo informal do coletivo docente, em sala de aula, em termos práticos, é a prática pedagógica e curricular individual do educador que expressa a sua ação de resistência e de luta. Essas resistências no plano individual são reforçadas, principalmente, quando as ações abertas tornam-se difíceis de serem efetivadas, conforme ocorre no exemplo citado a seguir, em que uma professora é obrigada a utilizar uma série específica de material curricular estabelecida pela instituição, porém, o utiliza de forma divergente do especificado.

Olha, eu não tenho escolha. Pessoalmente não gosto deste material, mas todos, no nosso distrito escolar, têm que usar esta série. Eu tento também fazer outras coisas, mas basicamente o nosso currículo tem que se fundamentar nesses materiais”. [...] “Escuta, se nós déssemos duro terminaríamos essa coisa em dois ou três meses, e além disso é confuso e chato. Assim, tento ir um pouco além do material, quando possível, mas apenas na

medida em que não ensino o que vai estar escrito no material a ser utilizado por esta turma no ano que vem” (APPLE, 1989, p. 170).

É nessa perspectiva que Apple considera que o currículo assume um papel imprescindível para a prática emancipatória. O currículo efetivo, aquele que os professores colocam em prática no cotidiano escolar, apresenta-se como um importante instrumento de resistência e de luta contra os interesses hegemônicos do capital. Segundo Apple, além de engajarem-se na luta de longo e lento processo, é necessário que os professores desenvolvam uma estratégia efetiva de ação educacional: por um lado, organizando a ação curricular, mediante a introdução de materiais curriculares honestos, economicamente progressistas, que explicitem a verdadeira história do trabalho, as suas contradições e normas de oposições, para que os alunos conheçam a legitimidade dessas lutas. Por outro, é necessário considerar a necessidade de ação política e organizacional local, disponibilizando matéria de documentação que retrate a herança histórica dos movimentos populares, por exemplo, que não esteja sujeito à intervenção superficializada e depreciativa das editoras. Todavia, alerta Apple (1995, p. 103), esse trabalho educacional concreto de ação curricular e política não deve estar limitado aos espaços de educação formal,

pode-se fazer (e se está fazendo) educação política no local do trabalho – em nossas lojas, fábricas e outros locais. Uma vez que esses elementos da cultura existem, e uma vez que podem ser encontrados processos culturais de resistência, mediação e transformação, então eles podem ser trabalhados. Educadores politicamente progressistas, organizadores sindicais, grupos informal e formalmente organizados de mulheres, negros, hispânicos e outros trabalhadores, podem trabalhar juntos para tentar encontrar formas não-elitistas de se envolver nessa ação ostensiva.

Podemos perceber, diante desse conjunto de ações propostas por Apple, alguns pressupostos que consubstanciam o que seria uma prática educacional e curricular contra-hegemônica, de caráter emancipatória. Mais do que isso, explicita-se uma concepção ampla de educação que extrapola a sua ação aos limites dos espaços formais educacionais, estendendo-se aos locais de trabalho no sentido de dar vida às resistências e às lutas, sejam elas de natureza informais, organizadas ou até mesmo inconscientes. Essa perspectiva sintetiza, assim, aquelas ações que Apple (1989) denomina de “trabalho educativo no local de trabalho” e “trabalho econômico na educação”, que contribuem, por sua vez, para a compreensão de como as estruturas de exploração e dominação permeiam nossa vida cotidiana, tanto nas escolas quanto nos locais de trabalho, assim como para a elaboração, organizada, de práticas e significados alternativos que vincule o trabalho de pessoas e grupos progressistas.

Chegando a este ponto, precisamos ampliar o debate fundamentando-nos em outra categoria: o currículo oculto. A despeito de não ser central na produção teórica de Apple, o currículo oculto é fundamental para a compreensão das formas pelas quais a lógica da dinâmica dos processos de trabalho, das necessidades econômicas e das ideologias que penetram nas escolas tornam-se os comportamentos e habilidades, valores e ideais a serem “apropriados” e “transmitidos” (APPLE, 1989). Assim como o local de trabalho apresenta uma cultura informal, que não pode ser apreendida externamente a ela, a escola, como esfera de produção e reprodução das relações sociais e, principalmente, preparação de trabalhadores para exercerem suas funções no mercado de trabalho, igualmente apresenta um currículo que atende a tais determinações, sendo somente percebidas nas experiências cotidianas dessas instituições.

É sobre esse aspecto, então, que nosso debate será direcionado a partir de agora. Até o momento, analisávamos a dinâmica de produção e reprodução de aspectos hegemônicos, tal como de conhecimentos, cultura, ideologias, como também contra-hegemônicos, no âmbito das resistências e da luta do ponto de vista da escola e, em particular, da atividade dos educadores. Apresentaremos, agora, as análises de Apple (1989, 2001) sobre a atividade dos alunos, no seu cotidiano escolar, tomando por base os estudos, por exemplo, da obra *Aprendendo a*

ser trabalhador: escola resistência e reprodução social, de Paul Willis, publicada na Inglaterra em 1977. Essa obra, conforme apontamos no capítulo anterior, apresenta um estudo etnográfico que analisa as formas de comportamentos de doze “rapazes” da escola secundária pertencentes à classe operária, em processo de transição para o trabalho e demonstra “como aspectos importantes da ideologia operária são formados e como aquela hegemonia é recriada” (APPLE, 1989, p. 113).

O que os estudos de Wills e de Everhart trazem de importante ao debate educacional, principalmente no que diz respeito à crítica às teorias da reprodução e da correspondência ao papel da escola, consiste em explicitar as tendências que a escola apresenta em produzir nos seus alunos condições, culturas, conhecimentos e ideologias, que se contrapõem aos objetivos dos próprios alunos. Na sequência, explicamos melhor mencionada questão.

Segundo Apple (1989), os alunos são preparados em nossas escolas, na maioria das vezes, para desempenharem comportamentos que coincidam com aos requeridos nos locais de trabalho, reproduzindo, por intermédio do currículo efetivo e do oculto, uma determinada forma de correspondência forte e rígida aos anseios das empresas em relação aos valores ensinados nas escolas. No entanto, pesquisas etnográficas realizadas nas escolas apontam aspectos contraditórios que colocam em xeque as análises teóricas que concebem a escola unicamente como agente de reprodução econômica e cultural de uma sociedade iníqua. Tais pesquisas demonstram que determinados segmentos da classe trabalhadora rejeitam os valores e ideologias transmitidos pelas escolas e por seus currículos. Essa rejeição não constitui, de forma geral, uma postura consciente por parte dos alunos, e sua explicação precisa ser buscada, então, nos contextos nas quais as suas experiências vividas são produzidas.

De acordo com Apple, as pesquisas etnográficas de Paul Willis revelam que, mesmo diante de um aparato econômico e cultural que tenha bem desenvolvido condições objetivas de controle ideológico e estrutural, como é o da sociedade capitalista, diante das tensões e conflitos que caracterizam a sua processualidade, os agentes sociais não se posicionam de forma homogênea como apropriadores passivos de suas ideologias e estruturas existentes, mas por meio de lutas, contestação e penetração. Isso é debatido mais especificamente na obra

Learning to Labour, de Wills, na qual um determinado grupo de alunos, denominado “rapazes”, com vistas a se contrapor aos encaminhamentos que a escola lhe proporciona em termos de educação e oportunidades no mercado de trabalho, dribla o sistema de ensino pela rejeição ao seu conteúdo curricular, cultural e social transmitido. Os rapazes contrapõem-se ao grupo denominado de cê-dê-efes, composto por estudantes que, mesmo diante de algumas resistências, buscam apropriar-se dos conhecimentos técnico-científicos transmitidos, dos sistemas de certificados, da classificação e diplomas, e adaptar-se a eles, aceitando a obediência e disciplina das escolas. Ocorre que o que os rapazes rejeitam, de fato, são os valores e atributos de inclusão presentes na lógica das escolas, e que conduzem a um mundo que já está posto e, no qual eles, apesar de não estarem satisfeitos, conformam-se em aceitar. Isto é, o mundo que os rapazes rejeitam é o mundo familiar do trabalho, especificamente operário, ganhando dinheiro numa comunidade industrial. Apple (1989, p. 114) ressalta que, mesmo que o currículo escolar apresente novas propostas de “empregos como oferecendo oportunidades de mobilidade, de gratificação pessoal, de escolha, os ‘rapazes’ não terão nada disso. Eles já experienciaram o mundo do trabalho a partir dos seus pais, seus conhecimentos e em seus próprios empregos de tempo parcial”. O trabalho, de acordo com Wills, não é uma atividade na qual se possa progredir na carreira, realizar-se pessoal e profissionalmente. Ao contrário, os rapazes já sabem que, apesar de algumas diferenças de exigências na qualificação, as atividades que lhes comportam apresentam, em termos de aparência, uma forma genérica. Nesse sentido, eles apresentam a consciência de que a escola não poderá lhes proporcionar nada para além do que já está objetivamente reservado à sua classe: trabalho desagradável, de dinheiro instantâneo, semiqualficado e manual. Essa consciência, conforme Wills, é apreendida por uma cultura informal denominada cultura contraescolar.

Com base nessa cultura, os rapazes rejeitam o mundo escolar e todos os demais aspectos – educativos e culturais – que não se identificam com a sua cultura. Segundo Apple, eles rejeitam os cê-dê-efes e as suas formas de apropriação, e aprendizagem nas escolas, pois acreditam que a eles será destinado o trabalho mental, visto como afeminado e que não cultua o físico. Essa postura pode ser explicada mediante duas

categorias, denominadas de penetração e limitação que, conforme assevera Wills, podem nos ajudar a compreender os paradoxos e contradições da vida desses estudantes. A primeira revela que a rejeição à escola baseia-se no entendimento, na maioria das vezes inconsciente, de que, ao pertencer à determinada classe – no caso, uma classe de operários industriais –, a sua inserção efetiva na escola não proporcionará alterações substantivas nas suas condições objetivas de vida e trabalho, que já estão postas como uma aparente condição de destinação e que precisa ser aceita. Essa penetração, diz Apple (1989, p. 116),

[...] não é uma opção consciente, uma escolha explícita que represente a solidariedade ideológica de um movimento da classe trabalhadora. Em vez disso, ela é uma resposta às condições vividas tanto dentro quanto fora da escola, condições experienciadas pelos “rapazes” em casa, na fábrica, na cultura contra-escolar, e em outros locais. É uma resposta da cultura informal às condições ideológicas e econômicas e às tensões que eles enfrentam. E embora carregue a possibilidade de uma consciência econômica e política, permanece relativamente desorganizada e desorientada.

Por outro lado, esses conflitos entre a cultura vivida como classe e o mundo da escola expressa o que Wills denomina de limitação. Porque o mundo da escola, conforme percebido pelos rapazes, na realidade, não coincide com as concepções por eles formuladas, justamente porque as construções culturais nas quais está fundada a sua compreensão de mundo não permitem um entendimento adequado do verdadeiro papel e potencial da escola na sociedade. A cultura dos rapazes acaba por produzir um ceticismo quanto ao papel da escola, reforçando aquelas contradições e desigualdades que a sociedade capitalista impõe aos locais de trabalho, qual seja, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, a divisão sexual do trabalho, entre outros aspectos de valorização da ideologia dominante.

É nesse sentido que Apple assevera que a escola pode produzir conhecimentos, culturas, atitudes e valores ideológicos contrários aos representados pelos seus interesses. Ações de “resistência, subversão da autoridade, ludibriar o sistema, criar diversões e prazer, formar um grupo informal para opor-se às atividades da escola, tudo isso é causado pela escola” (APPLE, 2001, p. 129). Porém, tudo isso não condiz com os interesses dos professores e administradores que a planejaram.

Essa condição explicita o conteúdo defendido pelo autor no que diz respeito à questão da “relativa autonomia”, em específico, ao tratar do papel das escolas. De acordo com Apple (2001, p. 155), “nenhum processo de práticas e significados ideológicos e nenhum conjunto de arranjos sociais e institucionais é totalmente monolítico”. Portanto, a escola, como esfera social determinada material e ideologicamente pela lógica da economia capitalista, produz, igualmente, tendências contraditórias nos seus processos de reprodução, sobretudo em oposição à determinação estabelecida, abrindo possibilidades de ação (produção) que vislumbrem espaços de relativa autonomia às práticas educativas, inclusive dos professores e alunos.

5.4 PRESSUPOSTOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO

No intuito de se contrapor à lógica da dominação social e do poder desigual, a educação, segundo Apple, precisa ser crítica e emancipatória. A questão reside, então, em como o autor se posicionará teoricamente em face disso e dos desdobramentos dos processos da escolarização e do currículo, perante a emancipação.

Após examinar o conjunto de obras de Apple, podemos apontar alguns elementos teóricos e práticos que consubstanciam a articulação entre currículo e emancipação. Essa articulação supõe, na perspectiva do autor, a articulação igualmente com os elementos da ideologia e dos processos de escolarização, fundamentada nos aportes teórico-filosóficos do Neomarxismo e da Teoria Crítica, como já assinalamos. Vale lembrar que tais concepções têm como finalidade, na teorização de Apple, esclarecer, por um lado, as “tendências de dominação, alienação e a repressão indiscriminadas e com frequência inconscientes dentro de determinadas instituições culturais, políticas educacionais e econômicas” (APPLE, 2008, p. 183) e,

por outro, promover, pela orientação crítica a esses aspectos contraditórios, a atividade emancipadora consciente tanto individual quanto coletiva, isto é, a autoconsciência.

De forma geral, as categorias da emancipação e ideologia são categorias analisadas por Apple unicamente com base em critérios gnosiológicos. Longe de apresentar um compromisso com a sua conceituação e seu processo de gênese, Apple centraliza a sua análise na compreensão da função social de tais categorias, como atuam por intermédio dos processos da escolarização e do currículo. A sua preocupação com a ação prática é explicitada na obra *Trabalho Docente e Textos*:

Muitos críticos educacionais “centram-se na parafernália teórica” e no final acabam escrevendo artigos ou livros *a respeito* disso ou daquilo, ao invés de efetivamente aplicarem esses instrumentos. Por causa disso, possuímos um corpo relativamente bem-desenvolvido de metateoria, mas uma tradição extremamente subdesenvolvida de trabalho aplicado, de trabalho intermediário. Enquanto o trabalho crítico na área da educação permanecer nesse nível abstrato, corremos o risco de nos separarmos da parte mais importante da comunidade educacional (APPLE, 1995, p. 196, grifo do autor).

Essa compreensão é debatida com frequência no campo educacional crítico, inclusive é reforçada por autores que, de certa forma, identificam a falência dessa tendência teórica tendo em vista o hiato entre o que diz a teoria e as suas respectivas proposições pedagógicas para a ação efetiva, assim como, a insuficiente ou a ausência de preocupação com as questões práticas, justificando um acento no âmbito dessas em suas obras. Tomando algumas dessas análises como exemplo, podemos identificar que os limites na prática efetiva traduzem, na maioria das vezes, limites de compreensão dos fundamentos de

determinadas teorias, como é o caso da teoria marxista⁸² que, com frequência, é referenciada e adequada unilateralmente a diferentes discursos. Por exemplo, algumas vezes tentando assimilar o seu caráter metodológico materialista e dialético (muitas vezes com limitações de compreensão no movimento da essência e do fenômeno), porém dissociado do papel fundamental da relação entre teoria e prática como fundamento revolucionário. Em suma, aproveita-se o conteúdo que convém, ou alguns aspectos que complementam unilateralmente os raciocínios apresentados, desprezando aquelas dimensões da teoria que não se ajustam aos interesses e contextos pedagógicos e políticos analisados.

Retomando a questão da ideologia, podemos indicar que, apesar de não ser explicitada em suas obras, a compreensão de Apple no que tange a tal categoria está relacionada às ideias e significados cultural, social e econômico impostos pela classe dominante, tornando-se os conteúdos e práticas sociais a serem manipuladas por esse determinado grupo social. Expressa-se, por consequência, o conceito de ideologia como negatividade, relacionada a significados, conteúdos e valores a serem manipulados à dominação social.

De acordo com Apple, é necessária, primeiramente, uma análise relacional que identifique como ocorre tal imposição ideológica e, por conseguinte, por quais meios desenvolve-se a sua legitimação, sua hegemonização. Apple (2008) defende a necessidade de uma abordagem mais realista sobre a natureza desses conflitos mediante o que ele denomina como “forma de consciência”, vale dizer, a consciência como instrumento político e conceitual para lidar de forma ativa e autoconsciente com a realidade a ser enfrentada. É nesse sentido que a prática social contra-hegemônica é uma ação que visa à emancipação. A questão central do autor é compreender de que forma a ideologia torna-se uma tradição seletiva, o capital cultural a ser hegemonizado e de como a ideologia hegemoniza-se mediante as escolas e os currículos. Nessa linha de pensamento, o central para Apple consiste no que esse conteúdo ideológico faz, isto é, como ela opera na escola e nos currículos sem realizar o

⁸² Não estamos afirmando que esse seja o motivo explicitado por Apple, nem que seja essa a provável causa às análises unilaterais realizadas com base no marxismo. Aprofundaremos tais questões no capítulo 6 da tese.

aprofundamento, resultando em uma análise da função social dissociada dos elementos contraditórios e de sua gênese.

É justamente o acento na questão gnosiológica que, a nosso ver, limita a análise de Apple, por exemplo, na compreensão ontológica da ideologia como um fenômeno social que tem, em sua essência, um caráter de positividade, emancipatório. É preciso ter em conta, conforme Lukács (2013), que a ideologia não consiste na falsidade de determinadas ideias, mas na função social que elas exercem. Portanto, não basta uma correção dos conteúdos veiculados pelos currículos, é preciso uma crítica ontológica aos fundamentos dos seus aspectos contraditórios na sociedade capitalista.

O mesmo ocorre no que se relaciona à emancipação. Apesar de ela ter um objetivo pedagógico e político claro, orientando-se no sentido contrário às tendências de dominação hegemônicas nos processos da escolarização e dos currículos, a noção de emancipação presente na teorização de Apple limita-se à produção de resistências em nível individual nesses espaços educativos, desvinculadas de uma estratégia política revolucionária que articule a educação a outros complexos sociais na luta pela emancipação humana.

Não estamos querendo, com isso, dizer que a articulação entre currículo e emancipação possa conduzir a sociedade à emancipação humana. Ao contrário, o que buscamos refletir são as incongruências e insuficiências que subjazem o debate com base em estratégias de ação local que, mesmo que se efetivem na sua plenitude, não resolveriam, sequer apaziguariam, as contradições apontadas por Apple, justamente porque a supressão do modo de produção do capital, a consciência política e a revolução social não fazem parte do horizonte das estratégias de lutas educacionais propostas pelo autor. Isso não significa que muitos dos aspectos assinalados por Apple não sejam parte desse movimento no sentido de emancipação. Ao contrário, importante, mas insuficiente.

Considerando esses aspectos, como o currículo articula-se com a emancipação? O currículo como área do conhecimento, expõe Apple (2006, p. 167), tem o dever de tornar-se uma ciência crítica: assim, sua principal função é

[...] ser emancipatória, na medida em que reflete criticamente sobre o interesse

dominante da área de manter a maioria dos aspectos do comportamento humano – se não todos – em instituições educacionais sob controle técnico supostamente neutro. Tal responsabilidade tem suas raízes na análise relacional, na busca e no esclarecimento das pressuposições ideológicas e epistemológicas do pensamento sobre o currículo. Busca tornar os especialistas do currículo mais autoconscientes.

Em outro momento, ao defender o desenvolvimento de uma comunidade crítica do currículo, Apple (2006, p. 218) novamente expõe sua perspectiva de emancipação:

Uma das condições fundamentais da emancipação é a capacidade de “ver” o verdadeiro funcionamento das instituições em toda a sua complexidade, positiva e negativa, esclarecer as contradições das regularidades que há e, enfim, ajudar os outros (e deixar também que nos ajudem) a “lembrar” as formas de espontaneidade, de escolha e de modelos de controle mais equânimes (grifo do autor).

Essa proposta emancipatória está fundamentalmente relacionada, segundo o autor, à educação democrática (no sentido de ser equânime, de promover os “ajustes” sociais) e socialista (no sentido de ser emancipatório), que percebe as escolas como “laboratórios para o desenvolvimento de alternativas socialistas aos nossos modelos sociais dominantes” (APPLE, 1989, p. 140), mediante modelos curriculares e pedagogias concretas orientadas à concretização dessa proposta política alternativa. Visa, sobretudo, à articulação de um programa coletivo, como sindicatos, a classe trabalhadora e demais instituições sociais, por exemplo.

É preciso, no entendimento de Apple (1989, p. 141), propiciar e investir em oportunidades de lutas locais, “conectadas a lutas por justiça econômica e política levada por outros grupos organizados”, tais como os grupos das minorias, das mulheres, conectando algumas reformas nesses espaços institucionais,

oportunizando vínculos entre “professores politicamente comprometidos e grupos organizados de trabalhadores e pais”. O autor destaca, ao mesmo tempo, que não é suficiente reestruturar o currículo das escolas simplesmente pela introdução de conteúdos de nível diferenciado. É indispensável, portanto,

[...] pensar numa estratégia socialista como estando baseada numa frente ampla, em que tanto uma ação cultural quanto uma ação política econômica são necessárias num único e mesmo momento. Tentativas isoladas de reforma curricular não terão provavelmente resultados. Entretanto, novamente, se elas puderem ser vinculadas a outras lutas e a outros grupos, suas chances serão sem dúvidas aumentadas. Como argumentei antes, nenhuma instituição ou ideologia dominante é totalmente monolítica. Haverá “espaços” que podem ser trabalhados e que oferecerão a chance ao menos de êxito parcial, mesmo que esse êxito consista em aprender mais a respeito tanto da política de organizar-se quanto das condições necessárias para um trabalho concreto adicional (APPLE, 1989, p. 145).

