

Pesquisa em Foco ISSN (2176-0136)

[http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO)

São Luís, v. 24, n. 2, Jul./Dez. 2019

## PESQUISA DE CURRÍCULO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DO ENSINO

Raimundo Nonato Moura Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse estudo, de caráter bibliográfico, na sua centralidade faz uma leitura do conceito de dialética em Marx, analisa a necessidade e a possibilidade de uma pesquisa crítica de currículo escolar. Parte de alguns dados que mostram, em linhas gerais, resultados da aprendizagem da Educação Básica no Estado do Maranhão, enfatizando a importância de reflexão crítica em torno das experiências curriculares vivenciadas nas escolas, considerando-as do ponto de vista dos baixos resultados alcançados em oposição ao currículo oficial, cuja identificação com as classes dirigentes desconhece e desvaloriza a problemática socioeducacional.

**Palavras-chave:** currículo, pesquisa crítica, método dialético.

### CURRICULUM RESEARCH FOR A CRITICAL EDUCATION ANALYSIS

### ABSTRACT

This bibliographic study, in its centrality, makes a reading of the concept of dialectic in Marx, analyzes the necessity and the possibility of a critical research of school curriculum. Part of some data that show, in general, learning outcomes of Basic Education in the State of Maranhão, emphasizing the importance of critical reflection on the studies of curriculum experiences lived in schools, considering the point of view of results of results achieved in opposition to the official curriculum, whose identification with the ruling classes does not know and devalues a socio-educational problem.

**Keywords:** curriculum, critical research, dialectical method.

### INTRODUÇÃO

A realidade brasileira tem exposto situações cada vez mais complexas tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista educacional. Do ponto de vista social, a realidade das mudanças sociais vigentes acena para uma pluralidade de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica/PUC São Paulo. Professor Adjunto I da Universidade Estadual do Maranhão/Campus Caxias. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/GEPEP. E-mail: [kairosrn@hotmail.com](mailto:kairosrn@hotmail.com)

experiências da população em idade escolar marcada, por um lado, pelo aumento da população, pela formação de novos espaços geográficos, pela diversidade e confluências de culturas em expansão e pelas novas relações em redes sociais, bem como pelas vivências de grave vulnerabilidade, em tempos de violência e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social.

O descompasso entre o desenvolvimento da pesquisa em Ensino e Aprendizagem e a transformação da escola de Educação básica tem sido objeto de muitas discussões (GATTI, 2009; ANDRÉ, 2013; GATTI et al., 2019). Essa fratura tem sido discutida a partir de aspectos identificados nas pesquisas como leitura superficial dos dados, desarticulação dos dados com referência teórica, inserção superficial no campo de pesquisa, pouco domínio dos métodos de pesquisa, não delimitação do objeto de estudo de forma clara, entre outros. A questão é que a realização de pesquisas, que colaborem com as transformações das escolas de Educação básica, implica uma opção por métodos que permitam o desenvolvimento de investigações em sentido crítico, sobretudo no que diz respeito ao projeto educativo no entorno do qual a escola funciona. Assim, faz sentido uma questão: qual o significado do currículo como conjunto de práticas que se articulam na função socializadora da escola?

Se na tradição do processo de escolarização o currículo é o eixo em torno do qual a escola se pensa, se organiza, se define e se desenvolve na consideração de seu conjunto de práticas, na consideração de sua política de produção, consumo e distribuição de significados na e para a própria escola, implica tal fenômeno em consequências pessoais, profissionais e socioculturais significativas dos educandos.

Nesse sentido, a apreensão crítica do currículo como *política de conhecimento* é fundamental para compreensão de uma escolha, uma seleção, do que ensinar ou não, posto que se trata de processos que têm sérias consequências ético-políticas na formação do tipo de sujeito que estamos educando. O fato é que ainda estamos diante de uma compreensão de currículo que se reduz à noção de “rol de conteúdos”, no sentido de que envolve tudo e qualquer conteúdo que os membros de uma escola precisam aprender, inclusive, aqueles que estão postos e limitados nos

livros didáticos, produzidos pelo mercado das empresas educacionais, algo tomado, empregado nas escolas, na maioria das vezes, sem uma reflexão mais acurada.

