

“MARXISMOS” DE MARX E GRAMSCI EM DIÁLOGOS COM OS ESTUDOS CURRICULARES CRITICOS DE APPLE E YOUNG

*The “Marxisms” of Marx and Gramsci in Dialogue with the
Critical Curricular Studies of Apple and Young*

Christiane Caetano Martins Fernandes¹ <http://orcid.org/0000-0002-3501-853X>Fabiany de Cássia Tavares Silva² <http://orcid.org/0000-0002-7106-690X>

RESUMO

Este artigo sintetiza as contribuições apresentadas pelos estudos curriculares críticos à diversidade temática, teórica, metodológica e política, que retrata o campo dos estudos curriculares na atualidade. Para tanto, estabelece diálogos com o que chamamos de “marxismos”, apreendidos a partir dos diferentes tratamentos dados à estrutura e à superestrutura, de acordo com as leituras/produções de Apple e, particularmente, de Young. Essas leituras/produções contribuem para os debates em torno do processo de seleção e de distribuição dos conhecimentos curriculares no espaço escolar, ainda, alimentados pela tese da formação contra hegemônica, mesmo que problematizada por diferentes opções sociológicas, filosóficas e políticas, sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre as questões dos conteúdos dos processos de escolarização.

Palavras-Chave: Currículo. Marxismos. Estudos Curriculares Críticos.

¹ Doutora em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: christianecmfernandes@gmail.com

² Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil. E-mail: fabiany@uol.com.br

ABSTRACT

This article summarizes the contributions presented by curriculum studies critical to thematic, theoretical, methodological and political diversity, which portrays the field of curriculum studies today. To this goal, it establishes dialogues with what we call “Marxisms”, apprehended from the different treatments given to the structure and superstructure, according to the readings / productions by Apple and, particularly, by Young. These readings / productions contribute to the debates around the process of selection and distribution of curricular knowledge in the school environment, still fueled by the thesis of training against hegemony, even though problematized by different sociological, philosophical and political options, about “what” “How should” “and” who should “decide on issues related to the content of schooling processes.

Keywords: Curriculum. Marxisms. Critical Curricular Studies.

Introdução

Este artigo sintetiza as contribuições apresentadas pelos estudos curriculares críticos à diversidade temática, teórica, metodológica e política, que retrata o campo dos estudos curriculares na atualidade. Para tanto, estabelece diálogos com o que chamamos, nos limites de nossas análises, de “marxismos”, isto é, entendidos a partir dos diferentes tratamentos apresentados à estrutura e superestrutura trazidos pelas obras de Marx (1983) e Gramsci (1995 e 2007).

Ao buscarmos os diferentes tratamentos apresentados estamos interessados nas leituras/produções de Apple³ (1989, 1997, 2006) e, particularmente, de Young (2007, 2011, 2013). Essas leituras/produções contribuem para incursionarmos pelos debates em torno do processo de seleção e de distribuição dos conhecimentos curriculares no espaço escolar, ainda, alimentados pela tese da formação contra hegemônica, mesmo que problematizada por diferentes opções sociológicas, filosóficas e políticas, sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre as questões dos conteúdos dos processos de escolarização.

No que concerne à teoria crítica, destacamos sua não neutralidade diante do tipo de conhecimento selecionado e distribuído nos documentos/projetos curriculares, legitimado por agentes, que desenvolvem/reproduzem um senso prático (*habitus* linguístico) da aceitabilidade e oportunidade dos discursos políticos-curriculares, construído pelas agências promotoras das

³ Michael Apple é um dos mais expressivos teóricos do pensamento educacional crítico contemporâneo. Suas formulações se alicerçam nas análises relacionais entre cultura, poder e educação, problematizando os múltiplos efeitos do poder circulantes na sociedade como também as estratégias para interromper os efeitos desse poder.

políticas curriculares oficiais, antecipando de modo prático os lucros simbólicos de sua ação nas trocas simbólicas cotidianas.

A par disso, estudamos os processos de seleção e distribuição como uma prática ancorada na oferta dos conhecimentos curriculares, parte da organização e padronização das disciplinas escolares, resultante de processos de seleção social e histórica, do qual participam diversos intervenientes ideológicos e materiais, negociando propósitos individuais e coletivos. Acresce-se a essa apreensão, que desencadeia uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo, que envolvem a auto-regulação, aspectos motivacionais, reflexão e criticidade diante do fluxo de informações que compõem o conhecimento científico (SILVA, 2013).

Isto posto, o conhecimento produzido/ofertado parece ser fundamental na formação e gestão interna de um modelo específico de escolarização, escola e sociedade, mas, também, ao processo de “expansão/adequação cultural”, ou melhor, de uma cultura escolar, que passa a balizar (com seus princípios de avaliação e relações de força simbólica) a construção de práticas distintas por todo o espaço escolar/social e pelos diversos mercados simbólicos de consumo.