Essa concepção “socialista cultural” permite ao autor debater a respeito das possibilidades educacionais progressistas, apontando alguns exemplos de modelos de universidades, programas e de escolas – a Escola Rindge de Boston, a Escola da Rua Fratney de Milwaukee e a Escola Secundária Central Park de New York –, organizados em torno de uma proposta pedagógica e curricular democrática e politizada, fundada na perspectiva crítica e emancipatória. O que Apple (1999) recomenda é demonstrar como determinadas instituições educativas têm se organizado de modo a contrapor-se, ao nível da prática, à lógica neoliberal das políticas de direita. Os efeitos dessa perspectiva são assim expressos por ele:

[...] existem exemplos de educação crítica e emancipatória, sendo construídos em vários lugares. Estão ocorrendo nas

escolas e universidades, em programas de desenvolvimento comunitário, em muitos programas de alfabetização crítica e em outros lugares. Embora eles, de modo algum, cheguem a mudar radical e imediatamente a consciência da nação inteira, eu, pessoalmente, estou certo de que oferecem numerosos insights sobre o que é necessário e possível agora. Entretanto, estou também certo de que estes princípios e práticas não são gerados e aprendidos à distância. Eles são aprendidos pelo engajamento em atividades diárias, sérias e comprometidas de trabalho com vários movimentos sociais, por um conjunto de relações educacionais, culturais, políticas, econômicas e corporais mais justas e compassivas (APPLE, 1999, p. 67-68).

Apple entende que, se as instituições educativas, por meio da ação dos educadores e dos currículos, é que reproduzem e legitimam, conscientemente ou não, a lógica social e econômica desigual, é por intermédio desses espaços que é necessário uma ação política crítica e de resistência, portanto, emancipatória, de contraposição a esse conjunto de problemas. Apple (1989, p. 179) afirma essa perspectiva quando explicita que os educadores precisam compreender que a reforma educacional não produzirá efeitos nas estruturas da economia social mais ampla. É importante, segundo ele, desenvolver uma educação que resista às pressões das demandas de subordinação da escola, incentivando a crítica a tais determinações e exigências, qual seja, que a sociedade e a escola não são justas, nem igualitárias.

Ocorre que, conforme explicitamos na seção anterior, essas contradições que são fenomenicamente mais visíveis na ação educacional têm sua essência nos processos de produção e reprodução econômica na práxis social, no modelo capitalista do trabalho.

Ora, se a ideologia é compreendida como um significado social, ideias e culturas sobre a realidade que se tornam hegemônicas por intermédio das relações sociais, portanto, culturais, nas instituições educacionais, nos locais do trabalho e

na comunidade em geral, bastaria, segundo o autor, tomar consciência dessa realidade social iníqua e, principalmente, interpretá-la e interrompê-la mediante o desenvolvimento de uma consciência crítica, do desenvolvimento desses processos de transmissão e legitimação desses significados culturais e sociais dominantes. Sim, precisamos concordar que a luta política, mesmo que não supere tais conflitos, apresenta em si um caráter pedagógico. No entanto, esse horizonte reformista tem de ser explicitado como uma alternativa que não conduz diretamente à emancipação humana, senão se restringe ao apaziguamento social, pelo desenvolvimento de indivíduos moralmente conscientes, abstratamente críticos, unilateralmente emancipados. As reformas, segundo Luxemburgo (2010), que as reformas tem um papel importante na mediação das lutas, mas apenas enquanto (meio), porém, quando elas tornam-se a (finalidade), perde-se o horizonte da emancipação. É preciso lembrar as palavras de Mészáros (2007, p. 297):

Jamais se pode formular o preceito da educação socialista nos termos de alguns *ideais utópicos* estabelecidos diante dos indivíduos aos quais eles devem supostamente se conformar, em uma esperança bastante ingênua de contrariar e superar os problemas de sua vida social – como indivíduos mais ou menos isolados, porém ‘moralmente conscientes’ – por meio da força de um *tem de ser* moral abstrato ilusoriamente estipulado.

Concordamos com Apple quando afirma que tais ações políticas no interior das instituições, seja pela articulação política e pedagógica dos professores com os currículos, com os sindicatos, com a classe trabalhadora e a comunidade em geral, não superam na totalidade e na imediaticidade as contradições sociais. Todavia, compreendê-las como o resultado de um desajustamento social e econômico que poderia ser equilibrado em longo prazo, mediante reformas no interior dessas instituições, consiste numa ação educacional e política pseudo-emancipatória, pseudo-democrática e ilusória quanto às possibilidades de superação desses quadros de reprodução social iníquas.

O que Apple propõe, de fato, é a via progressista de ação política orientada ao desenvolvimento de um modelo de educação socialista. O fundamento dessa proposta consiste, verdadeiramente, numa apropriação dos complexos sociais mediadores do capital no sentido de interromper com os seus processos contraditórios. No entanto, o que tal proposta não consegue compreender é que a superação desses processos contraditórios pressupõe, igualmente, a superação do modelo econômico da sociedade em que se encontram inseridos. Não pretendemos com isso suprimir a importância da crítica e da estratégia política e pedagógica de Apple. Ao contrário, nosso objetivo é esclarecer os aspectos que a tornam insuficiente à concretizar a emancipação para além da educação, tendo em vista que a sua estratégia não articula, como meio à emancipação, a ação dos demais complexos sociais. Isso ocorre justamente pelo fato de que a perspectiva ontológica de emancipação defendida por Apple não consiste em uma condição social concreta, mas sim em uma forma de pensar, consciente e esclarecida.

Com base nos elementos apresentados, podemos indicar alguns aspectos da perspectiva de emancipação defendida por Apple. Não há dúvidas de que a abordagem teórica do autor sustenta-se numa noção de emancipação como esclarecimento e autoconsciência, relacionada a um projeto político de equilíbrio, de contrabalance da injustiça social e da desigualdade econômica, com base na ação mais ou menos consciente dos educadores, nas reformas curriculares e educacionais no interior das instituições da sociedade capitalista. Entendemos que é a superação dessa forma social de produção que, verdadeiramente, poderia vir a superar o caráter reformista da educação, colocando o complexo educacional em um patamar diferente de compreensão das contradições sociais e, portanto, do significado de emancipação genérica.

6 A PEDAGOGIA COMO POLÍTICA CULTURAL EM HENRY GIROUX: PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO NO CURRÍCULO

Como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória?

(HENRY GIROUX, 1986)

Pretendemos, neste capítulo, apresentar uma análise dos fundamentos teóricos das obras iniciais de Henry Giroux, período em que ele desenvolve uma compreensão sobre a emancipação com fundamentos materialistas. Esse autor destaca-se no campo educacional e curricular por desenvolver uma estratégia radical de transformação social. Conforme demonstraremos, a proposta emancipatória de Giroux consubstancia-se no cenário educacional mediante o desenvolvimento de uma política cultural.

6.1 HENRI GIROUX: DA CRÍTICA TEÓRICA EDUCACIONAL AO PROJETO PEDAGÓGICO EMANCIPADOR

O norte-americano Henry Giroux é considerado um notável representante da crítica educacional da atualidade por desenvolver, no papel de teórico, educador e militante, abordagens e questões de relevância teórica, política e pedagógica para os processos de escolarização e, em particular, para o currículo escolar. Seu objetivo, conforme podemos perceber em suas obras primárias⁸³, por um lado, é resgatar o

⁸³Silva (2011), em *Documentos de Identidade*, esclarece que a teorização de Giroux pode ser diferenciada em três fases: na primeira, a teorização de Giroux tem forte acento na crítica sobre os processos educacionais e sociais mais amplos. A segunda, caracterizada por uma fase intermediária, isto é, de uma linguagem de possibilidades, com base no conceito de resistência, Giroux desenvolve uma teorização crítica alternativa sobre a pedagogia e o currículo, buscando superar o pessimismo e o imobilismo das Teorias da Reprodução. Na terceira e última fase, Giroux apresenta uma forte preocupação com a cultura

potencial verdadeiramente crítico e radical do discurso educacional, estendendo-o às relações e dimensões – pedagógicas e curriculares – da escolarização, das relações e atividades sociais, muito frequentemente ignoradas pelos educadores, ao mesmo tempo em que, por outro lado, busca a ampliação do conceito de político nesses debates. Fundamentalmente, segundo Giroux, a teoria educacional radical busca superar a unilateralidade da teoria educacional tradicional, na qual sua linguagem da crítica encontra-se destituída da linguagem da possibilidade, produzindo um discurso político, todavia, divorciado de uma visão programática de futuro. Subjacente ao próprio discurso da crítica é que se encontram as possibilidades de superação dessa visão tradicional, revelando, por conseguinte, o seu potencial de emancipação (GIROUX, 1986).

As produções teóricas⁸⁴ de Henry Giroux, conforme o próprio autor descreve, representam muito mais do que uma contribuição à teoria crítica educacional. Inclinado para uma posição marxista, porém sem apresentar uma postura dogmática, ou até mesmo rígida, principalmente sobre os enfoques economicistas, Giroux fundamenta-se, sobretudo, em autores, como Antonio Gramsci, Paulo Freire, Michael Apple, William Pinar, Jean Anyon, Raymond Williams, Paul Wills, autores da Nova Sociologia da Educação e da Escola de Frankfurt. Esses fundamentos teóricos constituíram os aportes para o que Giroux denominou de Pedagogia Radical (Crítica), um projeto político, teórico e prático, informado, como já explicitamos, pela linguagem da crítica e pela linguagem da possibilidade, estabelecendo mudanças positivas na educação escolar – no sentido de uma educação progressista –, nos currículos, na função

popular e incorpora contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo.

⁸⁴ Julgamos importante esclarecer que as análises sobre Giroux nesta tese priorizam, pois, os seus primeiros escritos, momento no qual o autor concentra-se no compromisso pela emancipação, desenvolvendo uma linguagem crítica para atacar a racionalidade técnica e o positivismo das teorias que até então dominavam o campo, para, então, traçar os rumos para uma pedagogia crítica. Nossa escolha também se justifica pelo fato de esses escritos constituírem uma importante referência marxista às propostas educativas e curriculares, de cunho progressista, para responder a questões emergentes e atuais postas pela conjuntura social da sociedade capitalista.

pedagógica dos educadores, nos indivíduos e na própria sociedade, articulada aos processos contra-hegemônicos e de luta, tanto de emancipação quanto pela autoemancipação. É importante mencionarmos que, apesar de o trabalho de Giroux apresentar uma grande contribuição à teoria crítica educacional e ao campo curricular, os seus últimos escritos⁸⁵ são vistos, atualmente, com

⁸⁵Na obra *Cruzando as Fronteiras do discurso educacional: novas políticas em Educação* (1999), Giroux aponta as mudanças ocorridas em sua postura teórica e política, principalmente no que se refere à escola. O autor (1999, p. 11-13) assim descreve: “No decorrer da última década, a maior parte dos meus escritos dizia respeito especificamente à escola. Nesse contexto, trabalhei em um projeto político direcionado, antes de tudo, à reforma dos locais de educação de professores, escolas públicas, ensino superior e alguns aspectos da educação da comunidade. Apesar de ainda acreditar que estes locais são cruciais para encorajar a educação dos alunos para a cidadania crítica, isto é, como sujeitos políticos capazes de exercer liderança em uma democracia, não acredito mais que a luta pela educação possa ser reduzida a esses locais, nem que a pedagogia, como forma de produção política, moral e social, possa ser tratada, primordialmente como um problema da escola. Isso não significa sugerir que eu algum dia tenha acreditado que as escolas sozinhas pudessem mudar a sociedade. [...] ao declarar que as faculdades de educação e o ensino público eram capazes de se tornar agências de uma reforma social mais ampla, subestimei demais tanto as restrições estruturais e ideológicas sob as quais os professores trabalham, quanto a limitação que o conservadorismo prevalecente exerce na composição do currículo e na visão da maioria das faculdades de educação dos Estados Unidos. Entretanto, essas não são as únicas circunstâncias que alteraram minhas análises teóricas com referência à escola e à educação. Desmoralizado pelos estragos causados pelas políticas federais e estaduais na educação durante a era Reagan/Bush, muitos educadores progressistas e críticos da última década tornaram-se eles próprios seus piores inimigos. A incapacidade para formar alianças constitutivas tanto dentro quanto fora do campo educacional, a recusa reducionista em tratar a complexidade da teoria social e da prática educacional como uma possibilidade promissora de abertura de novos espaços pedagógicos, assim como a emergência de novas formas de separatismo ideológico e político, tiveram o efeito de reduzir drasticamente a influência que os educadores críticos poderiam exercer como intelectuais públicos. [...] É preciso fazer novas conexões, assumir novos paradigmas e abrir espaços diferentes com novos aliados para trabalhar simultaneamente no sentido de mudar as escolas e a ordem social mais ampla. [...] Os movimentos mais amplos na teoria feminista, no pós-

cautela e apreensão por muitos educadores críticos e marxistas. Contudo, tendo em vista que tal temática destoa do escopo desta tese, não nos aprofundaremos sobre a problemática.

A revelação do pensamento de Giroux ocorre por meio da crítica às teorias tradicionais e às teorias da reprodução, as quais o autor considera que ficam presas a uma lógica reducionista e a um determinismo unilateral que sustentam uma visão simplista, a-histórica e abstrata da reprodução social e cultural. Esses elementos forneceram ao autor um substrato que serviu como ponto de partida para o desenvolvimento do projeto político da Pedagogia Radical que possibilitou, por sua vez, uma conexão entre teoria crítica e ação social, condição para o desenvolvimento de uma práxis orientada aos interesses da liberdade individual e da reconstrução social.

Podemos destacar que este objetivo, isto é, o desenvolvimento de uma verdadeira teoria educacional crítica, articulando a função da escola a proposições teórico-pedagógicas e políticas que instrumentalizam uma prática educacional crítica a favor de princípios emancipadores, tem se estabelecido como um desafio para diversos teóricos do campo educacional, tais como Apple (2008), Peter Maclaren (2000) e, no Brasil, Saviani (2005), Duarte (2001), entre outros, fundada em uma teoria materialista histórica, tanto nas vertentes da pedagogia histórico-crítica, quanto na teoria crítica da Escola de Frankfurt. Ao tratar do avanço das propostas educacionais construtivistas na educação, Duarte (2001) ressalta que tal tendência teórica tem ganhado terreno por causa da existência de um hiato entre o corpo teórico mediador e o “que-fazer” da prática educativa.

[...] um dos obstáculos ao avanço da construção de pedagogias críticas no Brasil

estruturalismo, na pós-modernidade, em estudos culturais, na teoria literária e nas artes estão agora abordando a questão da pedagogia dentro da política da diferença cultural que oferece uma nova esperança para um campo que está deteriorado. [...] este livro não pretende ser politicamente correto, mas pretende assumir uma posição política e denunciar as várias injustiças, ao mesmo tempo que tenta evitar a duplicação dos meios que as criam [...] Este livro tenta abordar várias destas questões, criando novos paradigmas para se reescrever o significado da pedagogia, da educação e suas implicações para uma nova política de diferença cultural, democracia radical, e uma nova geração de trabalhadores culturais”.

seria a existência de um hiato entre, por um lado, as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação e, por outro lado, a construção de propostas pedagógicas (DUARTE, 2001, p. 51).

O que é similar nessas investigações, inclusive nas realizadas por Giroux, é que, muitas vezes, a crítica à teoria educacional crítica desenvolve-se com base em critérios gnosiológicos, não sendo realizada uma articulação, em termos ontológicos, da natureza da educação e, em específico, da escola, na sociedade capitalista e sua possibilidade ou não de concretizar os elementos teóricos críticos na prática educacional efetiva, como, também, de orientar e consolidar esses aspectos ao redor de uma estratégia emancipatória em contraposição e, mais do que isso, à superação do *status quo social*.

Na sua estratégia de educação radical, Giroux consegue, de certa maneira, capturar os elementos de contradição dos processos educacionais. Importante destacar que, de fato, as Teorias da Resistência, com os seus aportes da teoria social neomarxista e dos estudos etnográficos, integraram de forma contundente a crítica radical de Giroux, principalmente nas análises complexas entre a escolarização, a sociedade mais ampla e sobre o currículo, contribuindo para a sua compreensão como discurso complexo e dialético, servindo tanto à compreensão dos interesses sociais dominantes, quanto possibilitando o desenvolvimento de interesses emancipatórios. As Teorias da Resistência, explica Giroux (1986, p. 138), “apresentam um estudo da maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para uma política cultural”. Além disso, continua Giroux, referida teoria é relevante para o aprofundamento da compreensão sobre o conceito de Relativa Autonomia, cujo significado, ao contrário das leituras marxistas ortodoxas que percebiam as escolas como um reflexo do modelo de produção, começa a ser visto como “momentos não-reprodutivos”, constituindo espaços de intervenção, de resistência contra-hegemônica, isto é, de possibilidades de emancipação. Todavia, não há uma análise a partir da essência e fenômenos

desses aspectos da escolarização que possibilitam compreender o seu potencial e limites de ação nas estruturas sociais, no sentido da sua transformação.

Diante dessa contextualização, que aponta as noções mais gerais da perspectiva teórica de Giroux, prosseguiremos com o debate que constitui o nosso objetivo neste capítulo, isto é, apresentar de que modo o autor estrutura, por intermédio da Pedagogia Radical, a conexão entre escolarização e emancipação, articulando o currículo como uma forma de luta para o desenvolvimento de uma educação progressista e de uma sociedade mais democrática.

A esse respeito, julgamos indispensável conhecer os significados que subjazem às categorias que são centrais em Giroux, tais como as de “Política Cultural”, “escolas como esferas democráticas” e “intelectual transformador”, auxiliando a nossa compreensão acerca do seu projeto curricular. Citadas categorias, conforme apresentaremos na próxima seção, são consideradas um instrumental teórico e prático, e também metodológico, que permitem a Giroux realizar a leitura crítica e histórica dos processos estritos e amplos da escolarização, tal como o currículo, lançando as possibilidades concretas de intervenção radical e de resistência nas estruturas educacionais, sociais e nos próprios indivíduos, na perspectiva da emancipação.

6.2 A PEDAGOGIA RADICAL COMO PROJETO POLÍTICO ESTRATÉGICO PARA OS INTERESSES EMANCIPADORES

A Pedagogia Radical, conforme mencionamos, é uma categoria central na teorização de Giroux. Constituindo o fundamento de sua proposta educacional, a Pedagogia Radical tem sua gênese nos movimentos de contraposição à ideologia da prática educacional tradicional, dominante até os anos de 1980, sendo, também, integrante da nova Sociologia da Educação, na Inglaterra e nos Estados Unidos. Contrária à perspectiva tradicional, em que as escolas são compreendidas como locais de instrução, de domínio de técnicas pedagógicas e de transmissão de conhecimentos de cariz instrumental, na sua tarefa política e ideológica, a Pedagogia Radical avança no sentido de superar a perspectiva técnica das interpretações tradicionalistas educacionais, problematizando o caráter apolítico da linguagem desse modelo de ensino, da sua visão positivista, desvelando

“como as escolas reproduzem a lógica do capital através das formas materiais e ideológicas de privilégio e de dominação que estruturam a vida dos estudantes de diversas classes, gêneros e etnias” (GIROUX, 1997, p. 25).

O debate em torno da “linguagem crítica” que emerge no campo educacional avança em relação às perspectivas tradicionais tanto nos aspectos epistemológicos da escolarização, quanto nos aspectos de cunho político, oferecendo um aparato teórico-prático para interpretar e refletir, principalmente, sobre questões que estão omissas na visão tradicional, tal como as relações entre conhecimento, poder e dominação. No que tange à recusa em interrogar a natureza política da escolarização, Giroux (1997, p. 25) responde que “os tradicionalistas fugiram totalmente da questão através da tentativa paradoxal de despolitizar a linguagem do ensino e ao mesmo tempo reproduzir e legitimar as ideologias capitalistas”. É importante, salienta Giroux, que esse caráter de neutralidade, portanto, apolítico, que fundamenta a teorização tradicional – mesmo que não se trate de uma postura consciente dos educadores – conforma a intencionalidade e os resultados da escolarização aos ideais da lógica da sociabilidade capitalista, respaldando o seu *status quo*. Segundo o autor, a expressão dessa perspectiva pode ser identificada no discurso positivista que influencia diretamente a política, as teorias sociais e, por sua vez, a educação.

Dentre as consequências da perspectiva tradicional para a teoria educacional, destaca Giroux, podemos indicar as interpretações – de caráter unilateral – desse fenômeno, presentes na chamada teoria da reprodução. Diante dessas análises, as escolas começaram a ser compreendidas, unicamente, como agências de reprodução social, econômica, cultural e ideológica da ordem social dominante. Giroux considera que a Teoria da Reprodução constituiu um significativo avanço do debate educacional para a denúncia e a crítica do caráter reprodutor dos aparelhos ideológicos, em especial das escolas, como instrumento de inculcação, legitimação e manutenção das relações capitalistas, da sua lógica de produção. Todavia, essa análise apresenta limites. É nessa perspectiva que os contributos das análises marxistas desenvolvidas pelos teóricos críticos explicitam a natureza contraditória e dialética da educação, desvelando seus limites e suas possibilidades na dinâmica social (GIROUX, 1986).