Associadas a essas e outras carências sociais, do ponto de vista educacional, nas quais se entrelaçam as trajetórias de carências escolares que, no conjunto, têm engendrado quantitativa e qualitativamente novas demandas educativas para a Educação básica, que, em seu conteúdo e forma, vêm produzindo a manutenção de situações/desafios, seja na relação com o próprio desenvolvimento sociocultural e educacional do Estado, seja para alcance das metas definidas pelos Planos Nacionais de Educação (2014-2024).

Os resultados de ensino e aprendizagem divulgados pela Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio - PNAD/2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/2018 e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB/2017, evidenciam, por exemplo: a persistência do analfabetismo no Brasil e, particularmente, no Maranhão; os baixos índices de ensino e aprendizagem escolar, sobretudo no âmbito da Língua portuguesa e Matemática<sup>2</sup>, resultantes dos processos precários de alfabetização; as demandas, as exigências normativas e as metas governamentais a serem alcançadas; a baixa qualidade da formação de professores para produzir ensino de qualidade em vista da formação humana dos educandos; as fragilidades dos projetos educativos inovadores das escolas e suas práticas pedagógicas na relação com as práticas sociais.

No que diz respeito à persistência do analfabetismo no Brasil e, particularmente, no Maranhão - um problema da exclusão social das camadas populares e das disparidades socioeconômicas, culturais, educacionais - a PNAD/IBGE/2018 mostrou que em 2016, 7,2% (11,8 milhões) da população brasileira, com idade de 15 anos ou mais são analfabetos. A maioria dessa população continua concentrada nas regiões Norte, com um total de 8,5%, e Nordeste, com um total de 14,8%. Esses dados também expressam que a Meta 9 do Plano Nacional de Educação, para 2015, só foi alcançada em outras regiões. A proposta era que a taxa de analfabetismo fosse reduzida em 6,5% em 2015, porém, ficou em 7,7%. Baixou para

---

<sup>2</sup> Os resultados do IDEB, do PNAD, do SAEB etc., confirmam o *low score* dos alunos brasileiros.

7,2% em 2016 e reduziu para 7% em 2017, conforme novos dados do PNAD/IBGE/2017, mesmo assim, ainda fora da meta prevista.

O Estado do Maranhão acumula 16,7% da população analfabeta em 2016, nas idades de 15 anos ou mais (PNAD/IBGE/2017), com concentração bastante significativa nos municípios do interior, dentre aqueles situados na região leste maranhense. Tudo isso, fruto, em grande medida, da deficiência dos processos de alfabetização em idade escolar para o aprendizado da leitura e escrita como direito social, em face das novas demandas de competências e habilidades colocadas pela sociedade em contextos letrados.

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica apresenta uma sequência histórica de baixas performances dos alunos do Ensino Fundamental/Anos Iniciais e Finais, em Língua portuguesa e Matemática, nas dependências administrativa municipal e estadual, e do Ensino Médio, na dependência administrativa estadual, conforme a trajetória de resultados obtidos de 2005 a 2017.

Essa sequência histórica, apesar de evidenciar o não alcance das metas projetadas em nível estadual no Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio, que são de 4,2 e 3,4, respectivamente, continua baixa em relação à média projetada em nível nacional que são de 4,7 e 3,8, no Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio. Essa realidade evidencia que o ensino escolar obrigatório, sobretudo dos processos de alfabetização e das competências leitoras e escritoras, se mostra precário, revelando o que se entende por currículo.

Neste artigo, analisamos como a pesquisa realizada em perspectiva crítica, pode tornar-se oportunidade para análise transformadora de práticas curriculares de ensino na escola. Nessa direção, discutimos a concepção dialética como método de pesquisa sobre as práticas curriculares para a construção do conhecimento científico, bem como um quadro teórico-prático de conhecimentos importantes no desenvolvimento da consciência dos sujeitos da ação educativa na escola quanto às condições e contradições de sua prática que estão escondidas, fraturadas e

distorcidas pela compreensão diária baseada no senso comum curricular (MARX e ENGELS, 2007; MARX, 2008, 2011; GRAMSCI, 2011).