Neste contexto, entendemos, de um lado, haver recorrência às ideias gramscianianas, pois a hegemonia cultural, obtida no processo de “expansão/adequação cultural”, passa pelos organismos sociais e políticos, entre eles a escola e, neste caso, é interessante que o indivíduo aprenda a selecionar elementos/conhecimentos epistemológicos, que ajudem a sustentar sua concepção de mundo. De outro, ampliação das teses marxistas, pois ao apreendermos que não somos nós quem escolhe o que aprendemos, mas de fato, tudo o que aprendemos e consumimos como aprendizagem é apenas o que se encontra disponível para consumo, com todas as ideologias que lhe correspondem.

O propósito deste artigo, neste sentido, é relevar alguns aspectos operacionais dos marxismos, ainda, presente nos estudos curriculares críticos, na perspectiva de enfatizar sua significação integral, ou mesmo restituí-la, diante da diversidade temática, teórica, metodológica e política do/no campo curricular.

A exposição da ideologia, da estrutura e da superestrutura em Marx e Gramsci

O termo ideologia é utilizado por Engels e Marx para qualificar pensamentos e doutrinas, apreendidos como entidades puras, independentes da realidade material, isto é, enquanto juízos puramente especulativos, para produzir “ideias falsas” sobre os homens. Em Gramsci não é algo exterior ao homem, pois faz parte da realidade concreta dos grupos sociais, isto é, umas mais críticas e outras mais conservadoras. Dito de outro modo, os diversos grupos sociais presentes na sociedade, são sujeitos políticos pensantes que compactuam com projetos de vida e de sociedade.

Para Gramsci, a ideologia contém os pressupostos interpretativos da superestrutura, uma vez que as diversas ideologias presentes na sociedade estão alocadas em uma superestrutura entendidas como o reflexo do conjunto das relações sociais de produção. Tal posicionamento apreende a (re)definição do nexos estrutura-superestrutura, esclarecendo a última como um elemento fundamental, como condição para o funcionamento da primeira, e, conseqüentemente, a ausência de uma determinação unilateral da superestrutura pela base. O que *per se* expõe a divergência com a concepção economicista do marxismo.

Marx (1983) compreende a organização da sociedade capitalista dividida em dois níveis, a estrutura e a superestrutura. O primeiro, formado pelas relações econômicas, trabalhistas e produtivas, a base material, cuja centralidade está no processo de trabalho, ou seja, na articulação entre as forças produtivas e o conjunto das relações de produção. Por meio destas relações, os indivíduos retiram da natureza o que necessitam, uma vez que são necessárias e independem da vontade do indivíduo.

O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 1983, p. 28-29).

A estrutura determina a superestrutura, compreendendo as esferas responsáveis pela produção ideológica da sociedade (governo, legislação, educação, religião, ciência, arte), o que demonstra que o conhecimento é concebido como relativo a, ou dependente de determinado

contexto. Contexto esse, em que não só o pensamento da classe dominante, mas todo e qualquer pensamento, é determinado existencialmente, onde estão presentes todas as práticas pensadas, na perspectiva de propagação de seus ideais. Tais práticas, de acordo com Marx e Engels (1993), são utilizadas pelas classes, em diferentes práticas, por meio da força, ou da ideologia. Esta última favorece as classes dominantes no processo de inculcação de suas ideias na sociedade.

Nesse sentido, a vinculação existencial do pensamento não significa mascaramento da realidade, mas determinação da função do pensamento ao nível da estrutura mental e, diante disso, a ideologia atua como fenômeno da superestrutura, ao invés de desenvolver no indivíduo sua capacidade crítica, submete-o as arbitrariedades cometidas pelas referidas classes.

A característica fundamental dessa submissão é sua identificação ao econômico, uma vez que a esfera econômica ocupa, cada vez mais, o centro da experiência e faculta as categorias fundamentais em termos das quais se experimentam todas as outras esferas da vida.

A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 1993, p. 72).

Na propagação de sua ideologia, a classe ou grupo dominante utiliza diferentes instituições sociais, entre elas, a escola, no controle econômico e social, desencadeando a reprodução, o que incorre nas desigualdades sociais, econômicas e escolares. A desigualdade social, compreendida por meio do conceito de classe; a organização social marcada pelo trabalho, pelo qual se produzem os meios de subsistência.

A organização social da produção econômica, dessa forma, envolve a tecnologia, a divisão do trabalho, e, acima de tudo, a propriedade ou não propriedade dos meios de produção e/ou controle.

Por outro lado, Gramsci (2007) embora não desconsidere em suas análises, as questões econômicas e de luta de classes⁴ presentes no materialismo histórico e dialético, amplia os conceitos de estrutura e superestrutura, ao afirmar que aspectos culturais, morais e ideológicos relacionam-se

⁴ A luta de classes é marcada pela tensão existente entre as classes que possuem os meios de produção e as que não controlam.

com as atividades sociais. Nesta ampliação estabelece entre estes dois níveis da sociedade, uma relação dialética, uma vez que deveriam ser analisadas de maneira associada.

Em outras palavras, a estrutura não se sobrepõe a superestrutura, uma vez que “o problema das relações entre estrutura e superestrutura que deve ser posto com exatidão e resolvido para que se possa chegar a uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período e determinar a relação entre elas” (GRAMSCI, 2007, p. 36).