A educação, quer no sentido amplo, quer por meio de suas formas institucionalizadas, explica Giroux, são mais do que agências de reprodução social. A educação tanto produz quanto reproduz conhecimentos, culturas e ideologias que podem estar orientadas a favor ou em sentido contrário aos ideais da ordem econômica dominante. Essa nova concepção, radicada na natureza da educação, amplia o horizonte de compreensão do desenvolvimento e dos movimentos contraditórios dos processos educativos, permitindo aos teóricos e educadores críticos vislumbrarem as reais possibilidades de intervenção desse complexo sobre aquelas questões que, na visão tradicional, eram naturalizadas ou vistas com pessimismo pela impossibilidade de serem alteradas, tanto no sentido reformista, quanto de forma revolucionária, trabalhando em torno de preocupações emancipatórias (GIROUX, 1986).

As contribuições dessas análises influenciaram a teoria educacional, alterando de forma significativa as análises do fenômeno da escolarização e seus componentes, tal como a prática pedagógica e metodológica de ensino, os currículos escolares, os sistemas de avaliação, etc. Em conformidade com tal análise, Giroux (1997, p. 26) assevera que os críticos radicais de educação

[...]oferecem uma variedade de modelos de análise e pesquisa úteis para se questionar a ideologia educacional tradicional. Contrários à alegação conservadora de que as escolas transmitem conhecimento objetivo, os críticos radicais desenvolveram as teorias do currículo oculto, bem como as teorias da ideologia, que identificam os interesses específicos que subjazem às diferentes formas de conhecimento. Ao invés de encarar o conhecimento escolar como objetivo, como algo a ser simplesmente transmitido aos estudantes, os teóricos radicais alegam que o conhecimento é uma representação particular da cultura dominante, um discurso privilegiado que é construído através de um processo seletivo de ênfase e de exclusões. Contrários à noção

conservadora de que as escolas são apenas locais de instrução, os críticos radicais apontam para a transmissão e reprodução da cultura dominante nas escolas. Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. De acordo com essa visão, a cultura está ligada ao poder e à imposição de um conjunto específico de códigos e experiências da classe dominante. [...] Finalmente, contra a alegação dos educadores tradicionais de que as escolas são apolíticas, os educadores radicais elucidam a maneira pela qual o Estado, através de suas concessões seletivas, políticas de certificação e poderes legais, influencia as práticas escolares no interesse de ideologias dominantes particulares.

Conforme podemos demonstrar, o percurso teórico realizado por Giroux (1997) na sua crítica radical tem como ponto de partida as teorias tradicionais educacionais e o seu fundamento de cunho positivista, a linguagem teórica e política das Teorias da Reprodução, chegando à profunda análise política e ideológica da escolarização, sintetizada no que o autor denomina de “Pedagogia Radical”. Entretanto, apesar dos avanços da teoria radical no campo educacional, do seu potencial de análise crítica para a identificação dos condicionantes políticos, econômicos e ideológicos que subjazem às diversas esferas do campo educacional e social mais amplo e as determinam, essa teorização apresenta deficiências e limites de ação, que ainda precisam ser superados, no que se refere ao desenvolvimento das possibilidades de intervenção efetiva no sentido contrário à estrutura desse quadro dominante, necessárias à promoção da sua superação. As suas profundas análises, conforme Giroux (1997), não ultrapassam a linguagem da análise da crítica. De acordo com o autor, o fracasso das análises teóricas e políticas da escolarização consistem na não compreensão das escolas em seus aspectos contraditórios, como agências de

reprodução social e de produção de resistências e de lutas. Essa perspectiva faz com que os educadores e teóricos educacionais vinculem a especificidade escolar exclusivamente à reprodução ideológica, política e econômica do capital industrial, isto é, à linguagem da dominação. Giroux (1997, p. 27) explica que

[...] a tragédia desta posição é que ela impede que os educadores de esquerda desenvolvam uma linguagem programática para reformas pedagógicas ou escolares. Neste tipo de análise, existe pouca compreensão das contradições, distâncias e tensões que caracterizam a escolarização. Há poucas possibilidades de se desenvolver uma linguagem programática para uma pedagogia crítica ou para uma luta institucional e comunitária. Os educadores radicais concentram-se de tal forma na linguagem da dominação que não resta qualquer esperança viável de se desenvolver uma estratégia educacional política progressista.

E é com base nesse pressuposto que Giroux desenvolve o que chama de “estratégia educacional política progressista”, uma teorização denominada pedagogia radical, isto é, um projeto estratégico de cunho político e pedagógico com base em um discurso que articula a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, oferecendo fundamentos teóricos (pedagógico, político e ideológico) para a atuação de professores como intelectuais transformadores, as escolas como esferas públicas democráticas e dos processos educativos de caráter progressista e emancipador. É em tal perspectiva que Giroux expressa que a Pedagogia Radical assume a forma de uma política cultural. Cabe observar que o significado radical aqui defendido por Giroux pressupõe a superação da sua teorização relativamente às perspectivas teóricas da educação que se limitavam à crítica, não articulando a função da escola às possibilidades de emancipação, pois que não estabeleciam as possibilidades concretas para a sua concretização. Ao contrário do que postula Marx, em que ser radical é ir à raiz, e a raiz é o próprio homem, segundo Giroux,

ser radical não ultrapassa os limites de ação no âmbito dos processos de escolarização.

Não podemos deixar de destacar a identificação de Giroux com o pensamento do educador e teórico Paulo Freire na formulação da Pedagogia Radical. Foi o próprio Giroux que considerou dever esse desenvolvimento ao modelo de alfabetização emancipatória, assente nas linguagens da crítica e da possibilidade, do pensamento freiriano, explicitando em suas obras a importância dessa contribuição para o desenvolvimento teórico da pedagogia crítica, com suas referências. Dentre elas, enfatiza o papel político e pedagógico da educação para o desenvolvimento do caráter libertador das consciências e da transformação social. Não podemos deixar de lembrar que as raízes do pensamento de Paulo Freire são de caráter humanista e teológico, o que revela que sua filiação ao marxismo dissocia, em termos objetivos, a perspectiva do método dialético da crítica materialista-histórica revolucionária.

Vale reforçar que a Pedagogia Radical, como um projeto político e pedagógico orientado por interesses emancipadores, é um constructo teórico que pressupõe, para o conhecimento de sua proposta, a análise de outras categorias – também desenvolvidas por Giroux – tais como de professores como Intelectuais transformadores, de política cultural e escolas como esferas democráticas. É necessário o reconhecimento, no pensamento em Giroux, do valor político assente no papel pedagógico dos educadores, no currículo escolar e nas escolas, atuando como forças de legitimação e resistência às determinações inerentes às formas, ideológicas e culturais, hegemônicas, das quais essas esferas não podem ficar alheias. Nesse sentido, é indispensável, para compreender de que modo esse projeto político pode orientar uma proposta de educação e, em particular, um currículo de caráter emancipador, adentrarmos nas categorias que consubstanciam o edifício teórico da chamada Pedagogia Radical.

6.3 O TRABALHO INTELECTUAL E OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS TRANSFORMADORES

Giroux (1992, p. 21) esclarece que, para o desenvolvimento de uma Pedagogia Radical, é indispensável repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente. Em contraposição ao papel assumido pelos professores nos sistemas

de ensino estruturados com base em perspectivas pedagógicas e curriculares tradicionais e tecnicistas – restritos à função de implementação e execução de processos pedagógicos, dissociados dos processos intelectuais que os produziram –, o autor propõe o resgate do caráter teórico e prático que, relacionados dialeticamente, devem constituir a base do trabalho docente. Nessa perspectiva, a atividade docente funda-se num patamar superior, na práxis, considerada como forma de trabalho intelectual.

Contudo, antes de aprofundarmos nosso debate acerca do significado da categoria “professores como intelectuais”, julgamos fundamental, neste primeiro momento, compreender a gênese e o sentido da categoria “Intelectual” na obra de Giroux. Proveniente da categoria de “intelectual orgânico”, apresentada na obra *Cadernos de cárcere*, do autor marxista Antonio Gramsci⁸⁶ (1971), Giroux indica que tal conceituação traz à tona a verdadeira natureza da atividade docente, em seus aspectos político e social, contribuindo com a crítica e, no sentido mais amplo, com as possibilidades de superação do caráter unilateral em que atividade docente vem sendo desenvolvida nas perspectivas pedagógicas tecnicistas. A categoria de Intelectual, conforme expressa Giroux, é importante porque, em primeiro lugar,

[...] fornece uma base teórica para se examinar a atividade do professor como uma forma de trabalho intelectual. Em segundo lugar, aquela categoria esclarece as condições materiais e ideológicas necessárias para o trabalho intelectual. Em terceiro lugar, ajuda a desvelar as várias formas de inteligibilidade, de ideologias e de interesses que são produzidas e legitimadas pelo trabalho docente (GIROUX, 1992, p. 21).

Dessa forma, considerar os professores como intelectuais não consiste na simples adjetivação a esse conceito (GIROUX, 1992). Trata-se de recuperar o verdadeiro sentido da atividade

⁸⁶ Antonio Gramsci (1891-1937) foi jornalista, crítico literário e político. A obra em destaque para esta análise são os *Cadernos de Cárcere*.

docente, e isso pressupõe, por um lado, na dimensão teórico-pedagógica, que o pensar, refletir, planejar e teorizar são etapas inerentes e indissociáveis a essa atividade, antecedendo e perfazendo todo o seu processo de execução.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim, destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos (GIROUX, p. 161, 1997).

Por outro lado, o conceito de intelectual também pressupõe a dimensão teórico-política, podendo explicitar perspectivas ideológicas e econômicas que subjazem as abordagens pedagógicas, os conteúdos curriculares e as condições de realização do trabalho docente, determinadas e até omissas nos processos de escolarização. Nesse sentido, na função social dos professores como intelectuais, os interesses e finalidades educacionais são questionados e relacionados com os objetivos da sociedade em geral. Na perspectiva defendida por Giroux, os professores, como intelectuais, devem compreender que as escolas são esferas públicas que atendem e respondem aos interesses econômicos e culturais, visto que estão articuladas a questões de poder e controle social. Esses interesses são legitimados mediante os conhecimentos, os valores, as linguagens e as formas particulares de vida social que são transmitidos aos estudantes por meio de modelos pedagógicos e dos currículos prescrito e oculto. De acordo com Giroux (1997, p. 162), “os professores como intelectuais devem ser vistos em termos de interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles

legitimam em sua atividade de ensino”. Assim, o ponto de partida da função social dos professores situa-se em interrogar sobre essas questões, buscando o desenvolvimento de uma educação pública de caráter emancipador, a formação de alunos críticos e a luta por uma ordem social mais democrática. É nesse sentido que Giroux (1992) afirma que, para o desenvolvimento de cidadãos críticos, de escolas como esferas públicas democráticas, de atividade educativa e currículo emancipadores, os professores deveriam tornar-se *intelectuais transformadores*.

Giroux recupera a essência da atividade docente, seus processos teórico e prático, e o seu caráter político e pedagógico, como ponto de partida e fundamento à crítica às concepções de trabalho dos professores que se estabelecem no cenário educacional, lançando os pressupostos para o desenvolvimento de uma concepção pedagógica radical, que tem como central a ação de professores como intelectuais comprometidos com os interesses de uma educação contra-hegemônica e emancipatória. Importante destacar neste ponto que a cisão entre planejamento e prática pedagógica é um fenômeno decorrente da divisão social do trabalho, agravado pelas condições de trabalho na forma social capitalista; trata-se, portanto, de uma condição objetiva à qual os trabalhadores estão submetidos e não se limita a uma decisão puramente subjetiva ou até política dos educadores, como Giroux apresenta. Conforme salienta Marx (2011, p. 25), “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita”. Ao apropriar-se da categoria intelectual de Gramsci para sustentar as bases para o desenvolvimento da categoria de Professores como Intelectuais Transformadores, tais contradições não podem ser suprimidas.

Giroux (1992) salienta, segundo a concepção Gramsciana, que o termo intelectual consiste numa categoria social e representa uma característica inerente tanto aos homens quanto às mulheres, diferenciando-se somente quanto à função social que essa exerce diante dos sujeitos. Por exemplo, todas as pessoas pensam, fazem mediações, desenvolvem determinada concepção de mundo, isto é, funcionam socialmente como intelectuais, participando ativamente numa tarefa política de intervenção social, todavia, nem por isso deixam de ser intelectuais (GIROUX, 1992). Dessa forma, o que é central na categoria Intelectual gramsciana é a natureza política e social do trabalho

intelectual. Essa perspectiva pode ser expressa mediante as categorias de Intelectuais Orgânico-Conservadores e Orgânico-Radicais, sintetizadas na obra de Gramsci (1971): os primeiros operam como agentes do *status quo*, propagando as ideologias e valores dominantes, na qual se identificam. Os últimos operam no sentido de fornecer à classe trabalhadora habilidades específicas para o desenvolvimento de uma consciência política como base para a luta em contraposição à ordem hegemônica.

Similar ao que fez Gramsci (1971) com a categoria Intelectual, Giroux (1992) diferenciou-a baseando-se na função social dos educadores, complexificando-a e organizando-a mediante os diversos níveis de ação em que eles operam no sistema escolar, de forma mais particular, em termos das funções pedagógicas e das posições políticas e ideológicas dos discursos e das práticas desenvolvidas pelos educadores. Giroux sintetizou tais categorias mediante as seguintes denominações: Intelectuais Críticos, Intelectuais Adaptados, Intelectuais Hegemônicos e Intelectuais Transformadores, a respeito das quais faremos uma breve apresentação. Todavia, nosso enfoque será na análise da categoria que é central na compreensão da perspectiva emancipatória da teorização de Giroux, a categoria “Intelectuais Transformadores”.

Giroux ressalta, entretanto, que antes de se analisar o conteúdo das categorias de intelectuais, é importante considerar que elas não devem ser compreendidas de forma demasiadamente rígida, fechadas em si mesmas, sem considerar o contexto contraditório no qual os profissionais se inserem, ainda mais se o objetivo for classificar o perfil categórico representado pelos professores. Tal classificação poderá tornar-se problemática se os critérios adotados levarem em conta, unicamente, por exemplo, a posição ideológica explicitada pelos professores. Isso é explicado pelo autor da seguinte forma: o desenvolvimento da esfera educacional, por um lado, é complexo e contraditório, articulando a ação de diferentes profissionais e setores que compõem o aparelho educacional necessário à concretização de determinados projetos políticos e pedagógicos que, por sua natureza, dependem da articulação e engajamento dos diferentes atores e de todo o complexo educacional. Isso constitui, na maioria das vezes, um obstáculo em termos pedagógicos à efetivação do trabalho dos professores. Por outro lado, precisamos considerar que a prática pedagógica nem sempre pode ser exercida baseada nas

concepções políticas e ideológicas que os professores representam, tendo em vista que os educadores estão, de uma forma ou outra, sempre condicionados pela estrutura de trabalho à qual estão submetidos, isto é, pelo perfil de profissional exigido na instituição, políticas educacionais, currículos, determinantes econômicos entre outros condicionantes que operam nessas instituições. Conforme exemplifica Giroux (1992, p. 39), “em tempo de crise econômica, os docentes são demitidos, têm sua carga horária aumentada, lhes é negado contrato estável de trabalho e são forçados a implementar pedagogias ditadas pela administração”. Entretanto, por causa do caráter contraditório das instituições educativas, tais tensões criam espaços para uma relativa autonomia dos professores, abrindo possibilidades de produção de resistências, seja por meio do currículo e das perspectivas pedagógicas, das relações políticas, etc., desenvolvidas pelos educadores, como também de transição entre as posições ideológicas entre diferentes grupos, criando condições objetivas para alterarem a categoria de Intelectual que representam.

É importante, portanto, antes de situarmos a categoria de Intelectual dos professores levar em consideração os argumentos apresentados por Giroux, que condicionam a postura político-ideológica desses profissionais.

Os *intelectuais críticos* apresentam-se como profissionais que realizam a crítica sem uma referência explícita política ou ideológica. A função crítica que exercem em relação às injustiças e desigualdades sociais está relacionada ao “status profissional” ou à obrigação que assumem como intelectuais. A neutralidade política, pelo menos no nível da consciência, é uma característica comum desses profissionais. Isso porque a crítica que desenvolvem não avança para o terreno das lutas sociais, essencial para engajar e despertar a consciência de política de grupo, restringindo-se ao exercício de algumas consciências individuais. O sociólogo húngaro Karl Mannheim⁸⁷ (1936) é indicado por Giroux (1992) como um célebre dessa perspectiva, apontando que os intelectuais deveriam estar desvinculados das opiniões das classes e grupos, pois as interferências políticas e ideológicas desses estratos sociais limitam ou até contaminam a

⁸⁷Karl Mannheim (1893-1947). A obra citada é: MANNHEIM, Karl. *Ideology and Utopia*. Nova York, Harvest Book, 1936.

visão na busca e apropriação crítica do conhecimento da totalidade social. Outro autor indicado por Giroux (1992), que também defende o exercício da razão crítica dissociado dos interesses sociais, é Jürgen Habermas⁸⁸ (1968 e 1984). De acordo com o filósofo e sociólogo alemão, a busca pela verdade orientada por pressupostos ideológicos acaba por limitar o conhecimento e conduz o trabalho intelectual ao fracasso, como, por exemplo, a intenção revolucionária marxista na busca pelas verdades e conhecimento da realidade social pela classe trabalhadora, motivada por interesses emancipatórios. O fracasso da ascensão proletariada pode ser explicado pela ampliação do acesso e integração, a partir do século XX, aos benefícios da ordem social de que outrora a classe encontrava-se excluída (GIROUX, 1992). No que tange a essa perspectiva, Giroux explica que a defesa habermasiana do exercício da razão autônoma na busca por conhecimentos livres de motivações ideológicas e suas determinações históricas, como a luta pelos interesses emancipatórios da classe proletariada – em tornar universais os seus interesses específicos –, incorre no mesmo erro [pelo qual o autor realiza a sua crítica. Habermas cai em contradição em seu discurso visto que, ao contrapor-se à articulação entre conhecimento e ideologia no exercício crítico da razão, o autor acaba por reafirmar uma ideologia em específico, qual seja, a ideologia da modernidade. Na concepção de Giroux (1992, p. 36), ao contrário de ficar à margem dos movimentos sociais,

[...] o papel social do intelectual é precisamente tornar-se integrado àqueles movimentos equipados de conhecimentos emancipatórios – teórico e prático. O fato de que esses movimentos influenciam os intelectuais, tanto quanto são influenciados por eles, é parte do resultado contraditório – e necessário – da formação do intelectual transformador.

⁸⁸HABERMAS, Jürgen. Knowledge and human interest. Boston, Beacon Press, 1968; HABERMAS, Jürgen. The theory communicative action. V. I: Reason and rationalization of society. Boston, Beacon Press, 1984.

Dessa maneira, ao objetivar a realização de uma atividade docente neutra, posicionando-se de forma alheia às determinações políticas e ideológicas, às contradições e determinações em que a educação e, em particular, o currículo, são chamados a dar respostas em nossa sociedade, está implícita ou até mesmo inconsciente na postura – teórica e prática – dos Intelectuais Críticos, a afirmação de outra ideologia, com uma orientação de outra natureza, mas que apresenta consequências objetivas para a realidade educacional e social mais ampla.

Outra categoria que expressa um perfil profissional comum no cenário educacional é a de Intelectuais Adaptados. Essa categorização define-se por um conjunto de práticas educativas que sustentam o *status quo* dominante e seus respectivos grupos de elite. A atividade docente é produzida de forma acrítica e, na maioria das vezes, é exercida de forma consciente, alheia tanto às determinações de ordem política, quanto aos conflitos e interesses ideológicos das classes sociais. Giroux (1992, p. 37-38) aponta que “outra variação sutil é o intelectual que desdenha a política ao tomar o seu profissionalismo como um sistema de valores, sistema que frequentemente envolve o conceito espúrio de objetividade científica”. Em termos da relação entre conhecimento e poder, os resultados objetivos da postura dos Intelectuais Adaptados não sugere nenhum engajamento ou alteração substantiva em termos políticos na realidade social. A política pode até constituir um elemento de análise e denúncia por tais profissionais, todavia, não se desdobra dessas racionalizações uma tomada de posição ou mesmo um comprometimento orientado no sentido contrário do movimento social vigente. Disso decorre um favorecimento à manutenção da ordem hegemônica.

Semelhante a tal perspectiva encontram-se os Intelectuais Hegemônicos; porém, desenvolvendo uma posição ideológica que opera de forma consciente na afirmação e consolidação dos grupos e classes dominantes. Mais do que se “esconderem atrás de afirmações espúrias de objetividade” (GIROUX, 1992, p. 38), conforme os Intelectuais Adaptados, aqueles profissionais rendem-se à cooptação acadêmica e política, subordinando a sua atividade, articulando as suas concepções, valores e interesses a serviço da consolidação e manutenção das condições políticas, ideológicas e econômicas da ordem social vigente, cooperando para a sua preservação e funcionamento de forma plena.

Ao contrário dessa perspectiva, na categoria de Intelectuais Transformadores, sustentada na formulação teórica da Pedagogia Radical, os professores utilizam-se da linguagem da crítica e aplicam o discurso da autocrítica, trabalhando orientados ao desenvolvimento de culturas e de tradições emancipatórias. O essencial, nessa perspectiva, “é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). Isso significa, no primeiro caso, que os professores precisam compreender o lugar ocupado pela escola nas relações e estruturas sociais mais amplas, reconhecendo a sua dimensão política, ideológica e historicamente determinada, que atua tanto nos processos educativos voltados aos interesses hegemônicos, quanto como espaço de luta social a partir do reconhecimento das contradições e das relações de poder que estão na base de sua especificidade. Conhecimento e poder, nessa perspectiva, estão inextricavelmente ligados, pois o conhecimento sobre a vida é condição para poder transformá-la, tornando-a possível.