Trata-se, portanto, de uma pesquisa crítica de currículo como uma possibilidade de adentrar à realidade das experiências nas escolas públicas, considerando-as do ponto de vista dos resultados de ensino e aprendizagem em situação precária para o desenvolvimento humano em oposição ao currículo oficial, que, como política estatal, desconhece a problemática e desvaloriza os elementos utópicos inscritos nas lutas das classes populares historicamente envidadas.

### A CONCEPÇÃO DIALÉTICA E A PESQUISA DE CURRÍCULO ESCOLAR

Marx, no prefácio escrito em 1859 de sua Obra a Contribuição à crítica da economia política, faz uma síntese dos resultados a que chegou nos estudos sobre a sociedade, a história e a economia burguesas, explicitando a formulação da teoria do Materialismo histórico, na seguinte formulação:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas **relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais**. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, **a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política** e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual**. (MARX, 2008, p. 47, *grifos nossos*).

Assim sendo, importa destacar as relações entre três conceitos: forças produtivas, relações de produção e a superestrutura. A primeira refere-se à relação de correspondência entre relações de produção e as forças produtivas. Forças produtivas referem-se às edificações (meios de produção como ferramentas, matéria prima, espaço físico, etc.) e os meios utilizados nesse processo de produção, que incluem a força de trabalho, seja ela a física, sejam as habilidades, seja o conhecimento teórico, técnico-prático que os homens dominam para a realização do trabalho.

Se a dimensão subjetiva das forças produtivas é mais importante do que a dimensão objetiva dos meios de produção, como entende esse autor, e no interior da dimensão mais importante - a subjetiva, a parte mais apta ao desenvolvimento é o conhecimento- há de considerarmos que o desenvolvimento das forças produtivas é uma função do desenvolvimento produtivo da ciência, portanto, sua aprendizagem na escola depende do currículo como política cultural de socialização do conhecimento científico.

Nessa esteira, entendemos que o currículo é uma construção social, um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas (GARAUDY, 1966). Ademais, se partirmos da compreensão de que a relação entre Educação e Sociedade é uma relação de lutas de classes, compreendemos que o currículo é uma política cultural de luta por hegemonia, que funciona como instrumento de controle ideológico, de distribuição de conhecimentos, de resistência, fazendo a escola, por seu intermédio, difundir normas, práticas e valores associados à divisão social do trabalho, e predominantemente, no caso do Estado do Maranhão, posicionando os sujeitos das classes socialmente desfavorecidas a lugares marginais, embora tenha sido também espaço de contestação e manifestação aos sentidos culturais dominantes.

Para Gramsci (2011), a hegemonia só pode ser estabelecida com o desenvolvimento da consciência da classe trabalhadora, porque esta eleva a consciência humana e por ser fundamental para uma transformação social, já que o controle da consciência é um campo de disputa política tão ou mais importante do que o controle das forças de produção.

A concepção de política cultural como guia para a pesquisa do currículo, de modo específico, como uma luta de classes por hegemonia, implica na sua compreensão como objeto de investigação “[...] na relação com as *condições históricas e sociais* em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular de seu discurso” (KEMMIS, 1988, p. 44), na relação com o seu *contexto* de implementação, isto é, na escola e, sobretudo, como *intersecção de práticas diversas*: o

empreendimento pedagógico dos professores, as experiências de aprendizagem dos alunos, com significado cultural e social.

Para compreender a política curricular no seu processo de funcionamento como guia de orientação do funcionamento nas escolas e seus impactos na formação e desenvolvimento dos educandos, é preciso identificar-lhe a estrutura e dinâmica, mas exatamente como *processo* (PAULO NETTO, 2011), razão por que, ao realizarmos essa investigação, ressaltamos alguns elementos da concepção dialética, observando como este método aborda a relação do objeto, isto é, o currículo como uma política de orientação crítica da prática comprometida com a transformação social na escola.

Compreender a política curricular como conjunto de práticas concretas das escolas, portanto, situada nos espaços de decisões políticas externas e internas, implica um método de apreensão mais consistente. Nesse sentido, é preciso considerar que a concepção de dialética em Marx, significativamente, é um método fundamental de análise e apreensão da realidade concreta. Oposto à concepção hegeliana de dialética em que o processo do pensamento “[...] é o criado do real, e o real é apenas sua manifestação externa”, a concepção de dialética em Marx compreende que “[...] o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1968, p. 16).

Desse modo, a dialética em Marx engloba tanto a *démarche* subjetiva do pensamento quanto o conteúdo objetivo daquilo que ela visa. É próprio da dialética ensinar-nos que o todo é diferente da soma dos elementos que o constituem. Assim, não se trata apenas de uma lógica do pensamento, mas uma lógica do real, e, sendo um modo de acesso ao real, é um método inseparável do conteúdo.

De fato, é possível encontrar em Marx sobre a dialética da realidade alguns elementos importantes para uma concepção dialética de currículo escolar. Sem a pretensão de uma exegese do pensamento do autor, enfatizamos que o esforço é utilizar elementos de reflexão: *a consciência determinada pelo ser social, o real concreto como síntese de múltiplas determinações, a distinção entre essência e aparência, a contradição como fonte de desenvolvimento, a unidade teoria e prática, a fim de compreender o*



currículo escolar como condição real na qualidade do ensino. Desse modo, a seguir, discutimos alguns elementos envolvidos nessa modalidade dialética.

**1 “Não é a consciência que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. (MARX, 2008, p. 47)**

Quando citamos Marx afirmando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (2008, p. 47), postulamos acessar a compreensão de que não se explica a práxis social a partir das ideias, mas sim, as ideias à partir da práxis material, fato que faz toda uma diferença em relação às concepções idealistas tomadas como abstratas e autônomas da vida material. Importa considerar que, sendo as formações ideológicas e as representações condicionadas pela práxis material, na produção social da própria existência, a formação da nossa consciência está intimamente ligada à atividade material, parte de pressupostos reais da produção da vida material, dos meios para satisfazer as necessidades vitais.

Segundo Marx (2008, p. 47), a totalidade das relações de produção social da própria existência dos homens que constitui a estrutura econômica da sociedade é a “base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência”. O fato é que, embora as ideias sejam produzidas pelos homens, no campo da Moral, da Filosofia e das Ciências nas suas mais diferentes formas de ideologia, estas são ideais das circunstâncias reais, das condições materiais de existência do mundo real, portanto, têm como fonte primária a vida material da vida social-humana.

A busca acerca do currículo como objeto de estudo, utilizando a lógica dialética, exige, em primeiro lugar, investigá-lo, tomá-lo como ponto de partida como uma realidade real num determinado estágio do desenvolvimento educacional-humano, o que não é uma produção em geral, nem uma abstração genérica, mas se trata de uma produção de indivíduos socialmente determinada. É preciso superar a visão de uma política cultural, nos dizeres de Gramsci:



[...] como um saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder, em seguida, em cada ocasião concreta, responder vários estímulos do mundo exterior (2004, p. 57).

Para uma compreensão de política cultural como:

[...] algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres. (GRAMSCI, 2004, p. 58).

Essa concepção de cultura formativa do ser humano faz toda diferença para a compreensão do currículo como uma das condições sociais de desenvolvimento humano no âmbito escolar. Nesse sentido, investigá-lo requer um esforço de apropriação, pelo pensamento, das terminações do conteúdo do currículo como objeto de conhecimento no próprio currículo. Significa apropriar-se analiticamente do currículo na sua própria lógica enquanto objeto real, reconstruído no plano ideal do pensamento, seu movimento dinâmico e sua estrutura.

Na sequência, a compreensão dialética requer a exposição (tradução) crítica do currículo como objeto em suas contradições, isto é, a reprodução crítica e objetiva de sua lógica interna, do seu movimento efetivo, de tal modo que o real se reflita no ideal, o que difere de ser uma produção e também de ser uma autoexposição do objeto, o que o tornaria acrítico.