Dessa forma, escolarização, reflexão e ação crítica, afirma Giroux (1997, p. 163), “tornam-se parte do projeto social fundamental para ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais com parte desta luta”. Reconhecer o caráter político da escolarização, o potencial ideológico presente no currículo – explícito ou oculto –, nas práticas pedagógicas – estando orientado à manutenção do *status quo* ou à resistência social –, constitui o fundamento do primeiro pressuposto indicado por Giroux. O segundo pressuposto apontado pelo autor, no qual é necessário tornar o pedagógico mais político, significa, em termos gerais, que a prática pedagógica deverá estar articulada a propósitos políticos, alicerçados em interesses educativos e, portanto, sociais, de caráter emancipador. De forma mais específica, Giroux (1992, p. 33) sugere que a prática pedagógica dos professores como Intelectuais Transformadores estará politicamente orientada à problematização da realidade social e das suas contradições, ao desenvolvimento de agentes críticos, com base em conhecimentos significativos que, ao serem trabalhados e transformados de forma crítica, tornem os agentes emancipatórios. Para tanto, é necessário que os educadores atentem para algumas tarefas importantes: por um lado, “dar aos estudantes voz ativa em suas

experiências de aprendizagem” (GIROUX, 1997, p. 163), desenvolvendo o que o autor denomina “linguagem da crítica”, auxiliando os estudantes a analisarem os problemas oriundos das suas experiências cotidianas, relacionando-os com as experiências pedagógicas em sala de aula, contextualizando-os com os interesses, necessidades e problemas dos diferentes alunos como os grupos sociais. Por outro lado, “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997, p. 163), quer dizer, os educadores necessitam ultrapassar o nível da crítica, reconhecendo as possibilidades de intervenção social e de sua respectiva mudança, principalmente em relação aos aspectos ideológicos e matérias que dissociam as relações intrínsecas entre conhecimento e poder. Para isso, é necessário

[...] trabalhar para criar condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade mais ampla que dêem aos alunos a oportunidade de se tornarem agentes de coragem cívica; isto é, cidadãos que possam atuar como se uma autêntica democracia realmente prevalecesse, fazendo o desespero parecer inconvincente e a esperança exequível (GIROUX, 1992, p. 33).

A nosso ver, ao buscar distinguir o perfil intelectual dos educadores para sustentar, em termos políticos e ideológicos, qual a função social essencial dos educadores que objetivam articular a educação à emancipação e/ou à transformação social na perspectiva da pedagogia radical, Giroux conscientemente ou não, ignora e, por conseguinte, acaba complexificando a essência do intelectual conforme apresentado por Gramsci. Quer dizer, se considerarmos que a sociabilidade capitalista consiste na luta entre duas classes, isto é, entre os proprietários dos meios de produção, a burguesia, e os vendedores da força de trabalho, os proletariados, não cabe mais do que duas possibilidades de posicionamento político e ideológico nessa forma social: ou nos posicionamos a favor ou no sentido contrário à processualidade do capital. Portanto, consideramos que, exceto o intelectual transformador, as outras formas de intelectuais apresentadas por Giroux, conscientes ou não, não estariam posicionando-se a favor

da manutenção do sistema social capitalista e de suas contradições?

Retomando o debate de Giroux, é importante destacar que o entendimento acerca da categoria intelectual transformador e do seu papel no desenvolvimento de processos educativos emancipadores pressupõe a sua análise a partir de outras categorias que compõem a sua teorização, qual sejam, a escola como esfera pública democrática e Política Cultural, e Pedagogia Radical. Sem dúvidas, tornar a práxis pedagógica uma práxis radical, portanto, emancipatória, é tarefa central dos professores como intelectuais transformadores.

No entanto, tal tarefa depende, segundo Giroux, também da construção de escolas públicas que proporcionem aos estudantes o desenvolvimento de uma democracia plena, da transmissão e apropriação de conhecimentos críticos que possibilitem aos alunos atuarem em seus contextos sociais, buscando o reconhecimento das contradições e problemas sociais, a produção de resistência e a mudança social. Nesse sentido, a compreensão da teorização de Giroux pressupõe o entendimento do caráter politizado que as categorias de Professores como Intelectuais e da Escola são formuladas, visto que não se trata de uma abordagem neutra dessas categorias, pois, de forma particular, estão ideologicamente condicionadas e orientadas ao reconhecimento da dominação social e ao fortalecimento estratégico para a luta contra-hegemônica, tendo a escola pública como *locus* para a produção de conhecimentos, ideologias e culturas de resistência, e os professores como mediadores dos conhecimentos e práticas pedagógicas de caráter emancipatório, alicerçados em ideais de liberdade individual e de justiça social (GIROUX, 1992; 1997). Nas palavras do autor:

Ao politizar-se a noção de escolarização, torna-se possível elucidar o papel que educadores e pesquisadores educacionais desempenham enquanto intelectuais que operam em condições especiais de trabalho e que desempenham uma função social e política particular. As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para

delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais desse tipo não estão meramente preocupados com a promoção das realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, **e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário** (GIROUX, 1997, p. 29, grifo nosso).

É nessa direção que Giroux afirma que a Pedagogia Radical assume a forma de uma Política Cultural e, para torná-la possível, é imperativo conceber tanto os professores como também os estudantes como Intelectuais Transformadores, os

quais possuem um papel ativo na mediação entre escolarização e a sociedade, trabalhando em torno das preocupações emancipadoras nos projetos curriculares, articulando as possibilidades de emancipação que as escolas proporcionam como esferas públicas democráticas.

Giroux compreende que as escolas, como esferas públicas, constituem importantes espaços – contraditórios – de debates e lutas dos indivíduos e grupos sociais. Essa esfera fornece um número significativo de espaços pedagógicos, nos quais a democracia pode ser incorporada, tanto pelos grupos subordinados quanto pelos de resistência. O autor defende que as esferas públicas são espaços de lutas com potencial para produzir formas emancipatórias de conhecimento e de relações sociais, constituindo um espaço fértil para que os grupos subordinados produzam os seus próprios intelectuais, além de desenvolverem seus discursos de liberdade. Giroux (1992, p. 8) é enfático quando diz o seguinte:

[...] entendo a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Isto é, entendo a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia.

Subjazem as categorias de Professores como Intelectuais e de Escolas como Esferas Públicas Democráticas, conforme apresentamos, o entendimento do lugar que o currículo escolar ocupa como um instrumento de legitimação dos interesses sociais – traduzidos nos conhecimentos, nos valores e nas práticas indispensáveis para a concretização da Pedagogia Radical. Giroux (1986) deixa claro que o currículo é um campo que articula poder, controle social e luta, proporcionando, ao dar voz ativa e crítica aos estudantes e educadores, o fortalecimento e desenvolvimento de formas emancipadoras de escolarização. Concordamos com Giroux quando destaca o caráter contraditório da escola, atuando tanto no sentido da reprodução social das relações hegemônicas, quanto na produção de conhecimentos e de elementos de resistência a essa processualidade. Ocorre que, conforme apontamos na discussão realizada no capítulo anterior, a contradição que atravessa a escola é uma condição objetiva

estabelecida pela essência contraditória do capital. Portanto, a condição de ser democrática da escola consiste, sobretudo, nas condições objetivas de sua efetivação, todavia, não deixa de ser um ideal a ser buscado pelos sujeitos que por ela lutam, contudo, tendo consciência dos seus limites. Somente quando não apenas a escola, mas os demais complexos sociais estiverem orientados ao desenvolvimento pleno do ser humano, isto é, numa sociedade que não esteja orientada por ideais que cindem os sujeitos humanos em homem e cidadão, a escola poderá vir a ser essencialmente democrática⁸⁹, e isso não depende, exclusivamente, das condições objetivas dos sujeitos que nela atuam.

Veremos, na próxima seção, de que forma o currículo expressa a Política Cultural e de como, ao expressar e legitimar os interesses sociais, o currículo pode contribuir, na visão de Giroux, com a produção da emancipação.

6.4 A PEDAGOGIA DA POLÍTICA CULTURAL COMO FORMA DE PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS E EXPERIÊNCIAS EMANCIPADORAS

A Pedagogia como Política Cultural é um dos elementos estruturantes do programa educacional emancipatório de Giroux. De forma geral, a Política Cultural consiste num campo cultural que é resultante da intersecção entre conhecimento, discurso e poder, produzida pelas práticas pedagógicas. Giroux (1997) argumenta, com base nessa abordagem, que toda prática pedagógica representa formas de política particular de experiência, produzindo historicamente formas de regulação moral e social. Essa perspectiva aponta para uma problemática, dentre as quais, a Pedagogia Radical se propõe a questionar, isto é, de “como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar cotidiana” (GIROUX, 1997, p. 125). A compreensão da Pedagogia como Política Cultural pressupõe, por um lado, o entendimento da sua dimensão educativa na qual as posturas pedagógicas são estruturadas de forma a estabelecer estilos de aprendizagens, níveis de conhecimento e padrões de subjetividade, comportamentos

⁸⁹ O conceito “Democracia” também tem de ser discutido sob a égide do Estado do capital.

particulares e sociais, em consonância com os discursos (ideológicos, políticos e culturais) que se pretendem concretizar. Por conseguinte, as posturas pedagógicas e os conhecimentos produzidos nas escolas não são neutros, portanto, constroem significados, definem identidades, instituem, legitimam e, por vezes, contestam, respondendo ideológica e politicamente, às relações sociais vigentes. As escolas, nas palavras de Giroux (1997, p. 124),

[...] não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. [...], as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades.

Partindo desse pressuposto, a Pedagogia como Política Cultural coloca-se como uma proposta pedagógica concreta, política e ideologicamente determinada, buscando teorizar e desenvolver formas de experiências educativas que envolvam a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, no sentido de agência crítica e de fortalecimento do poder. Giroux esclarece que, para a efetivação da Pedagogia como Política Cultural, é necessário o desenvolvimento de uma teoria de política e de cultura que analise o poder como um processo ativo, como forma de produção cultural e como um conjunto incorporado e fragmentado de experiências. Nesse sentido, é necessário que os educadores enfrentem um duplo desafio, primeiramente,

[...] analisar como a produção cultural⁹⁰ é organizada dentro das relações assimétricas de poder nas escolas. Segundo, eles precisam construir estratégias políticas de participação nas lutas sociais destinadas a lutarem pelas

⁹⁰ Giroux (1997) indica que o conceito de produção cultural é utilizado em substituição ao conceito esquerdista de reprodução.

escolas como esferas públicas democráticas (GIROUX, 1997, p. 137).

Nessa perspectiva, Giroux confere à escola um importante papel para o desenvolvimento das possibilidades emancipadoras. Isso impõe aos educadores a necessidade de assumirem o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores, como também, o comprometimento com o desenvolvimento de um discurso para além da linguagem da análise da crítica, vale dizer, para a emancipação, promovendo um conjunto de práticas pedagógicas que proporcionem a construção da experiência e cultura contra-hegemônica, consciente do funcionamento da dinâmica social, dos seus antagonismos e contradições, das formas de poder que produzem e determinam o conteúdo subjetivo e formas sociais específicas, além dos padrões de comportamentos, compreensão e capacidade dos indivíduos relacionarem-se socialmente. Levando em consideração esses elementos que estruturam o conceito de política cultural, isto é, conhecimento, poder, função social emancipadora, contra-hegemonia, crítica, ação política, entre outros, percebemos que se trata de uma proposta de teoria, de uma teoria política educacional com função de ideologia, na qual opera com um papel social específico, qual seja, de desenvolver as escolas no sentido contrário à lógica vigente, seja por meio dos conteúdos transmitidos, seja pela prática pedagógica adotada, ou até mesmo pela orientação política dos educadores, tornando-a uma cultura, uma contracultura a ser legitimada nas escolas. Não estamos afirmando, com isso, que acreditamos que tal perspectiva poderia concretizar seus interesses. Nosso objetivo é analisar criticamente, a partir das categorias da teoria marxiana, como as estratégias contra-hegemônicas de Giroux são formuladas e atuam no interior das escolas.

A função do professor, na perspectiva da política cultural, consiste em questionar, a partir da linguagem da crítica, as relações de cultura e poder desempenhadas e estruturadas pela função material e ideológica das escolas, como também, mediante a linguagem da possibilidade, perceber que as escolas constituem espaços socialmente construídos de contestação e produção de experiências vividas. Tal experiência, conforme Giroux (1997, p. 137), refere-se aos modos como “as subjetividades são inscritas nos processos culturais que se desenvolvem em relação à dinâmica de produção, transformação e de luta”.

Por conseguinte, para que a Pedagogia Radical se consubstancie como uma Política Cultural, Giroux (1997, p. 137-138) indica a necessidade de se analisar a transformação e produção dos processos culturais tomando por base três campos particulares de discurso: *o discurso da produção, o discurso da análise de texto e o discurso das culturas vividas*. Tais discursos, apesar de apresentarem particularidades, estão interconectados e expressam o desenvolvimento de formas de práticas educacionais fundadas em interesses emancipadores. O primeiro discurso, muito comum nos debates educacionais, é importante porque aponta as formas pelas quais as forças estruturais sociais estabelecem as condições objetivas de funcionamento das escolas. Essas análises ajudam a compreender, segundo o autor, como as forças materiais e ideológicas, como o Estado, as empresas, a política, etc., influenciam a política escolar, as linguagens e ideologias expressas nos currículos, nas formas de trabalho e a função dos educadores, os limites e possibilidades de intervenção nessa esfera. De acordo com Giroux, os educadores precisam mais do que analisar criticamente a dinâmica escolar. Eles necessitam ultrapassar o discurso da crítica, atuando no sentido de desconstruir os processos que estabelecem e concretizam as formas contraditórias de produção educacional.

O *discurso da análise de textos* aborda, de forma particular, os instrumentos críticos fundamentais para a análise das representações e interesses objetivados nos materiais curriculares. Contrário à ideia de que os materiais textuais são unicamente transmissores de ideias, Giroux indica que é preciso desconstruir os significados contidos nos currículos escolares – as pressões e tendências ideológicas –, explicitando, inclusive, os conteúdos e as formas de funcionamento do currículo oculto. O discurso da análise de texto, conforme assevera o autor, “fornece uma compreensão valiosa de como as subjetividades e formas culturais funcionam nas escolas” (GIROUX, 1997, p. 139). Não obstante, além dos conteúdos, é importante atentarmos para a função dos professores que perfazem os pacotes prontos de matérias curriculares, os quais os reduzem à função de meros implementadores de conhecimentos, minimizando as possibilidades de vislumbrar as conexões histórica, dialética e crítica desses conteúdos.

Entretanto, a fim de promover uma Pedagogia como Política Cultural, é necessário ir além da análise crítica das

formas econômicas, ideológicas e estruturais de produção, e dos sistemas textuais dos materiais curriculares, que envolvem os processos escolares. É essencial desenvolver uma análise da dinâmica pela qual os indivíduos medeiam as relações entre si e com os demais grupos, com as esferas sociais e as produções culturais representadas pelas forças estruturais determinantes, isto é, pelas condições de autoprodução da sua existência. O *discurso das culturas vividas* expressa a necessidade de desenvolvimento daquilo que Giroux denomina teoria da autoprodução, que representa a forma particular – fundamentada nos condicionantes históricos, ideológicos e políticos – pela qual os professores e alunos incorporam e produzem os significados das suas vidas. Em específico, tal discurso pressupõe o reconhecimento e questionamento sobre o conteúdo cultural, as concepções e o material – consciente ou inconscientemente – da mediação, das formas subjetivas de vontade e luta política, e os significados que compõem os interesses subjetivos que legitimam modos particulares de vida; perceber as necessidades, experiências e histórias que os alunos trazem para a escola, condição que possibilita aos educadores o desenvolvimento de uma pedagogia que “confirme e envolva as formas contraditórias de capital cultural que constituem a maneira como os estudantes produzem significados que legitimam formas particulares de vida” (GIROUX, 1997, p. 141).

Conforme expõe o autor, a procura e elucidação dos elementos da autoprodução não devem ser compreendidas simplesmente como uma técnica pedagógica com o fim de explicitar os conteúdos e significados das experiências dos estudantes. O discurso da autoprodução permite reconhecer como as relações entre conhecimento e poder estabelecem condições de construção das subjetividades, como, além disso, iluminam o desenvolvimento de uma linguagem de possibilidades.

Conforme podemos perceber, esses campos de *discursos* que representam a produção cultural e de significados que compõem Política Cultural, juntamente com a análise das demais categorias apresentadas, traduzem o que Giroux denomina de Política Radical. Sem uma compreensão mais ampla das categorias centrais da sua teorização, suas relações e interconexões, qualquer abordagem que pretendesse discutir a temática do currículo em Giroux estaria fadada ao fracasso. A partir dessa exposição, poderíamos perguntar: o que tais

categorias revelam sobre o currículo? A partir de Giroux, podemos responder que elas revelam os fundamentos para se estabelecer qualquer projeto que pretenda produzir alterações, construir significados e experiências emancipadores e posicionarem-se contrárias às formas dominantes de poder. Resta saber em qual perspectiva se darão tais alterações sociais e qual a emancipação pretendida pelo autor.

Com o intuito de concluirmos a nossa análise sobre a perspectiva de emancipação nos debates acerca do currículo em Giroux, passamos agora a nossa última seção, na qual apresentaremos, de forma mais concreta, os debates realizados pelo autor nesse campo em específico.

6.5 TEORIA CURRICULAR E CURRÍCULO À EMANCIPAÇÃO

Na obra *Professores como Intelectuais* (1997), Giroux traz à tona uma interrogação sobre a capacidade política e ética do campo curricular que, de forma geral, tem sido central nos debates de diversas correntes da tradição crítica. O questionamento reside no potencial desse campo em desenvolver intenções emancipadoras ou novas possibilidades para o currículo. Segundo Giroux, ao opor-se à racionalidade tecnocrática, o campo curricular crítico problematiza a noção de conhecimento – a-histórico e a-político – presente no modelo curricular tradicional, indicando que ele não se reduz à representação de uma realidade externa ao indivíduo, “ele é sobretudo auto-conhecimento orientado em direção à compreensão crítica e emancipação” (GIROUX, 1997, p. 43).

Giroux apresenta uma preocupação em desenvolver não apenas um enunciado sobre o significado do currículo e sua capacidade em produzir alterações na ordem social, mas também, e isso tem um significado importante para o campo curricular, estruturar uma nova forma acadêmica de estudo curricular, sustentando a construção de uma política cultural. Para isso, recorre às contribuições da produção do conhecimento do campo, tal como Michael Apple, Paulo Freire, a Nova Sociologia da Educação, as Teorias da Resistência, etc., constituindo um importante aporte, estabelecendo-se como ponto de partida para organizar, pedagógica e politicamente, o seu projeto curricular.

A Nova Sociologia da Educação aponta Giroux, com suas raízes no existencialismo, na psicanálise, no marxismo e na fenomenologia, desempenhou um importante papel ao campo curricular ao questionar os fundamentos do currículo tradicional. A NSE, ressalta Giroux (1997, p. 59), “destituiu o currículo escolar de sua inocência”. Além da reavaliação do currículo, que começa a ser visto como a seleção de elementos culturais mais amplos, a escola, currículo e sociedade começam a ser analisados tomando por base suas determinações políticas e ideológicas, relacionando significado e controle social.

Nessa perspectiva, temas como distribuição, produção, avaliação do conhecimento são introduzidos no debate curricular e explicitam as relações desse complexo com as questões sobre controle social e dominação. O poder, o conhecimento, a ideologia e a escolarização são conceitos que começam a constituir o pano de fundo dos debates da tradição curricular crítica. O currículo começa a ser analisado nas suas complexas relações, desmitificando o seu potencial político e ideológico na produção cultural e reprodução social.

Giroux (1997, p. 50) coloca no centro do debate o currículo e o seu caráter contraditório, ressaltando o seu potencial em gerar possibilidades de emancipação. No intuito de cumprir essa tarefa, aponta a necessidade de desenvolvimento de uma nova linguagem e novas formas de racionalidade, com fundamentos históricos e críticos, indispensáveis ao desenvolvimento de um programa emancipador para a educação social.

Segundo o autor, a possibilidade de concretizar a Pedagogia como Política Cultural envolve a estruturação de alguns sistemas mediadores dos processos educativos, tais como o currículo, componente que estamos abordando mais profundamente nesta tese, o pedagógico e o avaliativo. Assim, conforme o autor, se o objetivo político dessa proposta está orientado ao desenvolvimento da emancipação, é nessa direção que o currículo deverá estar organizado. Giroux (1997, p. 50) indica que “se um dos propósitos do currículo é gerar possibilidades de emancipação, teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade para realizar tal tarefa”. O currículo precisa estar fundado numa linguagem histórica, teórica e crítica, sendo um dos desafios, e acreditamos que este seja um dos mais radicais, subordinar os interesses

técnicos presentes no currículo às necessidades articuladas à noção de emancipação, condição necessária à humanidade para garantir o alcance de sua autocompreensão e significado. Isso pressupõe que o currículo abandone a sua pretensão de neutralidade e explicita a sua concepção política e ideológica, informando os conhecimentos e as experiências pedagógicas necessárias à concretização dos interesses individuais e sociais articulados ao seu propósito mais amplo, a emancipação.