Efetivamente, reproduzir em Marx significa reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, uma vez que este não é dado pela experiência direta imediatamente. Isso requer do ponto de vista da pesquisa um trabalho de maturação do objeto, de captação de seus detalhes, de suas formas históricas de evolução e de suas conexões para, em seguida, expô-lo sistematicamente de forma crítica em sua lógica interna.

## **2 Estudar começando pelo concreto: “o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2011, p. 54)**

Para Marx (2011), no estudo de um fenômeno, é preciso começar pelo concreto, porque este aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Desse modo, a leitura da reprodução do concreto pelo pensamento requer o esforço de síntese das diversas determinações do real, exatamente porque para a dialética o concreto pensado é a unidade do diverso. No entanto, o concreto no pensamento como processo de síntese é o concreto pensado (o conceito) que surge como resultado da relação com o real, diferentemente do conceito idealista que é o que confere realidade às coisas. Reforçando esse entendimento, citamos Marx e Engels que afirmam na ideologia alemã (2007, p. 48-49):

[...] totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desde o céu para a terra, aqui se da terra para céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado, imaginado ou engendrado mentalmente para daí chegar ao homem em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida. Também as formações nebulosas que se condensam no cérebro dos homens são sublimações necessárias de seu processo material de vida, processo empiricamente registrável e ligado a condições materiais.

Importa ressaltar que, enquanto para o Idealismo, o conceito antecede a realidade material, para a dialética materialista o conceito, mesmo sendo o ponto de partida para a compreensão do real, se estrutura a partir da realidade vivida pelos homens e mulheres. Sobre isso, Marx (2011, p. 54-55) nos diz:

Na primeira via, a representação plena foi volatilizada 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.

Nesse sentido, observamos que, para os idealistas, são os conceitos a essência do real, por serem estes a primazia do pensamento. Para a dialética, a essência do real é a sua estrutura e a sua dinâmica, mais exatamente: apreendê-lo como um processo em devir.

A dialética marxista busca o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas, na luta cotidiana para produzir suas condições materiais de existência na relação com a natureza mediada pelo trabalho. Assim, não é a consciência a essência, mas a relação com o meio concreto. E, além de organizadora, o ente que se organiza em função e em relação com o material. Desse modo, as formas de pensamento reais ou ilusórias refletem as relações efetivas entre os sujeitos e dependem “inteiramente da riqueza de suas relações reais” (MARX e ENGELS, 2007).

### **3 Ir da aparência para a essência do objeto estudado**

Para Marx (1985, III, 2, p. 271), “a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. Na verdade, o método consiste em procurar, para além dos dados pretendidos da experiência, as relações humanas escondidas atrás da aparência das coisas (GARAUDY, 1966).

Se considerarmos que, para Marx, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro, isto é, o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento), significa que o objeto de pesquisa tem existência própria. Quer dizer, o objeto de pesquisa não depende do pesquisador para existir: é uma realidade objetiva que existe fora da nossa consciência (AFANASIEV, 1968), ao contrário do

sistema hegeliano fundado sobre a ideia de que o “[...] espírito é criador do mundo” (GARAUDY, 1966, p.147). Para Marx (2011, p.54), “o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de produzi-lo como concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto”. Nesse caso, o objetivo do pesquisador é acessar ao real, indo da sua aparência fenomênica, no nível da realidade que se apresenta por diferentes formas - estatísticas, experiências, dados - para apreender sua essência, ou seja, a estrutura e a dinâmica do objeto de estudo.

Para Paulo Netto (2011, p. 22):

Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Buscar a essência do fenômeno exige o esforço de três momentos constitutivos: a abstração, a passagem do abstrato ao concreto e a comparação. A abstração, segundo Garaudy (1966), consiste no pensamento depreender “por uma hipótese simplificadora a lei do fenômeno em sua pureza real”, descartando o acessório e o contingente. Para esse autor: “essa construção mental não é, rigorosamente verificável por alguma experiência e, no entanto, é indispensável para dar conta de cada experiência concreta que a desmente em aparência”. (p. 149).

O segundo momento, a passagem do modelo ideal (abstrato) concreto pelo qual são reintroduzidas as mediações e cada vez mais concretamente a realidade é reconstruída para dar conta das aparências. É fácil conceber os resultados precários de aprendizagens que evidenciam o nãoenvolvimento dos alunos depois que se conhece as leis do currículo. Para fazer o caminho inverso é preciso ir além desses aspectos. É preciso partir dos processos históricos do currículo escolar materializados nos resultados precários de aprendizagem da leitura e da escrita e dos insucessos de aprendizados, os fenômenos que aparecem na superfície. O currículo em seu

conteúdo e na forma excludente é relativamente o elemento invisível e o ponto essencial que é preciso elucidar.

O terceiro momento é a verificação comparativa entre os resultados obtidos pela passagem do abstrato ao concreto e a realidade. Feita a reprodução do concreto, isto é,

[...] a reconstrução conceptual da totalidade orgânica em desenvolvimento, constituída por uma formação econômica e social, se pode 'compreender' o fenômeno, isto é, situar seu lugar e seu papel no interior dessa totalidade, a necessidade orgânica de seu aparecimento como um momento do todo. (GARAUDY, 1966, p. 150).

Ou seja: a análise dos resultados de aprendizagem desenvolvidos pelo currículo remete-nos à educação, especialmente ao currículo indo do produto ao modo de produção, do constituído ao constituinte. A atividade constituinte, desligada da prática social e histórica, é atividade de um sujeito transcendental abstrato. Na perspectiva dialética, a atividade constituinte é o próprio trabalho humano, isto é, uma relação historicamente determinada, e como atividade humana histórica é a produção social de um ser que é produto histórico, um desenvolvimento constante de sua própria atividade. Nesse processo, o sentido e as significações estão inscritos nas instituições e nos produtos pela prática histórica e social, produtora dessas instituições e desses produtos (GARAUDY, 1966).

#### **4 O princípio da contradição como fonte essencial para o desenvolvimento do fenômeno**

Em uma perspectiva dialética, “[...] os contrários não somente se excluem, como também se pressupõe um ao outro forçosamente. Coexistem em um mesmo objeto ou fenômeno, e um é absolutamente inconcebível sem o outro” (AFANASIEV, 1968, p. 108). Nessa lógica, tanto o velho quanto o novo, o que nasce e o que morre, nos objetos/fenômenos, não deixam de entrar em contradição, e é exatamente esta “luta de contrários que constitui precisamente a fonte essencial do desenvolvimento

da matéria e da consciência". (AFANASIEV, 1968, p. 109). Assim, a luta dos contrários como fator decisivo no desenvolvimento dos fenômenos é importante como unidade dialética.

Assumir a perspectiva dialética do princípio da contradição como fonte essencial de desenvolvimento dos fenômenos implica aceitar que todo e qualquer progresso de desenvolvimento social e educacional somente pode ser alcançado dentro do sistema da unidade de contrários, como condição indispensável para essa experiência. Não há desenvolvimento dos fenômenos sem esses processos contraditórios, de luta, interdependentes entre si, e que "não podem estar em equilíbrio absoluto, um deverá dominar sempre" (AFANASIEV, 1968, p. 109), sob pena de destruição do objeto/fenômeno.

Parece óbvio que essa luta dos contrários seja condição, fonte e conteúdo interno e a fonte do desenvolvimento da realidade. Significa, pois, que os objetos e fenômenos se desdobram em tendências opostas e constituem uma unidade de contrários e luta permanente. Nessa lógica, enfatizamos que o currículo escolar, como parte de uma tradição seletiva da cultura da sociedade de caráter formativo, é construído numa ambiguidade de dois processos em tensão permanente e não conciliáveis: adaptação e emancipação. A adaptação como processo limitado de preparação das pessoas para se orientarem no mundo, conformando-as à vida real. A emancipação como processo de conscientização, de libertação, conduzindo as pessoas a saberem pensar por si mesmas, serem autoras, sujeitos com autonomia.