De forma similar a Apple, Giroux parte de uma análise crítica do papel da escola como legitimadora e produtora da hegemonia, reconhece o seu potencial na produção de resistências diante da lógica dominante, isto é, sua relativa autonomia e, justamente por acreditar que tais contradições podem ser resolvidas no interior das instituições educativas, acaba desenvolvendo a ideia de uma política cultural como uma linguagem de possibilidade do desenvolvimento da educação à emancipação, tendo os educadores um papel central nessa tarefa. Acreditamos que a educação em sentido amplo tem uma importante contribuição a emancipação, mas não é o suficiente.

Nessa linha de pensamento, Giroux expõe a importância de encarar a teoria curricular como forma de teoria social. O currículo é concebido como um discurso teórico que torna o político um ato pedagógico. Isto é,

[...] representa uma expressão de disputa em torno de que formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro que deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p. 169).

A partir de tais afirmações, a análise sobre o discurso curricular em Giroux considera as seguintes perspectivas: relaciona-se com as formas de conhecimento e práticas sociais e subjetividades que pretende legitimar; é uma forma de ideologia, pois se relaciona com as questões sobre poder; é uma expressão de teoria social radical, ligando teoria e prática curriculares aos interesses emancipatórios contra a dominação objetiva e subjetiva; abarca a linguagem da crítica e da possibilidade. No que tange ao discurso da crítica, Giroux (1997, p. 170) assinala

que os estudos curriculares relacionariam o conhecimento e poder baseando-se em três perspectivas:

Primeiro, ele questionaria todas as pretensões de conhecimento pelos interesses que estruturam tanto as questões que são levantadas quanto as questões que são excluídas. Segundo, as pretensões de conhecimento em torno de todos os aspectos da escolarização e da sociedade seriam analisadas como parte de processos culturais mais amplos intimamente ligados com a produção e a legitimação de formações sociais de classe, raça e gênero e idade enquanto reproduzidas dentro de relações assimétricas de poder. Terceiro, o conhecimento deveria ser visto como parte de um processo de aprendizagem coletivo intimamente relacionado com a dinâmica de luta e contestação.

Quanto ao discurso da possibilidade, Giroux (1997, p. 171) sugere que o estudo do currículo “seja informado por uma linguagem que reconheça o mesmo como introdução, preparação e legitimação de formas da vida social”. Nessa direção, o discurso curricular, estruturado como parte de luta, precisa levar em conta as particularidades históricas e sociais que estabelecem o conteúdo cultural que constitui os significados da vida dos indivíduos. Nas palavras de Giroux (1997, p. 171), esse discurso aponta, em certo sentido,

[...] para a necessidade de desenvolverem-se teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que *trabalhem com* as experiências que as pessoas trazem para o ambiente pedagógico. Isto significa tomar com seriedade e confirmar as formas de linguagem, modos de raciocínio, disposições e histórias que dão aos estudantes voz ativa na definição de mundo. Em outro sentido, a linguagem da possibilidade refere-se à necessidade de *trabalhar sobre* as experiências que

constituem as vidas dos estudantes. Isto significa que tais experiências, com suas formas culturais variadas, têm que ser recuperadas de maneira crítica, de forma a revelar suas forças e também suas fraquezas. De forma semelhante, isso significa ensinar os estudantes a aproximarem-se criticamente dos códigos e vocabulário de diferentes experiências, de modo a lhes fornecer as habilidades que irão necessitar para definir, e não simplesmente servir, o mundo moderno.

Além de considerar as particularidades, histórica e social, que de certa forma definem o conteúdo subjetivo e as experiências dos indivíduos, o discurso curricular igualmente estabelece um comprometimento com a luta pelo desenvolvimento de formas de autofortalecimento e social para produzir, a partir de princípios de igualdade e democracia, estilos de vida comunitária ativa, além de “infundir o trabalho pedagógico dentro e fora das escolas com um discurso que pode funcionar para trazer esperanças reais, forjar alianças democráticas e apontar para novas formas de vida social que parecem realizáveis” (GIROUX, 1997, p. 171).

Na compreensão do autor, são os ideais de esperança e emancipação que sustentam tal projeto político e social da teoria curricular. Estruturado como forma de discurso e prática, o currículo apresenta como finalidades o compromisso com o bem-estar do público, por meio de formas específicas de conhecimentos, valores e habilidades, tomando como princípio de organização

a tarefa de educar os estudantes a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis; isto é, cidadãos que disponham das habilidades intelectuais e da coragem cívica necessárias para uma vida autodeterminada, reflexiva e democrática. A medida de sucesso para julgamento deste programa seria baseada no grau em que o mesmo consegue proporcionar as condições ideológicas e materiais para sua implementação e o grau

no qual ele demonstra o relacionamento fundamental entre a escolarização e a ideia de emancipação humana (GIROUX, 1997, p. 171).

O valor da teoria e da prática curriculares como forma de política cultural é uma expressão da teoria social radical. O discurso curricular, em Giroux, precisa ser compreendido com um ato pedagógico, politicamente orientado, comprometido com a construção de sociedades mais democráticas, com a autoemancipação dos indivíduos – entendendo-se aqui como cidadãos críticos, reflexivos, com consciência política – com o fortalecimento da escola como esfera pública democrática, com a produção de conhecimentos e experiências emancipatórias. Para tanto, o papel dos professores como intelectuais transformadores é fundamental, problematizando como a linguagem do poder e da dominação operam nos currículos. Partindo da noção de que o currículo é visto como expressão de forma de luta, Giroux (1997, 173) realiza os seguintes questionamentos: “Qual é a natureza desta luta? Do que ela trata? Que forma ela assume? Em que lado estamos? O que precisa ser feito?”. Conforme Giroux, essas questões precisam sempre orientar a prática pedagógica que se pretenda emancipatória. Ao questionar a natureza da luta e o que precisa ser feito, tais interrogações nos impelem a refletir sobre a natureza da perspectiva emancipatória que subjaz o interesse político da luta pela educação e pelo currículo em Giroux. A isso é a que nos dedicaremos na próxima seção.

6.6 PRESSUPOSTOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO EM GIROUX

A estratégia educacional política progressista que subjaz a Pedagogia Radical de Henry Giroux é, com certeza, uma estruturação teórico-pedagógica que apresenta muitas contribuições às teorias críticas da educação, principalmente, considerando a produção do conhecimento educacional no Brasil. Giroux não desenvolve uma teorização exclusivamente para o campo curricular, mas, conforme apresentamos, o desenvolvimento da Política Cultural coloca um acento, entre outros elementos da escola, no papel do currículo como

instrumento de poder, portanto, de legitimação dos conhecimentos, cultura, valores e ideologias a serem transmitidas.

Não obstante, por se tratar de uma teoria educacional, incorre nessa abordagem algo similar à produção do conhecimento que tem buscado articular os processos educativos à emancipação: a ausência de uma compreensão ontológica da essência da escola e seu papel contraditório e dialético na sociedade capitalista, mediante seus complexos parciais, tal como o currículo, e do seu papel na produção da emancipação, mas, tendo como momento predominante a reprodução econômica social – no sentido do movimento da processualidade social – e as conexões entre os processos educacionais. Esse seria um primeiro passo, fundamental, porém. Ignorar tal perspectiva limitaria a compreensão da tarefa da educação na luta política contra-hegemônica.

Ocorre igualmente que grande parte das teorizações que defendem a articulação entre currículo e emancipação está sustentada na perspectiva de emancipação frankfurtiana, como é o caso de Michael Apple e Peter McLaren que, apesar de se desenvolverem a partir de bases materialistas, não apresenta como fundamento o horizonte revolucionário de supressão da sociedade capitalista. Isso altera radicalmente o conteúdo e a direção das estratégias educacionais na transformação social e, sobretudo, o significado da emancipação pretendida.

A escola, assim como o currículo, são complexos mediadores dos interesses do capital e surgem na totalidade social das necessidades da complexificação da reprodução social, mais especificamente, em resposta ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, as suas incessantes necessidades de reestruturação dos *layouts* das cadeias de produção, dos conhecimentos técnicos para o desenvolvimento do trabalho, do desenvolvimento da pesquisa científica como instrumento para diminuir o valor das mercadorias, essenciais na concorrência intercapitalista, e muito menos para desenvolver a humanidade no homem, a sua emancipação, a superação dos conflitos gerados pelo desenvolvimento da lógica de produção e venda da força do trabalho.

Claro que existem espaços de resistência, de crítica, de produção de luta, mas tais estratégias limitam-se a produzir apenas algumas alterações no interior das escolas e nos currículos. A natureza política da escola na sociedade não é

democrática, mas é capitalista, ou, além de ser democrática, ela está definida dentro de um Estado do capital. Essa estratégia da Política Cultural de Giroux pode ser identificada com aquilo que Tonet (2003, p. 40) denomina ser uma alternativa progressista da educação, a chamada “educação cidadã crítica”. O autor entende que

[...] outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. [...] Supõe que “um outro mundo é possível”, “uma outra educação é possível” sem, contudo, exigir a superação radical do capital. [...] Vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos. Capacitados para atender às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e igualitária. Daí porque as palavras-chave são “educação cidadã crítica”, “educação democrática”, “educação participativa”, “educação emancipadora”, “educação humanizadora” (TONET, 2003, p. 40).

O que tais perspectivas não consideram, assim como as propõem Apple e Giroux, é que “é impossível impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua própria reprodução” (TONET, 2003, p. 36) e, nesse sentido, por desconhcerem ou ignorarem a lógica do capital, acabam desenvolvendo estratégias político-pedagógicas, postulando a possibilidade de instaurar processos de escolarização e currículos orientados ao ajuste social e à humanização, agregando-lhes adjetivos tais como o termo “crítico”, “emancipador”, sem que, para a efetivação de um modelo educacional em-si e para-si, com base nesses valores, implicasse a ruptura “radical” com a ordem capitalista (TONET, 2003).

Nesses termos, a articulação entre currículo e emancipação só poderá resultar de uma análise superficial, tanto das condições estruturais da processualidade social nas quais a educação tem uma função mediadora essencial quanto da lógica da reprodução social na atual sociabilidade, que não considera ou ignora os seus elementos de contradição que impedem a concretização da emancipação em qualquer esfera social nos limites da ordem capitalista.

Conforme debateremos no próximo capítulo, as estratégias que estabelecem uma articulação entre currículo e emancipação para a concretização desta no interior da sociedade capitalista consistem, essencialmente, num discurso humanista e abstrato que, em última consequência, contribuem para o entrave da compreensão humana acerca dos caminhos necessários e das possibilidades objetivas para a realização da emancipação humana, que exige muito além de uma proposta curricular crítica.

7 O CURRÍCULO COMO MEDIADOR EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA ONTOLOGIA MARXIANA: LIMITES E POSSIBILIDADES

A supra-sunção da propriedade privada é, por conseguinte, a emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos; mas ela é esta emancipação justamente pelo fato desses sentidos e propriedades terem se tornados humanos, tanto subjetiva quanto objetivamente.

(KARL MARX, 2009)

Nossas discussões apresentadas até o momento buscaram explicitar mediante a investigação do campo da teoria curricular crítica, de forma particular, das obras do período inicial dos autores Michael Apple e Henry Giroux, os fundamentos da estratégia política e pedagógica que têm como escopo a articulação entre currículo e emancipação. Iniciamos nossa investigação, desde a análise da categoria currículo nas produções teóricas que apresentam um debate acerca da teoria curricular e da categoria emancipação nas produções teóricas dos referidos autores, sobre as formas que elas se apresentam nos debates teóricos do campo curricular crítico.

Nesse percurso, procuramos assegurar que as produções teóricas dos autores investigados fossem contextualizadas no fluxo da processualidade histórica das teorias que se estabeleciam como predominantes no período por ele analisados, e que, portanto, influenciaram o seu pensamento e as suas interpretações acerca do objeto de estudo em questão. No que tange às perspectivas de emancipação de Michael Apple e Henry Giroux, nossa investigação demonstra que tais autores comungam da mesma base teórico-filosófica e estabelecem uma estratégia progressista de educação socialista fundada em uma noção de mudança social e igualdade econômica que desconsidera, como condição de sua realização, a supressão do capital. Ou seja, suas estratégias, apesar de apresentarem importantes elementos para a crítica e resistência pela educação e, inclusive, explicitarem importantes propostas que orientam a educação no sentido da luta

contra-hegemônica, elas revelam uma cisão fundamental da articulação entre estratégia revolucionária e supressão do capital, condição insuprimível para concretização da emancipação humana. Portanto, a perspectiva desses autores orienta-se a produzir mediações, seja por meio do currículo ou da ação consciente e crítica dos educadores, no interior das esferas educacionais, com a finalidade de produzir um sistema social mais justo e igualitário. Objetivam, portanto, a emancipação nos padrões Kantiano e Frankfurtiano que, sem desconsiderar o método materialista-histórico e dialético e a crítica marxiana ao capital, não colocam, a nosso entender, como campo de possibilidade a perspectiva revolucionária da emancipação, mas no desenvolvimento de consciências críticas e esclarecidas, da emancipação política.

Apesar dos capítulos anteriores apresentarem um percurso na abordagem do tema, consideramos que, ainda, tal constatação não está suficientemente explicitada nos capítulos iniciais. A questão, a saber, consiste especificamente na possibilidade, mas não em termos gnosiológicos, e sim ontológicos, de articulação entre currículo e emancipação como condição de uma estratégia política e pedagógica de transformação social da atual sociabilidade. Portanto, cabe neste capítulo, com base nos fundamentos da teoria marxiana e na ontologia do ser social lukacsiana, melhor explicitar a crítica ontológica à perspectiva de emancipação que sustenta as finalidades da articulação entre currículo e emancipação presente no campo da teoria curricular crítica, apontando seus limites e possibilidades perante as/diante das determinações da sociabilidade vigente, o que nos permitirá, com base no exposto, responder à questão central desta tese.

7.1 O CURRÍCULO COMO COMPLEXO PARCIAL NA TOTALIDADE SOCIAL

No segundo capítulo, buscamos apresentar a concepção de currículo na visão de alguns autores do campo, expondo, igualmente, as diferentes compreensões acerca da sua gênese e as suas tendências da forma de ser no movimento da processualidade histórica. Com base nessas produções teóricas, podemos perceber que a gênese do currículo é identificada na Antiguidade Clássica, na Grécia Antiga, com a preocupação de organizar os conhecimentos indispensáveis à formação do

homem da *pólis*, centrada no aprimoramento do intelecto. É nesse mesmo período que Lundgren apresenta o *Trivium* e o *Quadrivium* como um modelo curricular, organizado em torno de disciplinas que buscavam atender às especificidades intelectuais do homem livre, às artes liberais, ao refinamento das capacidades intelectuais para a formação do homem culto, sem uma vinculação direta com as determinações de ordem política ou econômica. Todavia, o acesso a esse modelo educativo era restrito à classe de dirigentes, não considerando a totalidade da população.

Por outro lado, a gênese do currículo também está fortemente relacionada ao processo de institucionalização da escola pública nos Estados Unidos, ainda no século XIX, colocando finalidades bem específicas à educação devido ao contexto econômico da industrialização que exigia um número cada vez maior de trabalhadores com mão de obra qualificada. Esse período ficou conhecido como “movimento de escolarização das massas” (LUNDGREN, 1997). Não por acaso que a gênese do currículo, nessa perspectiva, acabou sendo associada aos termos tradicional, técnico, científico, conforme Kemmis (1998), Bobbitt (2005), Tyler (1974) e Silva (2011).

Mas, o que altera radicalmente essa concepção de currículo em relação ao do período da Antiguidade Clássica é a sua função social, e não o seu ser em-si. Isso significa o que é o currículo. Aquilo que permanece em movimento – a coisa em si - com características próprias e essenciais que o definem. Pense-se, por exemplo, no caráter subdesenvolvido das forças produtivas, das atividades agrícolas na Antiguidade, da manufatura na Idade Média até a Renascença, condições tais em que a organização da economia não se articulava de forma tão acentuada com as demais esferas de reprodução social, tal como ocorreu com a educação na forma social capitalista. A educação em termos de artes livres da Antiguidade, em virtude do processo de complexificação da economia, articula-se *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho. Esse desenvolvimento coloca novas exigências, sempre em ordem crescente, como condição ineliminável para a sua reprodução, direcionando a educação às suas finalidades. Sobre esse aspecto, Lukács (2013, p. 532) esclarece:

Porque a pressão pelo aumento da produtividade se origina com necessidade espontânea da própria atividade econômica. O fato de que, nesse processo, também se desenvolvam as capacidades humanas constitui, da perspectiva da essência, um subproduto. Naturalmente, houve e há casos em que isso é intencionado e promovido; basta lembrar o período do florescimento da manufatura corporativa ou o período atual, em que o sistema educacional está em grande parte direcionado para essa preparação para a produção. Hoje em dia, até já existem empresas que empregam psicólogos exclusivamente encarregados de elaborar processos para aumentar a produtividade e, portanto, meios para a realização de finalidades puramente econômicas.

Essa consideração apresenta dois importantes aspectos que não podem ser ignorados por nossa análise. Primeiro, conforme aponta Lukács, a produtividade e a sua ampliação em escalas crescentes são um processo espontâneo da essência econômica, um fenômeno⁹¹ decorrente daquilo que Marx (2008) identifica como umas das tendências (leis) da forma de ser da economia, a diminuição do tempo socialmente necessário para a produção das mercadorias. Por outro lado, o aumento da produtividade pode colocar novas exigências à reprodução social e que, portanto, não apresentam um caráter espontâneo, mas intencionalmente programado, como é o caso das exigências que se colocam à educação institucionalizada para proporcionar aos homens o desenvolvimento de habilidades e competências, isto é, das capacidades de ordem técnica ou teórico-científica que tornem a força de trabalho apropriada para a atividade a ser desenvolvida e, por sua vez, seja uma mercadoria para o capital. Cabe ao currículo, como um dos mais importantes mediadores dos processos educativos, um papel central nessa tarefa. Assim sendo, tanto no período da Antiguidade Clássica, como na atualidade, a

⁹¹ Outro fenômeno que decorre da diminuição do tempo socialmente necessário para a produção das mercadorias é a diminuição das taxas de lucro do capital sobre a produção das mercadorias.

educação e o processo, e a produção de conhecimento, bem como o currículo, sofrem a influência do desenvolvimento tendencial e da processualidade da economia; o que se altera, porém, são, de modo particular, as necessidades impostas pelas particularidades de cada forma de produção social para a sua reprodução.

No que tange ao período por nós investigado, ao do sistema social capitalista, as finalidades direcionadas à educação para a reprodução da economia podem proporcionar, contraditoriamente, o desenvolvimento daqueles elementos subjetivos indispensáveis à produção, em aspectos limitados, da humanidade no homem e, conseqüentemente, a sua desumanização. Isso se explica porque o acesso ao conhecimento transmitido nas escolas é *conditio sine qua non* tanto ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho quanto ao fortalecimento da luta de classes⁹². Ao mesmo tempo em que é necessária a ampliação do acesso ao ensino, o conhecimento transmitido precisa ser organizado, de tal modo que proporcione uma espécie de controle social – político e ideológico – das massas escolarizadas, com vistas a não produzir um entrave à reprodução da sociedade burguesa. Justamente por isso a atenção a “o que ensinar” começou a tornar-se um dos problemas centrais da educação no início do século XX e, não por coincidência, emergem, nesse mesmo período, as primeiras teorizações acerca do currículo.

Esse aspecto é extremamente importante para o nosso debate. Conforme já demonstramos nos capítulos anteriores, não é a produção do conhecimento curricular que cria o currículo, justamente porque o currículo é, antes de tudo, um fenômeno social, que tem uma existência concreta e não constitui simplesmente um produto do pensamento. A clareza dessa condição é fundamental para compreendermos que o currículo é anterior à própria teoria e, portanto, sua gênese não coincide com o período de “escolarização de massas”, da industrialização nos Estados Unidos, conforme alguns autores do campo apontam. Não obstante, é justamente nesse período que ele aparece historicamente com mais intensidade, ele se expressa em seu ser cada vez mais social e complexo, devido às condições mais

⁹² Vale lembrar que somente a partir dos anos de 1960 a crítica ao caráter reprodutor da ideologia dominante da educação começou a ser denunciada nas produções teóricas do campo curricular.

desenvolvidas da sociedade, do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, à sua articulação com a educação e, por conseguinte, com a economia e com outras esferas da totalidade social.

Entretanto, a clareza dessa compreensão remete-nos para uma análise da gênese do currículo, como um complexo parcial na totalidade social a qual será realizada mediante a abordagem da ontologia do ser social. Aspecto que discutiremos na próxima seção.

7.2 AS BASES ONTOLÓGICAS DOS COMPLEXOS IDEOLÓGICOS NA TOTALIDADE SOCIAL: O CURRÍCULO COMO COMPLEXO IDEOLÓGICO PARCIAL

Na obra *Ontologia do ser social*, Lukács (2013) afirma que qualquer análise que pretenda compreender as categorias específicas do ser social necessita iniciar pela categoria trabalho, concebendo-a no seu sentido ontológico, como atividade produtora de valores de uso. O trabalho, segundo Lukács, constitui a protoforma do agir humano, o momento predominante do salto ontológico entre o ser biológico⁹³ e o ser social, que se caracteriza pelo intercâmbio orgânico do homem com a natureza (sociedade), no sentido da sua transformação. Lukács explica que esse acento no trabalho justifica-se, essencialmente, pelo fato de que todas as demais categorias dessa forma de ser, tais como a linguagem, a divisão social do trabalho, e poderíamos mencionar a educação, pressupõem o ser social constituído. Por isso, o trabalho apresenta, na concepção de Lukács (2013, p. 44), “um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social”, o que consiste a sua prioridade ontológica em relação às demais categorias que emergem mediante essa forma de ser. A esse respeito, Lukács (2013, p.44) lembra que

⁹³ Lukács esclarece que estão excluídas de antemão as possibilidades de estabelecer um recurso experimental que reproduza as condições específicas de passagem de uma forma de ser a outra. Aponta, nesse sentido, para a irreversibilidade do caráter histórico do ser social que só poderá ser reconstruído por meio do pensamento mediante o conhecimento de caráter *post festum*, por intermédio do método ontogenético marxiano.

no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essencial do seu social.