A questão que se coloca, do ponto de vista da atualidade, é que a formação cultural, ligada ao desenvolvimento da burguesia e de seu sonho liberal de equivalência entre justiça e liberdade, ao longo das épocas que, segundo Adorno (2010), possui um duplo caráter. É, ao mesmo tempo, um processo de adaptação - conformação à vida real - e de autonomia - liberdade do sujeito. Quando o campo dessas forças é representado pela formação paralisa-se em categorias fixas, isoladas, contradiz-se com seu sentido original e, desse modo, fortalece a ideologia que se realiza de forma regressiva.

Esse duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui. Esse desejo equilibrado é momentâneo, transitório. Há hipóstase do espírito, mediante a formação cultural, a reflexão glorifica a separação do trabalho social colocada entre trabalho do corpo e o trabalho do espírito. [...] a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva (ADORNO, 2010, p. 9-10).

A tensão permanente entre esses dois momentos, o de adaptação e o de autonomia, dá à cultura a sua virtualidade negativa e emancipatória, ou seja: aceitar o mundo dos condicionantes, mas negando-os continuamente, afirmar o espírito, contrapondo-lhe a natureza. A absolutização de qualquer um desses polos antagônicos e complementares da cultura significa negar-lhes a potencialidade e a própria realidade, como afirmam Zuin, Pucci e Oliveira (1999).

Assim, se por um lado, o currículo como um percurso de formação incorporado à ideologia instrumental e mercantilista do Capitalismo neoliberal se converte em políticas culturais de semiformação, impondo aos educandos processos e práticas de “aquisição” de “conhecimento” que impossibilitam uma criticidade que os conduza à construção de sua autonomia, seu reconhecimento como sujeitos históricos. Por outro, o currículo regido por uma racionalidade emancipatória, caracteriza-se como um percurso de formação capaz de promover um aprendizado ampliado do pensamento crítico e das capacidades de desenvolvimento da criatividade dos educandos.

Se do ponto de vista da adaptação o propósito dos processos educativos curriculares consiste em adaptar os sujeitos à realidade das condições socioculturais e estruturais da vida estabelecidas em sociedade, estes processos se limitam à preparação das pessoas para se orientarem no mundo, conformando-as à vida real. Do ponto de vista da emancipação os processos educativos voltam-se para a conscientização, conduzindo as pessoas a saberem pensar por si mesmas, como sujeitos com autonomia para intervirem de forma transformadora na sociedade. Nesse caso, o que se precisa analisar do ponto de vista investigativo é a luta das tendências opostas, por dois projetos em disputa: um com conteúdos irracionais e



conteúdos conformistas, favorecendo tanto a apelos contra a ação intelectual e cultural, quanto favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas - as formas socialmente objetivas da subjetividade, e a estrutura da dominação conservadora da formação social.

## **5 A unidade teoria e prática: elaboração superior da concepção do real**

A luta pela hegemonia, isto é, direção intelectual e moral (cultural) e ideológica predominante nas sociedades (GRUPPI, 1978), implica na elaboração superior da concepção do real pela superação do senso comum, isto é, das aparências do fenômeno. Esse processo exige a unidade da teoria e da prática, exatamente, porque a hegemonia depende da práxis para consubstanciar-se social e politicamente. Afirmamos que, na falta dessa unidade, podemos agir implicitamente baseados em uma teoria sobre a qual não tenhamos suficiente clareza, ocorrendo a explicitação de uma teoria que não tem correspondência com a prática.

Desse ponto de vista, a pesquisa em currículo em vista da superação da dicotomia entre teoria e prática vivenciadas no universo escolar, exige, fundamentalmente, a clareza de que existem no universo escolar consciências teóricas em condições de contradições que precisam ser desveladas e avaliadas criticamente, tendo em vista acessar a compreensão e a superação de práticas curriculares que convergem para aqueles sujeitos conforme tipificados por Gramsci (2011, p. 103):

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, aliás, que sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. [...] que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação,

nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política.