O trabalho não só produz o salto ontológico, a hominização do ser biológico, suas características fisiológicas e anatômicas, tal como o crânio, os músculos, o andar, a alimentação, etc., mas também, mediante essa atividade consciente, desenvolveu-se todo o processo de humanização do homem, que compreende a sua organização social e atividades laborais, desde as formas mais primitivas das sociedades comunais até as formas mais desenvolvidas e complexas da atual sociabilidade.

Entretanto, o salto ontológico – uma transformação qualitativamente diversa da forma de reprodução da nova esfera – não elimina as características das demais formas de ser. A totalidade do ser social, segundo Lukács, é formada pela unidade ineliminável entre as três esferas: a inorgânica, a orgânica e o ser social. O ser social, portanto, é um ser unitário, mesmo que apresente características qualitativamente diferentes das formas precedentes de ser, a inorgânica e a orgânica (biológica). Isso quer dizer que a categoria que surge é sempre uma forma mais complexa e mais desenvolvida que as anteriores, não eliminando as características dessas formas precedentes nas quais estabelece uma conexão ineliminável. Marx (2011a, p. 58) esclarece esse caráter dialético e processual das categorias no *Método da Economia Política*:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de

todas as formas de sociedades desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se parte dos quais ainda carrega consigo com resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é a chave da anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. Mas de modo algum à moda dos economistas, que apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade.

Obviamente, a possibilidade de abstração do movimento de singularidade, particularidade e universalidade das categorias é um conhecimento que pode exclusivamente ser obtido *post festum*, por meio do exame histórico, da processualidade, da articulação e dos desdobramentos das categorias mais complexas em relação às mais inferiores⁹⁴.

No que tange à esfera do ser social, outro aspecto essencial que se explicita tendencialmente no seu desenvolvimento é um contínuo *recuo das barreiras naturais*, devido ao caráter de pôr teleológico contido no trabalho, no sentido de que, pela práxis, o ser torna-se cada vez mais consciente de suas atividades e, portanto, mais social, diferenciando-se gradualmente daquelas determinações de caráter biológico da sua forma precedente, porém, que jamais são eliminadas por completo. O trabalho consiste, nessa perspectiva, numa atividade de intercâmbio orgânico com a natureza, estritamente humana; é por isso que Marx afirma que o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é a sua capacidade de construir idealmente, de abstrair os elementos mais essenciais, para realizar a sua atividade de transformação da matéria natural no âmbito social. Ao tratar do

⁹⁴ O termo aqui “inferiores” não significa, em nenhum momento, um juízo de valor, mas corresponde a um estágio de desenvolvimento específico de determinada categoria em relação às procedentes.

trabalho em geral, no seu sentido ontológico, Marx (2008, p. 211), em “*O capital*”, explicita esse caráter de pôr teleológico do trabalho. Nas palavras do autor:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo – braços, pernas e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece, por isso, menos possibilidade de

fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2008, p. 211-212).

O trabalho envolve, destarte, a articulação entre teleologia (finalidade) e causalidade (as cadeias causais necessárias que colocam em movimento no objeto material as formas estabelecidas idealmente), produzindo uma nova objetividade para o ser social. Ou seja, pelo trabalho, o homem transforma a sua realidade social (natureza) orientado a um determinado fim e extingue-se quando essa nova objetividade, o produto do seu trabalho está concluído. Esse produto, diz Marx (2008, p. 214),

[...] é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, revela-se agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto.

Nesses termos, o trabalho, segundo Lukács (2013), é o modelo de toda práxis econômica na qual realiza, de forma mais mediada ou direta, os pores teleológicos que produzem novas objetividades na totalidade social. Por sua vez, todo ato do trabalho implica, necessariamente, um conhecimento⁹⁵ objetivo adequado das legalidades da matéria a ser transformada e também das cadeias causais a imprimir no objeto a ser transformado. Marx (2008) afirma que não está inscrito na madeira a sua possibilidade de ser mesa. É o conhecimento humano, engendrado pelas necessidades específicas do ser social que, se planejado de forma adequada, pode realizar essa finalidade de transformação nesse objeto natural. Contudo, como expressa

⁹⁵ É por meio dessa dimensão do trabalho em geral, do seu aspecto de positividade, que alguns teóricos da educação no Brasil – Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, por exemplo –, nos anos de 1980 e início de 1990, argumentaram em defesa do que ficou conhecido como “trabalho como princípio educativo” (TUMOLO, 2005).

Marx (2008), a mesa ainda é madeira, essa matéria transformada em objeto social não perde o seu caráter orgânico. Por conseguinte, se o conhecimento não é adequado para produzir tal transformação, a sua atividade fracassa e a teleologia vem a resultar em um estado psicológico, em um desejo não alcançado. Não se efetiva.

Lukács alerta que esses momentos só podem ser concebidos separadamente, só podem ser tomados de forma isolada, pelo processo metodológico do pensamento, pois o “contraste gnosiológico entre teleologia e causalidade como dois momentos, elementos etc. do ser é ontologicamente sem sentido” (LUKÁCS, 2013, p. 356), tendo em vista que o pôr teleológico só se torna autêntico mediante a sua realização; ao contrário, permanece como pensamento. O autor esclarece, entretanto, que pode haver causalidade sem teleologia, como, por exemplo, os fenômenos da natureza. Ao contrário, a teleologia, que é um atributo exclusivo do ser social, só pode imprimir seu ser real em articulação com a causalidade.

Dessa constatação, deriva-se a compreensão de que toda a práxis social apresenta um caráter contraditório. Considerando que o ser social é um ser que responde, Lukács (2009) explica que as atividades e as objetividades sociais são resultados dos pores teleológicos, isto é, da escolha entre alternativas dos homens colocadas nos pores teleológicos da práxis. Tais escolhas não são indiferentes ao contexto histórico e social de quem os põe, pois, a escolha é, por um lado, uma opção singular, portanto, pessoal do sujeito. Por outro lado, e ao mesmo tempo, essa escolha reflete o campo de possibilidades concretamente determinado pelo *hic et nunc*. Lukács (2013, p. 470) destaca que

[...] o homem é pessoa ao fazer ele próprio a escolha entre essas possibilidades. Ele até pode, em caso de autêntica originalidade, encontrar uma resposta ainda não utilizada por nenhum dos seus contemporâneos, mas também essa se evidencia sempre como componente necessário justamente desse campo de ação. Quanto mais complexo, quanto mais ramificado for esse campo de ação, tanto mais desenvolvida será a sociedade; de modo correspondente, quanto maior for a

parcela pessoal de quem responde, tanto mais desenvolvida pode ser sua personalidade.

Entretanto, os resultados desses pores, conforme já apontamos, tornam-se objetividades sociais que, por sua vez, produzem efeitos no conjunto da totalidade social, para além daqueles pretendidos pelas finalidades conscientemente colocadas pelos homens que as colocaram, cujos efeitos da práxis entram no fluxo da história e retroagem sobre eles como forças estranhas. É nesse sentido que Marx e Engels (2011, p. 25-18b) afirmam que os homens fazem a sua própria história, porém, complementam os autores, tal história não é feita

[...] de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos.

Lukács destaca que, com o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, aparece, como consequência, a divisão social do trabalho que, por sua vez, constitui um novo ponto de partida para um ulterior desenvolvimento que surge a partir dos pores teleológicos dos homens. Vamos tratar, em específico, dos desdobramentos na esfera do ser ocasionados pela divisão social do trabalho em material e intelectual.

De acordo com Lukács, o ser social é um complexo de complexos. A sua reprodução, em termos ontológicos, dá-se por intermédio do intercâmbio orgânico com a natureza na qual é modificada pelo trabalho a fim de atender às necessidades humanas. Resulta, desse modo, de forma crescente, em mais objetos e mediações sociais produzidos pela práxis que se interpõe nas relações entre os homens a ponto de que ele deixa cada vez mais de encontrar na natureza as condições de sua reprodução vital. O dever ser dos homens, não mais unicamente orientado pelas necessidades puramente humana dos homens, relacionados com as suas necessidades biológicas de reprodução

da vida, assume, nessa perspectiva, um caráter mais social. Essa complexificação faz surgir, no âmbito do ser social, algo completamente novo: os pores teleológicos que colocavam a causalidade em movimento, no sentido de operar uma transformação em um objeto material, tornam-se, agora, mais mediados e visam influenciar a consciência de outros homens a realizar as finalidades de quem as põe. A essa nova estrutura do pôr teleológico, Lukács (2013, p. 358) denomina como “pôr teleológico secundário”, pois

[...] o “material” do pôr do fim é o homem, do qual pretende que ele tome uma decisão alternativa; a rejeição da decisão rejeitada tem, por isso, uma estrutura ontológica diferente daquela do material natural do trabalho, na qual só entra em cogitação uma apreensão correta ou incorreta de conexões ontológicas da natureza; o “material” é qualitativamente mais oscilante, mais “suave”, mais imprevisível, do que era naquele caso.

Justamente pelo caráter mediador dos pores teleológicos secundários é que, segundo Lukács (2013), não conseguimos o domínio na totalidade sobre os seus resultados na práxis social, pois o seu sucesso ou fracasso depende do conhecimento das cadeias postas em movimento e da capacidade de proceder, de forma correta, daquele que as põe.

Lukács (2013) ressalta que, diferentemente da gênese do pôr teleológico primário, que tem como fato mais básico e fundamental a práxis econômica, o pôr teleológico secundário, cujo caráter ontológico fundamental é o de influenciar e alterar a consciência alheia, surge como resultado da complexificação dos processos de reprodução social, tais como o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, da divisão social do trabalho. Esse desenvolvimento e essa processualidade do trabalho tornaram-se tão complexos, a ponto de colocarem as condições objetivas para a gênese na totalidade social de mediações que se tornam indispensáveis ao funcionamento e à continuidade da reprodução econômica e social. Trata-se de complexos singulares que não apresentam como característica uma articulação direta dos pores à práxis econômica, mas que

mobilizam mediações que as colocam em funcionamento. A esse respeito, Lukács (2013, p. 397) afirma que o processo de reprodução econômico jamais poderia funcionar, a partir de determinado estágio, sem compor determinados complexos de atividade não econômicos, tal como o complexo jurídico e o direito, que têm uma função específica na organização da sociedade, porém ligadas à essência econômica. Lukács está tratando, de forma específica, da gênese dos complexos ideológicos no âmbito da superestrutura, da ideologia.

Entretanto, antes de abordarmos os complexos ideológicos é mister esclarecer o significado do conceito de ideologia na ontologia lukacsiana. Na compreensão do autor, não é um pensamento ou uma ideia sobre a realidade, uma compreensão falsa ou verdadeira sobre o real, uma teoria científica ou não científica que fazem com que algo se torne uma ideologia. Tais explicações podem até contribuir para a construção de uma imagem de mundo pelos homens. Mas, em termos ontológicos, o que torna uma elaboração ideal uma ideologia está relacionado diretamente com a função que exerce na práxis social. Lukács (2013) destaca o papel da defesa das teorias científicas do heliocentrismo por Galilei na Idade Média, na qual objetivavam, em um primeiro momento, apresentar uma explicação de um fenômeno natural. Ao contrário, as teorias de Giordano Bruno tinham uma função específica de contrapor os conhecimentos científicos aos dogmas da Igreja Católica. Assim sendo, apesar de ambas as expressões ideais apresentarem uma compreensão da realidade social, somente a teoria de Giordano Bruno caracterizou-se como um instrumento de luta social, tornando a práxis humana consciente e operante (LUKÁCS, 2013). Isso não impede que, em períodos posteriores, determinadas teorias ou teses científicas convertam-se em ideologia, isso porque, conforme Lukács (2013, p. 465), a ideologia “possui o seu ser propriamente-assim social: ela tem origem imediata e necessariamente no *hic et nunc* social dos homens que agem em sociedade”, ou seja, ela compreende o conteúdo de “o que fazer?” social como fundamentação e como pretensão de toda a práxis.

Essa compreensão ontológica do significado de ideologia possibilita o esclarecimento e a correção daquelas interpretações de caráter puramente gnosiológico desse conceito que são abordados em termos de uma falsa consciência. Também permite esclarecer que a correção de uma ideia falsa sobre o real nem

sempre corresponde a uma forma concreta da sua superação, da sua influência na práxis humana no âmbito do ser social, haja vista que determinadas compreensões que constituem a ontologia da vida cotidiana dos homens, mesmo sendo errôneas, mesmo sendo ontologicamente inválidas, podem ser empiricamente plausíveis, funcionando de forma operante na vida cotidiana, como é o exemplo da prova ontológica da existência de Deus.

Isso nos remete a um aspecto fundamental presente na ontologia lukacsiana, ao caráter ontológico de essência da esfera econômica e da sua processualidade na totalidade social. Entretanto, é importante destacar que, em termos gerais, a economia é compreendida, nessa perspectiva, como a estrutura pela qual o homem reproduz as condições materiais de produção da vida humana, independentemente da lógica em que tal produção se dá, seja ela a produção comunitária primitiva, escravista, feudalista ou capitalista. É, sobretudo, o contexto político-social do modo de produção capitalista, o seu desenvolvimento e processualidade, os seus nexos e contradições que tanto Lukács quanto Marx centralizaram suas análises. É a partir da expressão econômica do complexo M-D-M, a fórmula⁹⁶ geral da circulação das mercadorias que, segundo Lukács, Marx detecta, partindo da análise crítica dos fatos econômicos mais elementares, os seus nexos mais gerais e suas articulações com os demais complexos e legalidades concretas, expressando os efeitos fenomênicos ulteriores que decorrem dessa forma mais elementar no processo econômico global.

O desenvolvimento da essência da esfera econômica apresenta, segundo Lukács (2008, p. 238), três orientações

⁹⁶ Tumolo (2005) apresenta em seu artigo “*O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?*” o que poderia ser considerado um esqueleto resumido que representa um método de exposição das fórmulas econômicas presentes na obra “*O capital*”.

| | |
|---|---------|
| Mercadoria..... | M |
| Mercadoria-Mercadoria..... | M-M |
| Mercadoria-Dinheiro..... | M-D |
| Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria..... | M-D-M |
| Mercadoria-Dinheiro Dinheiro-Mercadoria..... | M-D D-M |
| Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro..... | D-M-D |
| Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro + Mais valia (mais valor): | D-M-D' |

evolutivas que constituem legalidades inelimináveis dessa forma de ser, qual seja, a tendência no sentido da diminuição do tempo socialmente necessário à produção das mercadorias, portanto, à reprodução humana. Isso se explica pelo fato de que, no trabalho realiza-se um duplo aspecto: implica, por um lado, um domínio cada vez mais adequado sobre as legalidades da matéria e o conhecimento das causalidades, para que possa transformar os objetos de acordo com as suas finalidades e, por outro lado, essa nova objetivação, faz surgir no âmbito do ser social algo qualitativamente novo, uma objetividade universal, que antes só existia apenas idealmente. Esse resultado do trabalho que surge em resposta a uma necessidade social retroage ao indivíduo, objetivando a sua consciência, conduzindo-a a patamares cada vez mais elevados, o que possibilitou, por exemplo, o desenvolvimento da linguagem, das forças produtivas, proporcionadas em período iniciais pela mais elementar confecção de um instrumento de caça. O aprimoramento dos meios de execução do trabalho conduz tendencialmente, a uma diminuição do tempo à produção dos valores de uso na esfera econômica. Marx (2008) aponta que nessa condição da essência estão em germe os elementos da crise econômica⁹⁷.

No entanto, a crise capitalista na perspectiva marxiana é entendida como um fenômeno da esfera econômica, tão inevitável, que nem mesmo o sistema capitalista consegue evitá-lo. Basta lembrar o papel mediador que o Estado exerce na esfera econômica por meio da intervenção na política, tal como o aumento das taxas de juros, as alterações nos direitos trabalhistas e nos contratos de trabalho, etc. É justamente nesse sentido, de acordo com Lukács, que emergem e atuam na totalidade social os complexos ideológicos. Essa regulação jurídica não tem uma relação direta com a produção material em si, todavia, a necessidade de regulação jurídica da troca entre as mercadorias, em determinado estágio do desenvolvimento das forças produtivas, não poderia desenvolver-se sem um domínio legal sobre esses processos de produção. No entanto, essa regulação jurídica realizada pelo complexo ideológico do direito não surge para dirimir os conflitos de classe entre proprietários dos meios

⁹⁷ Segundo Tumolo (2003), a diminuição do tempo de produção das mercadorias conduz, inevitavelmente, a diminuição no valor das mercadorias e, portanto, das taxas de lucro para o capital.

de produção e os vendedores da força de trabalho. Tendo em vista que, na sociedade de classes, o interesse particular da classe dominante tem de elevar-se à condição de interesse geral, Lukács (2013, p. 498) aponta que, conforme Engels, o direito se torna “uma expressão *interiormente coerente*, que não golpeia sua própria face com contradições internas”, por isso, o “direito tem de espelhar a realidade econômica de modo deformado”. (LUKÁCS, 2013, p. 498). Assim, expressa-se nessa contradição a importância metodológica de compreensão da ideologia em termos ontológicos. Nas palavras de Lukács (2013, p. 498-499):

Isso mostra, por sua vez, como é errado abordar questões ideológicas com critérios gnosiológicos. Porque, nesse campo, não se trata de fazer uma separação abstrata de verdadeiro e falso na imagem ideal do econômico, mas de verificar se o ser-propriadamente-assim de um espelhamento eventualmente falso é constituído de tal maneira que se torna apropriado para exercer funções sociais bem determinadas. É exatamente este o caso da “falsidade” gnosiológica do direito (grifo do autor).

Na ótica da ontologia do ser, o essencial no caso do complexo ideológico do direito não é fazer a crítica à veracidade ou falsidade de como se estabelece a imagem que ele espelha sobre a realidade social. Isto se explica porque a correção deste espelhamento não altera nem seus efeitos, sequer a sua essência ontológica de exercer uma função social específica de tornar operante e dirimir os conflitos sociais, no sentido de garantir que o complexo econômico se reproduza. De certa forma, a perspectiva gnosiológica de análise da ideologia expressa uma das tendências que integra a proposta da estratégia de educação emancipatória de alguns autores do campo curricular crítico. A crítica ontológica, segundo Lukács, fornece um alcance aos elementos mais essenciais desse complexo ideológico, permitindo apontar as suas contradições e limites de reprodução em escalas mais humanas na totalidade social.

Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) expõem o que consiste o fato básico da sociedade, a saber, a necessária conexão

entre essência econômica e a produção, a política e a estrutura social. Segundo os autores, “a produção das ideias, das representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2007, p. 93). Assim, as classes dominantes precisam desenvolver os seus complexos ideológicos mediadores que atuam no intercâmbio social em todas as esferas da vida, segundo as suas ideias, como condição de sua reprodução econômica e de sua manutenção.

Retomando o debate sobre a essência da esfera econômica, é preciso ter clareza, segundo Lukács (2013, p. 375), que o mundo fenomênico do ser social é o fator que desencadeia “[...] a maioria dos pores teleológicos, que determina de modo imediato seu edifício e seu desenvolvimento e, dessa forma, desempenham um papel significativo também na dialética entre essência e fenômeno”. Sobre esse aspecto, julgamos necessário esclarecer alguns elementos acerca das categorias essências e fenômeno no plano do ser social. Lukács (2013) lembra que foi Hegel quem determinou, de forma genial, os traços mais fundamentais das divergências entre essência e fenômeno. A essência, conforme Hegel, caracteriza-se pelo momento ontológico predominante na interação com o fenômeno, ela deve, portanto, aparecer. Ao mesmo tempo, ela representa o conteúdo quieto do fenômeno. Esse, ao contrário, é o movimento inquieto da essência. Hegel descreve os aspectos dessa importante relação na passagem abaixo citada:

O reino das leis é o conteúdo *quieto* do fenômeno; este é a mesma coisa, mas que se apresenta na mudança inquieto e como reflexão-em-outro. Ele é a lei como existência negativa, que pura e simplesmente se modifica, o *movimento* da passagem para o oposto, do supracumir-se e do retornar à unidade. Esse aspecto da forma inquieto ou da negatividade não está contido na lei; por conseguinte, o fenômeno é a totalidade diante da lei, por que ele contém a lei, e mais que isso, a saber, o momento da forma que

movimenta a si mesma (Hegel *apud* LUKÁCS, 2013, p. 386, grifo do autor).

Essência e fenômeno, segundo Lukács, são complexos distintos ontologicamente que apresentam sua própria natureza, seu próprio conteúdo e suas relações de forma e conteúdo em si unitárias. A relação entre elas expressa um caráter de identidade da identidade da não identidade.

Em cada formação econômica, portanto, são os pores teleológicos unitários que colocam em movimento o desenvolvimento da essência e do fenômeno sucessivamente. Todavia, Lukács (2013, p. 390) descreve que, justamente pelo fato de o trabalho constituir o modelo da práxis social, é comum que os homens ajam em condições que não sejam plenamente por eles conhecidas, produzindo, por conseguinte, efeitos para além dos estabelecidos conscientemente por suas finalidades. Sobre esse primeiro aspecto da práxis, podemos pensar sobre o caráter fetichista da mercadoria, um fenômeno que decorre da produção da força de trabalho na forma social capitalista. Conforme descrito por Marx, o fetichismo implica o fato de a mercadoria encobrir as formas sociais do trabalho dos homens, apresentando-se como características objetivas inerentes ao produto do trabalho. Segundo o autor, “a igualdade dos trabalhos humanos fica disfarçada sob a forma de igualdade dos produtos do trabalho como valores” (MARX, 2008, p. 94), e as relações entre os produtores assumem a relação entre coisas. No segundo aspecto, podemos mencionar, por exemplo, o fato essencial que identifica a segunda tendência evolutiva do capital: a necessidade de que o tempo de produção das mercadorias seja realizado em escala cada vez menor, para que o capital aumente a sua taxa de exploração da força de trabalho⁹⁸. Por consequência, tal condição expressa um fenômeno caracterizado pela diminuição do valor da força de trabalho – contrário aos interesses do trabalhador –, pois engendra as condições objetivas à produção e à extração do mais valor absoluto e, posteriormente, do mais valor relativo, o que decorre, por um lado, no aumento da taxa de exploração do trabalhador e, por outro lado, no controle do capital sobre a vida social do trabalhador, seja pela subsunção formal do trabalho,

⁹⁸ Pense-se, por exemplo, nos processos de trabalho do *fordismo* e do *toyotismo*.

seja por meio de sua forma mais desenvolvida, a subsunção real do trabalho. Essa “deformação fenomênica da essência”, expressa por Lukács (2013, p. 382) em relação a esse caráter fetichista e reificado da produção das mercadorias, consiste essencialmente no desaparecimento dos processos que verdadeiramente produziram a essência.

Portanto, essa tendência crescente no trabalho, de tornar os processos de reprodução nitidamente mais sociais, todavia, mais multiformes e mediados, que conduz ao desenvolvimento do mercado mundial, dificulta aos indivíduos, no desenvolvimento dos pores teleológicos da práxis capitalista, compreender os traços mais duradouros, portanto, universais, da economia que são generalizados pelo trabalho, como também, os traços fenomênicos dirigidos para a singularidade e a particularidade. Sobre esse aspecto, Lukács (2013, p. 391) esclarece que,

antes de tudo: a universalidade e a singularidade também são determinações de reflexão, isto é, elas entram em cena de modo simultâneo e polarizado em cada constelação: todo e qualquer objeto sempre é simultaneamente um universal e um particular. Por essa razão, embora o mundo fenomênico – posto em relação com a essência enquanto universalidade permanente – represente um mundo da singularidade movimentada, ele igualmente deve produzir ontologicamente as suas próprias universalidades, assim, como as universalidades da essência reiteradamente se revelam também como singularidades. Com efeito, a maior parte das universalidades na economia burguesa nada mais é que universalizações idealmente fixadas das objetividades específicas da esfera econômica.

Entretanto, Lukács aponta outro aspecto da essência revelado a partir do poema “*Duração na mudança*”, de Goethe. Segundo essa perspectiva, ao contrário da quietude demonstrada por Hegel, a essência não é compreendida como um complexo imutável, ela muda, conservando seus traços mais essenciais de

suas legalidades que são mantidos, no caso da economia, nas diferentes formações sociais. Essa compreensão abre um campo de possibilidades, “a relativa autonomia”, que se interpõe, justamente, em relação àqueles pores que visam a uma transformação radical da sociabilidade. Nas palavras de Lukács (2013, p. 395-396), a essência que demonstra

a sua imposição no processo global do desenvolvimento do ser social; a autonomia do mundo fenomênico se reduz ao fato de possuir uma autonomia – relativa – no âmbito da interação com a essência, não podendo, portanto, jamais ser apenas o produto mecanicamente fabricado desta. Porém, essa autonomia existe exclusivamente no quadro da interação com a essência, mesmo que seja como campo de ação de amplo alcance, multiestratificado e multifacetado, o é apenas como campo de ação do autodesdobramento dentro de uma interação na qual a essência possui a função de momento predominante.

A relação entre essência e fenômeno no plano do ser social permite-nos refutar aquelas abordagens no campo educacional e, em particular, no curricular. Primeiramente, pelo fato de conceberem o modelo econômico de produção social capitalista como uma expressão universal e eterna de desenvolvimento das forças produtivas. A análise desse modelo econômico, destituído da devida compreensão do seu caráter histórico, cerceia a compreensão da sua verdadeira condição de particularidade no decorrer das diferentes formações econômicas em relação à totalidade social, o que a torna passível de ser superada. Em segundo lugar, é possível rejeitar alguns limites da compreensão do marxismo vulgar, a saber, “de que cada momento singular do mundo fenomênico seria consequência direta, mecânica, da essência, podendo ser simplesmente derivada casualmente de sua legalidade até o ponto de sua unicidade” (LUKÁCS, 2013, p. 396).

A caducidade de tais interpretações indicada por Lukács consiste na impossibilidade de que, do campo de ação da práxis,

da relação entre essência e fenômeno, um dos dois complexos se eleve à condição de legalidade autônoma. O fato de que, dessa relação, possa surgir uma relativa autonomia, de forma alguma poderá suprimir, no campo da ação, as determinações dos princípios e leis em relação à essência. Isto é, “a essência produz, em suas interações com o mundo fenomênico, os espaços de ação “livres” que surgem nesse mundo, e sua liberdade só pode ser aquela que é possível dentro das legalidades do campo de ação” (LUKÁCS, 2013, p. 396). Pense-se, por exemplo, nas perspectivas teóricas que advogam a necessidade de desenvolvimento da educação omnilateral, por assim dizer, emancipadora, sem que, para a sua plena efetivação, seja necessário alterar qualitativamente o desenvolvimento particular da essência econômica, cujo movimento estabelece as tendências da forma de ser desse complexo ideológico.

O fato ontológico fundamental é que a gênese social da ideologia e dos complexos ideológicos pressupõe a existência objetiva de conflitos sociais que decorrem do próprio desenvolvimento de reprodução da práxis econômica. Considerando que os homens singulares são, segundo Lukács (2013), os portadores dos pores teleológicos de toda atividade social, as contradições que ocorrem no interior desse desenvolvimento unitário refletem, igualmente, as contradições na sua reprodução social na condição de indivíduo e de exemplar do gênero humano. Esses conflitos, segundo Lukács (2013), originam-se quando uma classe consegue apresentar os seus interesses particulares na condição de interesse universal para a realização na sociedade. O surgimento dessa ideologia implica, consequentemente, a gênese de estruturas sociais que tornem ativo e operante os interesses hegemônicos representados pelos complexos ideológicos específicos. Reportando à análise que realizamos nesta tese, essa compreensão poderia ser considerada, por exemplo, quando Apple reapresenta, no debate curricular crítico, a questão levantada pelo filósofo Herbert Spencer (1927), qual seja, “quais são os conhecimentos de maior valor?”. Em termos ontológicos, os conhecimentos de mais valor são aqueles que se articulam à reprodução social da essência econômica, aos interesses particulares de uma classe específica, como é o caso do modo de produção social capitalista. Portanto, são aqueles conhecimentos que tornam ativos e operantes as ideias e os interesses de determinada classe. Por isso, autores, como Michael

Apple, entre outros do âmbito crítico, debatem e apontam a articulação existente entre conhecimento e poder, o caráter ideológico do conhecimento. Todavia, tais conhecimentos não seriam os mesmos, principalmente em termos ideológicos, se a orientação desses conhecimentos estivesse organizada no sentido do desenvolvimento de uma sociedade sem classes, da emancipação humana.

No entanto, conforme já destacamos, ao tratar dos fenômenos contraditórios à tendência da essência econômica no capital, tal como a diminuição do valor da força de trabalho, verificamos que os pores teleológicos produzem efeitos para além das finalidades de quem os põe. Levando em conta esse aspecto, é preciso considerar, conforme assevera Lukács (2013, p. 493), que a essência econômica no ser social emerge “independentemente das finalidades, consciente dos atos teleológicos, sendo em-si – a despeito de toda a sua desigualdade – um processo objetivamente necessário do ser, cujo curso, rumo, ritmo etc. não podem ter nenhuma relação com alguma teleologia objetiva”. O conhecimento adequado dessas contradições é possibilitado pelo seu exame, a começar pela ontologia materialista histórica. Nas palavras de Lukács (2008, p. 239-240):

Tarefa de uma ontologia materialista tornada histórica é, ao contrário, descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente, produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero, nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido, não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam de modo “mudo”; e mostrar que tais exemplares, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológica-social de sua singularidade (convertida em individualidade) com o gênero humano (convertido neles em algo consciente de si).

A superação dessa contradição entre indivíduo x gênero humano da reprodução do ser em-si do ser para-si é uma tarefa que vai além da intervenção consciente unicamente em complexos ideológicos específicos. Tal superação pressupõe a emancipação do homem em relação à forma de trabalho no capital, o que conduz, essencialmente, à emancipação humana, é o que Marx chama de Comunismo. Sobre as possibilidades ontológicas de superação dessa contradição, Marx (2008, p. 101) expõe que

a estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do seu véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados e submetida a seu controle consciente e planejado. Para isso, precisa a sociedade de uma base material ou de uma série de condições materiais de existência, que, por sua vez, só podem ser o resultado natural de um longo e penoso processo de desenvolvimento.

O caminho em direção ao desenvolvimento do gênero humano, segundo Marx (2010b, p. 42), foi iniciado no processo que conduziu à emancipação política, porém, está longe de ser uma realização da emancipação humana, o que requer o desenvolvimento do homem integral, que, na sociedade burguesa, se encontra cindido em homem público e homem privado. A crítica radical no sentido da emancipação, portanto, só pode ser aquela que parte dos fundamentos ontológicos do ser, nas suas relações, nas suas contradições e possibilidade de ação histórica concreta. Na concepção marxiana, os homens somente poderão estar emancipados quando se emanciparem radicalmente do capitalismo. E isso demonstra que a proposta pedagógica política à emancipação de Apple e Giroux não consegue expressar na sua essência a compreensão de uma práxis revolucionária, pois os fundamentos de suas estratégias encontram-se em flagrante contradição com a teoria radical, isto é, não ultrapassam o limite da emancipação política. A educação e, em particular, o currículo constituem importantes mediações para o desenvolvimento das

forças produtivas do trabalho e para a formação humana, mas que, devido ao caráter contraditório desses dois processos que estão inter-relacionados, acabam por desenvolver-se em oposição, conduzindo à formação desumanizante, em indivíduos estranhados. Isso porque, se a formação da personalidade humana surge, desenvolve-se e define-se em condições históricas e sociais específicas, qualquer análise sobre os aspectos da formação humana não poderá abdicar de investigar igualmente as condições de reprodução social e econômica, do desenvolvimento das forças produtivas, em que as capacidades intelectuais e habilidades desse humano desenvolvem-se. Negar essa perspectiva é equivalente a desenvolver uma análise unilateral da formação humana, comprometendo aspectos essenciais para a reflexão acerca da emancipação humana.

A emancipação humana, na concepção de Marx (2008), é uma possibilidade objetiva que conduz os homens ao desenvolvimento econômico em condições de trabalho mais humanas, adequadas ao desenvolvimento do devir humano dos homens, do gênero humano para-si, nas condições daquilo que o autor denomina “reino da liberdade”, o Comunismo.

A emancipação pressupõe o desenvolvimento das condições sociais objetivas e subjetivas à sua realização, que precisam estar colocadas para que se apresente uma situação revolucionária, no sentido Leninista. Conforme expõe Marx (2010a, p. 153), uma revolução radical só pode ser a revolução das necessidades reais. As condições subjetivas formadas a partir dos conflitos da práxis social, daquilo que Lukács descreve como necessário à consciência de classe, contudo, não eliminam, nem substituem, o conjunto de contradições e conflitos necessários ao desenvolvimento das condições objetivas para uma revolução.

A emancipação na perspectiva marxiana, portanto, é uma condição social objetiva que pressupõe outra forma de reprodução social, orientada para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas. O desenvolvimento das forças produtivas do trabalho jamais poderão constituir o seu contrário, ou seja, desenvolver-se no sentido da desumanização, porque, entre outros fatores, prioriza o lucro para os proprietários privados dos meios de produção em detrimento da alienação e da subsunção ao capital da vida dos seus produtores. A educação e, portanto, o currículo que pretendem articular-se à emancipação não poderão abster-se de uma teoria e de um projeto social que possibilitem a

crítica às esferas sociais produtoras e reprodutoras das condições degradantes de humanização, como também, desconsiderar que a educação, apesar de ser uma das mais importantes mediações de reprodução social por estar diretamente relacionada à formação para o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, apresenta limitações concretas no desenvolvimento do projeto da emancipação. A emancipação constitui uma luta constante, que pode e deve ser assumida pelos complexos sociais singulares, todavia, para não ser uma forma de luta e uma finalidade abstrata, precisa igualmente articular os demais complexos sociais no sentido do desenvolvimento de uma forma social que elimine as contradições entre capital e trabalho. Pressupomos, portanto, a emancipação na sua perspectiva revolucionária

Podemos afirmar, no decorrer desta tese, que o currículo, como um mediador das proposições teórico-pedagógicas a serem efetivadas nos processos de escolarização da educação, encontra-se sob o jugo das determinações políticas e econômicas do mercado capitalista. Em sentido amplo, a educação, segundo Lukács (2013, p. 178), em essência, “consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”. Na condição de uma peculiaridade específica do ser social, a educação o capacita a dar respostas às demandas, novas e imprevisíveis, que surgem no decorrer de suas vidas, produzidas como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, da divisão social do trabalho, dos caminhos para a satisfação pessoal, condições que, similarmente, colocam exigências de conhecimentos, habilidades e comportamentos a serem desenvolvidos no sentido mais estrito pelo complexo de atividades educacionais. O currículo tem um papel fundamental nesse processo.

Ao abordar o caráter irrevogavelmente ideológico das ciências sociais, Lukács (2013, p. 563) descreve que o seu fundamento ontológico é constituído por pores teleológicos que visam “provocar modificações na consciência dos homens, em seus futuros pores”. Mesmo que o autor não tenha tratado de forma específica da educação, na sua forma institucionalizada, a compreensão desenvolvida acerca dos termos mais gerais dos complexos ideológicos por ele visto na obra *Ontologia do Ser Social* possibilita-nos afirmar que ela apresenta características nas quais poderíamos identificá-la com esse complexo. A educação, tanto na sua forma geral, quanto na sua forma específica, consiste

em orientar a consciência de outros homens a desenvolver as finalidades dos sujeitos ^{que as põe}. Basta refletir sobre os processos educativos em sala de aula: os professores, mediante os conhecimentos ontologicamente fundados em determinada concepção de sociedade, homem e aprendizagem, desenvolvem as suas atividades educativas visando à concretização de finalidades amplas e específicas (nem sempre explícitas) colocadas à educação.

Esse caráter mais fundamental da educação expressa na sociedade de classes a sua forma mais complexa e desenvolvida. Pois as finalidades que orientam a prática educacional estão contraditoriamente articuladas ao desenvolvimento do humano e da essência econômica, qual seja: o desenvolvimento das capacidades humanas e das forças produtivas, isto é, a produção da força de trabalho como mercadoria para o capital, condições tais fundamentais à continuidade dos processos da sua reprodução e da reprodução social.

A necessidade de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho, uma condição ineliminável do capital, coloca para as instituições educativas finalidades cada vez mais complexas e essenciais para a reprodução social. O acesso ao conhecimento é imprescindível à formação para a força de trabalho e à produção da vida do trabalhador, como também para a continuidade da reprodução da sociedade capitalista.

As tendências da crescente socialização das sociedades, da diminuição do tempo socialmente necessário à reprodução da vida humana e dos processos de trabalho e ao mercado mundial, são tanto o resultado quanto a força propulsora da ação e da constante complexificação dos complexos ideológicos, tal como a educação, na sua articulação dialética com a estrutura econômica e com outras esferas.

Tal condição impõe à produção do conhecimento a necessidade de revolucionar, de forma contínua, as mediações que proporcionam uma intervenção mais efetiva sobre a natureza e a sociedade, o que pressupõe um conhecimento cada vez mais adequado sobre a realidade social, no sentido da sua transformação, exploração e controle. Em *O capital*, Marx (2008) apresenta quatro fatores que se interpõem no desenvolvimento das forças produtivas do trabalho que, a nosso ver, se impõem, entre outras esferas de mediação social, aos complexos ideológicos da educação e do currículo: (1) **disponibilidade de**

recursos naturais; (2) **produção do conhecimento** nas áreas das ciências duras, isto é, pesquisas científicas que resultam na produção de inovação e incorporação (direta ou indiretamente) de inovações tecnológicas nos processos de trabalho – na prática, tais inovações resultam no aumento da produtividade, baixa no valor da mercadoria e aumento da extração da mais valia relativa; (3) **produção de conhecimento** em algumas áreas das ciências humanas, resultando em novas formas de organização e gestão do trabalho (novos layouts); (4) **qualificação da força de trabalho** (técnica e profissional) do trabalhador, de acordo com o padrão de desenvolvimento capitalista por meio da transmissão do conhecimento – *educação*. Essa qualificação desenvolve habilidades específicas e gerais (objetivas e subjetivas), e molda a capacidade de trabalho aos padrões de trabalho existentes. Da alteração qualitativa dos processos produtivos, decorre a diminuição do tempo socialmente necessário para a produção da mercadoria e, por sua vez, a diminuição do seu valor, formando as condições objetivas para o aumento da taxa de exploração sobre a atividade do trabalhador, o mais valor relativo, conforme explicamos nos capítulos anteriores.

De acordo com Marx (2008), para que os homens produzam sua vida e satisfaçam suas necessidades humanas, eles precisam passar pelo mercado duas vezes: uma, para vender sua força de trabalho como mercadoria (caso não sejam proprietários privado dos meios de produção) e, outra, para comprar os meios de subsistência (alimentos, roupa, educação, etc.) indispensáveis para produzir a sua capacidade de trabalho.

Nessa relação social, entre proprietários privados e vendedores da força de trabalho, para que a mercadoria, força de trabalho, seja valor de uso para o seu comprador é indispensável que seja de qualidade, isto é, que corresponda às necessidades postas pela atividade que desempenhará e para que o seu valor possa ser consumido. Essas considerações precisam ser analisadas e problematizadas se o objetivo é desenvolver processos educativos articulados à perspectiva da emancipação, isso porque, na atual. sociabilidade, as contradições entre capital e trabalho se interpõem à educação, colocando finalidades específicas a esse complexo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: uma articulação possível?

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e por outro, a cidadão, a pessoal moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.

(KARL MARX, 2010b)

Conforme apresentamos no capítulo anterior, a educação na sua forma institucionalizada, exercida nas escolas, nas universidades, nos centros tecnológicos, tem um papel fundamental no desenvolvimento das condições objetivas de reprodução do capital. A nosso ver, o currículo educacional emerge no contexto da educação institucionalizada como um *complexo ideológico parcial* que trata, de forma específica, desses conhecimentos a serem produzidos/transmitidos por meio das atividades educativas e apresenta, imanente aos seus conteúdos, a filiação (explícita ou não) a determinada concepção de sociedade, de homem e de educação, político e ideologicamente orientado. Tal condição expressa o caráter *mediador* do currículo em no que concerne ao complexo ideológico educacional. Na atual sociabilidade, o currículo abrange aqueles conhecimentos que precisam ser submetidos a uma organização e sistematização no sentido de objetivar, de

forma cada vez mais aperfeiçoada e eficiente, a reprodução social, conduzindo-a a patamares cada vez mais elevados.

Diante das análises realizadas no decorrer desta tese, podemos afirmar que o currículo é um complexo ideológico parcial que emerge como um dos mais importantes mediadores dos processos educativos, tendo seu ápice de desenvolvimento, inclusive como um campo teórico de produção do conhecimento, no contexto político, social e econômico do final do século XVIII. Apesar de sua gênese ser identificada na Antiguidade Clássica, esse complexo assume, no seu desenvolvimento, formas concretas e historicamente sempre mais complexas, articuladas dialética e contraditoriamente às demandas da reprodução social, tanto aos aspectos econômicos, quanto aos políticos e sociais, tal como a luta de classes que, por vezes, em determinados contextos, pode contrariar a direção e as finalidades desse movimento, produzindo o seu contrário (orientada à reprodução do capital ou à emancipação humana).

Por isso, um aspecto importante que devemos destacar é que, embora o currículo educacional seja resultado das relações sociais de uma construção social, participando de sua formulação os educadores, gestores e a comunidade escolar – claro que, muitas vezes, essa participação não ocorre efetivamente –, expressando os seus interesses de classe e as suas finalidades mediante a imagem de mundo que pretendam concretizar (em conformidade ou não com o movimento do modelo econômico atual), jamais deixam de estar presentes nas orientações desse documento as dimensões da política educacional do Estado e o sistema jurídico que, de forma explícita ou implícita, articulam-se aos interesses da esfera econômica.

Esse conhecimento atende a determinações antagônicas das classes, pois a sociedade regida pelo sistema orgânico de reprodução sociometabólica do capital, conforme aponta Mézáros (2010, p. 67), possui um conjunto de imperativos objetivos e uma lógica própria que

[...] subordina a si – para o melhor e para o pior, conforme as alterações das circunstâncias históricas – todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até os domínios

intelectuais e culturais mais mediados e sofisticados.

Por isso, nem a educação, nem o currículo estão alheios às determinações dessa esfera e, todavia, não estão submetidos na sua totalidade a tais determinações e, por isso, apresentam uma relativa autonomia que lhe permite desenvolver propostas e conhecimentos no sentido contrário ao desenvolvimento econômico, mas nunca totalmente alheio a essas determinações essenciais da reprodução social. Claro que, ao desenvolver nos homens esse humano do capital, alguns processos educativos críticos e contra-hegemônicos são aperfeiçoados no interior das instituições educativas. Entretanto, devido ao fundamento contraditório dessas instituições, a escola acaba por humanizar, desumanizando, conforme destaca Tumolo (2005).