Na verdade, é preciso que a pesquisa caminhe em direção da unidade teoria e prática, porque consciência, para Gramsci, supõe relacionar a prática com a teoria dialeticamente. Desse modo, faz-se necessário atentarmos para diversos aspectos a fim de chegarmos a sua obtenção: primeiro, compreensão crítica advém de uma luta travada entre hegemonias políticas que se movimentam em direções opostas, envolvendo ética e política até alcançar uma elaboração superior; segundo, consciência política de estar atrelado a dada força hegemônica; conscientização de que a unidade teoria e prática caracteriza-se como um devir histórico e, como tal, obedece a diversas fases, sendo a última fase o alcance de uma visão de mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 2011).

Desse ponto de vista, o autor em comento, se refere acerca de uma filosofia da práxis que só se efetiva, de fato, mediante uma conduta que o leve a agir e a reagir segundo determinado formato social, o que implica necessidade de reflexão preliminar. Trata-se, nesse caso, do momento da crítica e da consciência o que leva à compreensão da dimensão política:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído [...]. O início da elaboração crítica e a consciência daquilo que é realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica [...] (GRAMSCI, 2011, p. 94).

Assim, reiteramos que a elevação a uma forma superior de cultura e de concepção do mundo, a que se pode desenvolver pelo currículo como uma das

condições para a qualidade do ensino, torna necessária a pesquisa crítica que colabore fundamentalmente com a escola para a organicidade de pensamento e a solidez cultural, fatos que só podem ocorrer, conforme nos ensina Gramsci: “[...] se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas” (2011, p. 103).

Entendemos, pois, que essa perspectiva revela um significativo progresso filosófico, por implicar e supor necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que supere o senso comum, alcançando o patamar crítico, traduzindo em linguagem teórica os elementos da vida histórica escolar, mesmo que dentro de limites ainda restritos, condição que demarca a possibilidade de explicar e de enfrentar o problema da falta de unidade entre teoria e prática, a predominância de um termo sobre o outro (teoricismos ou praticismos) que não raro caracterizam práticas vazias de transformações no ambiente escolar, tais como os discursos de qualidade sem qualidade e as práticas de ensino sem aprendizagem (GRAMSCI, 2011).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos, ao longo deste texto, a necessidade e a possibilidade de desenvolver uma pesquisa crítica acerca do currículo escolar, por compreendê-la como uma das condições de formação determinante na qualidade do ensino que incide no nível do desenvolvimento dos educandos.

Argumentamos que essa realidade só se efetiva de modo significativo sob a égide do método dialético que envolve um conjunto de elementos permitindo a reflexão necessária na elaboração superior do real, isto é, do fenômeno estudado, que se realiza pela consciência determinada pelo ser social. Essa apreensão do fenômeno, enquanto objeto de conhecimento científico, implica passar da aparência à essência, compreendendo a estrutura e a essência do fenômeno, analisando-lhe a contradição

interna como fonte de desenvolvimento, supõe apreender o real concreto como síntese de múltiplas determinações.

Nesse contexto, a pesquisa de currículo, no sentido do método dialético, como discutimos neste artigo, compreende um processo histórico que pressupõe a intencionalidade crítica transformadora dos pesquisadores, em contraposição ao descompasso entre o desenvolvimento de pesquisas que não possibilitam a elaboração de conhecimentos significativos de mudança no ensino e aprendizagem da realidade escolar. Implica o alcance da unidade entre teoria e prática no sentido de uma compreensão superior de conhecimento científico coerente e unitário da realidade estudada.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCL, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

AFANASIEV, V. G. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ANDRÉ, M.. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

GARAUDY, R. **Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1966.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GRAMSCI, A. **L'Ordine Nuovo**, 1919-1920. A cura de Valentino Gerratana e Antonio A. Santucci. Torino: Ed. Einaudi, 1987.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. Vol. I. Organização e Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoria de la reproducción. Madrid: Morata, 2008.

MARX, K. **Grundisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro:Ed. UFRJ, 2011.p. 54.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, K e ENGELS, F.**A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da Economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZUIN, A. A. S; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico. Petrópolis: Vozes, 1999.