Considerando esses elementos apresentados, seria possível desenvolver a articulação entre currículo e emancipação na atual sociabilidade como estratégia política e pedagógica com finalidade à transformação social? Considerando que o currículo é um complexo ideológico parcial na totalidade social capitalista, poderia ele produzir a emancipação? A nosso ver, não. O currículo é um importante mediador educacional que possui uma tarefa imprescindível no desenvolvimento de uma educação de caráter emancipadora, isto é, orientada à emancipação, mas, como ação isolada, apresenta limites na concretização dessa tarefa.

Portanto, os limites de ação desse complexo não estão no caráter ideológico dos conteúdos e dos pacotes curriculares – mesmo que saibamos que eles contemplam os interesses das classes dominantes – conforme destaca Michael Apple, também não estão na postura da prática pedagógica dos professores como intelectuais críticos, adaptados ou hegemônicos, conforme expõe Henry Giroux. Também não consiste na ausência de uma matriz de fundamentação teórico-política na perspectiva materialista histórica, conforme o modelo da Proposta Curricular de Santa Catarina ou da ausência de política educacional que explicita uma orientação à emancipação, conforme mostramos mediante o conjunto de documento da Política Educacional e Curricular do Brasil.

Os limites desse complexo ideológico são, então, de caráter ontológico. Ora, como poderia a escola pública, e a Política Educacional e Curricular orientar a formulação de

propostas curriculares à emancipação humana? O Estado é um órgão, um complexo ideológico mediador do Capital, e não dos interesses da classe trabalhadora. Para atuar no sentido contrário, somente se ele apresentasse, conforme expõe Marx (2010), uma competência suicida. A história mostra, mediante os vários exemplos que explicitamos nas análises de Michael Apple e Henry Giroux, que o Estado, por diversas vezes, atendeu às demandas da classe trabalhadora, contrapondo-se aos interesses do capital, justamente porque o desenvolvimento social nunca é igualitário, mas heterogêneo.

A continuidade do sistema social capitalista requer essas concepções às condições de trabalho à classe trabalhadora (fundamental para a produção da mercadoria, sem a qual não há o capital), mas que somente em condições históricas específicas podem abrir possibilidades para uma situação revolucionária. Pretender atenuar as contradições sociais por intermédio de uma ação que vise ao ajuste dos órgãos de mediação do capital é, portanto, uma estratégia um tanto equivocada.

Na obra *O poder da Ideologia*, Mészáros (2004) aponta três posições ideológicas que compreendem a racionalidade dos discursos ideológicos. A primeira delas atua de forma acrítica, compactuando com o sistema social vigente como horizonte absoluto de produção da vida social. A segunda expressa acertadamente as irracionalidades do sistema social vigente, porém, os elementos que compõem sua análise crítica compartilham das mesmas irracionalidades e contradições apontadas. Os debates realizados no âmbito da teoria curricular crítica, em particular, os presentes nas obras de Apple e Giroux, na nossa compreensão, apresentam elementos semelhantes a essa segunda forma de racionalidade ideológica apontada por Mészáros. Contrapondo-se às perspectivas anteriores, a terceira forma de racionalidade ideológica apresenta como finalidade a intervenção consciente dos homens sobre os conflitos existentes na práxis social, no sentido da superação dos diferentes tipos de antagonismos da classe. Assim, somente a última forma ideológica “pode tentar superar as restrições associadas com a produção do conhecimento prático dentro do horizonte da consciência social dividida, sob as condições da sociedade dividida em classes” (MÉSZÁROS, 2004, p. 67-68).

Na obra *Sobre a questão Judaica*, Marx (2010b, p. 33) apresenta o seguinte questionamento: “Os judeus alemães

almejam a emancipação. Que emancipação almejam? A emancipação *cidadã*, a emancipação *política*”. Na análise da essência do Estado judeu e cristão, na crítica ao seu antagonismo religioso, Marx responde que a emancipação do judeu implica, antes mesmo, a emancipação do Estado no que se refere à religião. Mesmo estando emancipado politicamente da religião, tal estado das coisas não isenta o Estado das contradições que constituem os obstáculos concretos à emancipação humana, que só estará plenamente realizada, segundo Marx, quando o homem, como ente genérico elevar-se à qualidade de homem individual.

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 33, grifo do autor).

No artigo *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo*, Tumolo (2005, p. 254-255) aponta que o trabalho na forma social capitalista

[...] dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida realiza-se pela produção de sua morte. [...] a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela **niilização**, a afirmação de sua condição de sujeito

realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua **hominização** produz-se pela produção de sua reificação (grifos do autor).

O desenvolvimento do homem omnilateral, emancipado não é o produto de uma educação, mas depende igualmente da sua articulação com base material de produção social pela qual todos os demais complexos sociais se desenvolvem, pois o homem é um ser unitário, um complexo de complexos e não um ser fragmentado. A esse respeito, Tonet (2014, p. 14) destaca que

pretender, pois, organizar o processo educacional, em seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, é uma empresa fadada de antemão ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital (com todas as suas categorias: mercadoria, mercado, mais valia, trabalho assalariado, propriedade privada, exploração e dominação, alienação, etc.) e do Estado pois, como vimos, são eles que garantem, cada um ao seu modo, mais articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia. Isso, por sua vez, implicaria uma revolução que destrísse a própria classe trabalhadora como classe.

Sem dúvida, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível, tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra superior forma de sociabilidade. A burguesia pode opor a isso inúmeros obstáculos, mas não pode impedir totalmente, pois isso significaria a sua própria morte. Contudo, **ainda que esse acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente**

sistematizado seja necessário, não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação. Se o acesso ao conhecimento sistematizado fosse condição necessária e suficiente, a classe trabalhadora de alguns países mais desenvolvidos teria uma consciência e uma atuação revolucionárias (grifo nosso).

Tonet (2005) indica em sua obra *Educação, cidadania e emancipação humana* que é inviável atualmente pretender conferir à educação (escolar) um caráter emancipador, isto é, que a educação produzirá a emancipação. Com isso, não estamos pretendendo afirmar que a educação institucionalizada e o currículo não possam contribuir com os processos emancipatórios. O currículo, conforme já mencionamos, é um importante mediador dos processos educativos para o desenvolvimento de um conhecimento crítico e historicamente produzido, da compreensão política e econômica da história da humanidade e da história das lutas de classe, entretanto, dele também depende a produção do conhecimento necessário à formação da força de trabalho. A ação da educação escolar no sentido da emancipação limita-se ao desenvolvimento no seu interior daquilo que Tonet identifica como “atividades educativas emancipadoras”. Tonet (2014, p. 10) destaca cinco requisitos para a realização dessas atividades:

- 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3) conhecimento da natureza específica da educação;
- 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

O currículo tem um importante papel na mediação do desenvolvimento dessas atividades educativas emancipadoras. Além disso, essas atividades no interior das instituições educativas apresentam um papel pedagógico importante na

apropriação de conhecimentos de caráter crítico e nos processos de luta. Isso porque, mesmo aquelas ações de resistência, que na imediatividade não apresentam um horizonte político, podem, em momentos posteriores, converter-se em uma forma organizada de luta em torno dos conflitos da práxis cotidiana, mesmo que se apresentem como obstáculos à formação de uma consciência de classe.

Conforme afirma Mészáros (2007, p. 16), somente uma “*mudança* verdadeiramente *fundamental* resolverá a crescente crise estrutural do modo atual de reprodução sociometabólica”. Desenvolver a crítica e a consciência sobre os determinantes político-econômico-culturais da ideologia dominante presente no conhecimento escolar do currículo, desarticulados de uma estratégia político-ideológico, materialmente fundamentada de supressão de tais contradições, não ultrapassa mais do que uma formulação ideológico-abstrata no seio da sociabilidade capitalista, alimentada pelo afeto subjetivo a esperanças de desenvolvimento de uma liberdade “aparente” e de uma emancipação nos limites da “consciência” dos sujeitos singulares, moralmente críticos. Esses são alguns dos resultados possíveis diante do limite “ontológico” de realização da articulação entre currículo e emancipação, na atual sociabilidade. Por isso que, segundo Lukács (2013, p. 353), Marx “chama de vulgar qualquer satisfação dentro do capitalismo porque ela se dá por satisfeita com as barreiras que a pura sociabilidade consegue oferecer no quadro do capitalismo”.

Nossa investigação aponta, em consonância com o que afirma Marx (2010b, p. 156), que nenhuma esfera social pode se emancipar por completo “sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, como isso, sem emancipar todas as esferas” das demais esferas sociais. Todavia, isso não impede que a educação e o currículo possam operar no sentido da crítica à forma de produção e reprodução social vigente. A emancipação no sentido marxiano, ao contrário, presume a emancipação da humanidade em relação ao trabalho na forma econômica do capital. Portanto, ao pretender solucionar os conflitos da práxis social, mediante uma estratégia de ação política restrita às mediações do complexo educacional e curricular, sem a sua vinculação concreta com as contradições históricas e com as demais mediações sociais que conduzem a sua superação, a estratégia política e pedagógica de Michael Apple e Henry

Giroux, apesar de apresentar importantes resultados no sentido do desenvolvimento da educação crítica, revela-se insuficiente em relação às possibilidades objetivas de emancipação humana.

Concluimos que a articulação entre currículo e emancipação, nos termos apresentados nas produções teóricas analisadas na tese, na atual sociabilidade, consiste em uma estratégia abstrata e, por sua vez, incongruente, em termos políticos e pedagógicos para a produção da emancipação humana. Além disso, o insuficiente aprofundamento nessas obras dos limites existentes na articulação entre a educação, da educação escolar, com a transformação social, da compreensão do currículo como um complexo ideológico parcial na esfera educacional, converte-se em obstáculo à compreensão e ao desenvolvimento das verdadeiras e efetivas mediações de luta pela emancipação humana, o que acaba por contribuir, contraditoriamente, o fortalecimento da ação das estruturas de mediação do capital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de e Mendes, Vitor Hugo (Org.). **Educação e Racionalidade: questões de ontologia e método em educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Educação e Poder**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

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

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ÁVILA, Astrid Baecker. **A Pós-Graduação em Educação Física e as Tendências na Produção de Conhecimento: o debate entre realismo e anti-realismo**. (Tese de Doutorado). PPGGE, UFSC, Florianópolis, 2008.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S. L., 1998.

BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Lisboa, Portugal: Plátano Editora, S.A., 2005.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma crítica do sistema de ensino**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BOWLES, S., e H. GINTIS. **Schooling in Capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Decreto – Lei Nº. 6.755/2009 institui a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: 2009.

_____. Ministério da Educação. **PNE - Plano Nacional de Educação 2014**. v. I e II. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>> Acesso em: 10/02/2015.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm.

_____. Ministério da Educação. **PNE - Plano Nacional de Educação 2013**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>> Acesso em: 10/05/2014.

_____. Ministério da Educação. **Conae 2014: PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br>> Acesso em: 10/01/2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB,

DICEI, 2013. Disponível em: <http://D:/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>.

_____. MEC. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília, 2009.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010.

_____. Decreto – Lei nº 7.083 **Programa Mais Educação** instuíto, regulamentado no ano de 2010. Brasília: 2010.

_____. Decreto – Lei nº. 5840/06 instituí o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**, Brasília: 2007.

_____. **Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: 2012.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Brasília: 2010.

_____. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996**. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>.

_____. **Assembleia Nacional Constituinte**. Constituição da República Federativa do Brasil: 05 de outubro de 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes de Bases**. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

_____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento, 2007.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho de 2006.

_____. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação – PNE. Lei nº 13.005**. 25 de julho de 2014.

CARVALHO, Diana de Carvalho, GRANDO, Beleni Salet e BITTAR, Mariluce (Org.). **Currículo, Diversidade e Formação**. Florianópolis: ed. da UFSC, 2008.

CEPAL-NACIONES UNIDAS. **Una década de luces y sombras**. Notas de la Cepal, n. 15 (número especial), 2001.

CEPAL-UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile, 1992.

CHEPTULIN. Alexandre. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). O ensino médio integrado. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CISNE, Margareth Feiten. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2014.

CNE. Parecer de 04/05/2011 – **Diretrizes de formação profissional e tecnológica**. Brasil: Brasília, 2011.

COSTA, Ramiro Marinho. **Configurações da Política de Integração: educação profissional e básica na modalidade de educação de jovens e adultos nos institutos federais de educação em Santa Catarina.** Florianópolis, 2015. 301p. (tese). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

curriculares nacionais gerais para a educação básica.
Resolução nº 4 de 13 de julho
de 2010. Brasília: CNE/CEB, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** 3. Ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o Aprender a Aprender.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUAYER, Mário. **Economia Depois do Relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental?** Florianópolis: julho de 2003. Disponível em: www.anped11.uerj.br/30/GT11-3294.

_____. **Economia Depois do Relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental?** Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Mercadoria e Trabalho Estranhado: Marx e a crítica.** In: Margem Esquerda: ensaios marxistas. n.17, p. 88-99. São Paulo: Boitempo, 2011.

EAGLETON, Terry. **Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. **O projeto político-estratégico da Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista.** (Tese de Doutorado). Programa

de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina:Florianópolis: UFSC, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora.** Perspectiva, Florianópolis: CED/UFSC, v. 19, n. 1, p.71-87, 2001b.

_____. **Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos.** In: GOMES, C.M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8. ed., 2 reimp. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GANDIN, Danilo. **Escola e Transformação Social.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

GIROUX, Henry A. **A Escola Crítica e a Política Cultural.** 3.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Pedagogia Radical: subsídios.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GOMES, Roberto Luiz. **Indústria Cultural, Resistência e Educação: a teoria do agir comunicativo enquanto possibilidade de emancipação.** In: Educação e Filosofia, v.22, n. 43, p. 115-138. Jan./jun. 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Selection From The Prison Notebooks**. Nova York: Internacional Publishers, 1971.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Teoría De La Acción Comunicativa**. In: crítica de la razón funcionalista. Madris: Taurus, 1999b.

_____. **Teoría De La Acción Comunicativa**. In: Racionalidad De Lá Acción Y Racionalización Social. Madris: Taurus, 1999a.

_____. **Teoria de la Acción Comunicativa: complementos y estudios prévios**. 2. ed. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1994.

HAMILTON, David F. e GIBBONS, M. **Notes on the origins of the educationa terms class and curriculum**. (Trabajo apresentado en el Congresso Anual de la American Educational Research Association) Boston, 1980.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre Consciência e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JACKSON, Philip W. **La Vida em las Aulas**. 7. ed. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S.L., 2010.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: o que é o esclarecimento?** (mimeo-tradução por Luiz Paulo Rouanet), 1784.

Karl, Mannheim. **Ideology And Utopia**. Nova York: Harvest Book, 1936.

KEMMIS, Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. 3. ed. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S.L., 1998.

KOPNIN, Pável V. **A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. – 8ª reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 2010. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Centauro, 2007.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKÁCS, György. **O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** São Paulo: Boitempo, 2010.

LUNDGREN, Ulf. P. **Teoría del Curriculum y escolarización.** 2. ed. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S.L., 1997.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução?**São Paulo: Expressão popular, 2010.

MAAR, Wolfgang Leo. **Adorno E A Experiência Formativa: à guisa de Introdução.** In: Theodor Adorno. (Org.). Educação e Emancipação. 1.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1995, v. 1, p. 11-28.

MARSH, Colin J. **Reconceptualizing scholl-based curriculum developmet.** London: Falmer Press, 1990.

MARX, Karl e FRIEDRICH, Engels. **A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e o socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Ideologia Alemã: teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **A Sagrada Família.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **Lutas de Classe na Alemanha.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Grundisses: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011a.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **O Capital I: crítica da economia política.** 26ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **Sobre a Questão Judaica.** São Paulo: Boitempo, 2010b.

MCLAREN, Peter. **Educação para o Século XXI.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **Pedagogia Revolucionária em Tempos Pós-Revolucionários: repensar a economia política da educação crítica.** In: IMBERNÓN, Francisco. **Educação no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O Poder da Ideologia.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Socialismo e Democratização: escritos políticos.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MOARES, Maria Célia Marcondes. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antonio Flavio e GARCIA, Regina Leite (org). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação.** Florianópolis: Perspectiva NUP, v.7, n.2, p.p. 315-346, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (org); SHIROMA, Eneita Oto e EVANGELISTA, Olinda. **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada: a experiência de Francisco Campos.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

_____. **A Crise da Teoria Curricular Crítica.** In: COSTA, Marisa V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36.

MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tadeu Tomaz (org). **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo:** In: MOREIRA, Antonio Flavio e SILVA, Tadeu Tomaz. Uma Introdução Currículo, Cultural e Sociedade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORGADO, José Carlos. **A (Des)Construção da Autonomia Curricular.** Lisboa, Portugal: Edições ASA, S.A, 2000.

_____. **Currículo e Profissionalidade Docente.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

NETTO, Paulo José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORRIS, Christopher. **Epistemologia: conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONU. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos: dar resposta às necessidades fundamentais**. Tailândia, Jomtien: 5-9 de março, 1990.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência Sentida nos Estudos em Educação Física: a determinação ontológica do ser social**. (Tese de Doutorado). Florianópolis: PPGE, UFSC, 2002.

PACHECO, José Augusto e PEREIRA, Nancy. **Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 45, p. 197-221, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Teoria Curricular Crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Portugal, v. 14, n.1, p.p. 49-71, 2001.

_____. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa de Educação. Portugal: Universidade do Minho. v. 14: 49-71 p. 2001.

PARASKEVA, João M. (org). **Discursos Curriculares Contemporâneos**. Portugal: Edições Pedagogo, LDA, 2007.

PERES, Elisandra de Souza; TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A emancipação nos debates educacionais e curriculares: perspectivas e significados**. 2014. (mimeo).

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** reimp. 2007. Portugal: Porto Editora, 2007a

_____. A reconceptualização dos estudos curriculares. In: PARASKEVA, João M. (org). **Discursos Curriculares Contemporâneos**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007b.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação na Escola de Frankfurt**. São Paulo: Vozes, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Currículo para o Ensino Médio em suas Diferentes Modalidades: concepções, propostas e problemas**. v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. Campinas: Educ. Soc., 2011.

REZENDE, Claudinei Cássio de. **Marcos Nobre e sua Análise de História e Consciência de classe (Resenha)** – Verimotio: revista online. n.16, ano VIII, out/2012 – Publicação Semanal.

RUBENS, Enderle. **Prefácio**. In: MARX, Karl. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El Curriulum Oculto**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, S.L, 2005.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **O Trabalho como Princípio Educativo Frente às Novas Tecnologias**. In: CUT/SNF. *Trabalho e educação num mundo em mudanças*. Caderno de apoio às atividades de formação do

Programa Nacional de Formação de Formadores e Capacitação de Conselheiros. São Paulo: Ed. Autor, 1998.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCALCON, Suze. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação.** São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHWAB, J.J. “The practical: a language for curriculum”, *School Review* 78, 1-24. Trad. esp.: **Um enfoque práctico como lenguaje para el curriculum, em Gimeno Sacristán, J. y Pérez Comez, A.** La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983.

SILVA, António Joaquim Abreu. **Pedagogia Crítica e Contra-Educação.** Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. – 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SPENCER, Herbert. **Educação Intelectual, Moral e Physica.** Porto: Livraria Chardon, de Lello & Irmão, 1927.

TONET, Ivo. **Atividades Educativas Emancipadoras.** v. 9, n.1, p.9-23, jan./jun. Ponta Grossa: Práxis Educativa, 2014 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

_____. **Educação numa encruzilhada.** Revista de Estudos da Educação. CED-UFAL, Maceió, n.19, p.p. 33-53, 2003.

_____. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Inijuí, 2005.

_____. **Método Científico.** Maceió: Mimeo, 2012.

_____. **Método Científico: uma abordagem ontológica.** São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Modernidade, Pós-Modernidade e Razão.** Mimeo. Maceió, 2006.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A ontologia crítica, práxis cotidiana e as dimensões do conhecimento: primeiros apontamentos para discutir o ser da didática.** Projeto de Pesquisa 2013-2016. PPGE/CED/UFSC.

_____. **A Formação Docente no Contexto Histórico Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: PPGE, UFSC, Florianópolis: 2004.

_____. **Conhecimento Da Realidade: os sem sentidos em uma ‘sociedade do conhecimento’.** Mimeo, 2015.

TUMOLO, Paulo S. **Trabalho, Educação e Perspectiva Histórica da Classe Trabalhadora: continuando o debate.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 443-482, 2011.

_____. **O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo: uma articulação possível?** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005.

_____. **Trabalho, Vida Social e Capital na virada do Milênio: apontamentos de interpretação.** In: Educação e Sociedade. vol. 24, n. 82, p. 1-360, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino.** Porto Alegre: Globo, 1974.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da Educação, Currículo e Saberes Escolares**. Florianópolis: ed. da UFSC, 2011.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

YOUNG, Michael. **O futuro da Educação em uma Sociedade do Conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar**. In: Cadernos de Educação. FaF./PPGE/UFPEL. 395-416. Pelotas: jan/abril, 2011.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. **Seduções e Simulacros: considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação**. 1.ed. In: BRUNO PUCCI. (Org.). Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 1. ed. Petrópolis; São Carlos: Vozes/EDUFSCAR, 1995, v. 2, p. 151-176.