As questões econômicas não estão apartadas da totalidade da sociedade, mas também, a economia não determina esta totalidade, pois “A estrutura e as superestruturas formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1995, p. 250, grifo nosso).

Bloco histórico representa a relação existente entre a estrutura e a superestrutura, isto é, entre a economia e os aspectos políticos, culturais, religiosos, ideológicos da sociedade. E, é esta relação que supera a visão apenas economicista do marxismo, ultrapassando a ideia de que para uma classe ter domínio sobre outra depende apenas do fator econômico (estrutura).

Gramsci (1995) atribui grande valor aos elementos presentes na superestrutura, pois para o autor, estes elementos, como as artes, a educação, entre outros, descortinam as diferentes maneiras de dominação do capitalismo.

Na análise gramsciana para uma classe ter domínio sobre outra, considera-se outras questões, como as ideológicas e políticas (superestrutura). A ideologia está presente no terreno da superestrutura, e neste, os indivíduos se conscientizam da sua posição social. Na superestrutura destaca-se duas esferas centrais, a Sociedade Civil⁵ e a Sociedade Política⁶, sendo a primeira “formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva, legislativa e policial-militar” [...] e a segunda “pelo conjunto das

⁵ “[...] o termo ‘sociedade civil’ designa, ao contrário, um momento ou uma esfera da ‘superestrutura’. Designa, mais precisamente, o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias” (COUTINHO, 1996, p. 53-54, grifos no original). Por Sociedade civil entende-se as organizações privadas: sindicatos, partidos, igrejas, escolas, etc. denominadas como “aparelhos privados de hegemonia”. (GRAMSCI, 2007). São associadas à iniciativa privada, isto é, não pertencem ao Estado e tem como objetivo alcançar o consenso do maior número de indivíduos na sociedade, na busca pela hegemonia política e cultural.

⁶ A sociedade política para Gramsci é um “[...] aparelho de coerção estatal que assegura legalmente a disciplina dos grupos que não consentem, nem ativamente nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção [nos aparelhos privados de hegemonia], quando fracassa o consenso espontâneo” (COUTINHO, 2003, p. 130, grifo no original).

organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias”. (COUTINHO, 2003, p. 127).

Essas duas esferas formam o Estado⁷, sendo este, a combinação entre o consenso e a coerção. Em relação ao consenso, a classe dominante propaga seus ideais, exercendo a hegemonia, tornando sua ideologia representativa das demais. Já a hegemonia é o poder exercido (em termos ideológicos), por meio do consenso e da cultura (representada por normas, ideias e concepções de uma determinada classe ou grupo social), de uma determinada classe sobre outras. Dessa forma, a hegemonia perpassa todos os espaços representativos da superestrutura, de forma a considerar as questões culturais e ideológicas.

A hegemonia, neste sentido, não se limita à superestrutura, uma vez que envolve, também, a esfera econômica, “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica”. (GRAMSCI, 2007, p. 48).

Contudo, não basta o determinante econômico para fortalecer a hegemonia, passando a cultura a ser elemento necessário para tal fortalecimento, pois pela cultura os indivíduos adquirem consciência acerca de diferentes problemas por eles vivenciados. Isto significa que a luta de classes não ocorre somente na esfera econômica.

Estudos Curriculares Críticos de Apple e Young nos diálogos com o Marxismo de Marx e Gramsci

Apple (1989, 1997, 2006) e Young (2007, 2011, 2013) discutem o subcampo dos estudos curriculares a partir da teoria crítica⁸ e da Nova Sociologia da Educação (NSE)⁹. O primeiro

⁷ O Estado “[...] é concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias ‘nacionais’, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo. (GRAMSCI, 2007, p. 41- 42, grifo no original).

⁸ A Teoria Crítica teve início no final dos anos 1960, sob influência de duas correntes: a Sociologia do Currículo, com origem nos Estados Unidos, a partir dos estudos de Michael Apple e Henry Giroux, e a Nova Sociologia do Currículo, na Grã-Bretanha, tendo Michael Young como principal representante.

problematiza a escola, a relação entre currículo, cultura e distribuição de poder na sociedade, o segundo o conhecimento que ela coloca em curso, e ambos, tratam sobre a escola pública, isto é, propõem uma discussão em território desfavorecido e buscam superar a visão tecnicista do currículo presente até a década de 1970, “[...] interpretado como mera instrução e organização eficiente dos recursos de ensino” (YOUNG, 2013, p. 229), passando a problematizá-lo considerando as relações de poder envolvidas na seleção dos conhecimentos que o constituem, bem como desocultando as desigualdades produzidas e reproduzidas por este artefato cultural.

Ao considerarmos, que a teoria crítica do currículo tem como fundamento diferentes formas interpretativas do marxismo, as análises que realiza sobre este artefato cultural, estão fundadas nas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais, que influenciam as escolas e, em consequência, o currículo escolar.

Nesse sentido, estas influências estariam ancoradas no conhecimento da realidade, do saber oriundo do senso comum, do concreto-dado, que a partir de indagações, de dúvidas, busca informações que consigam respondê-las, por meio de mediações, teorizações, para o alcance do concreto do objeto, por meio do seu pensamento, ao *concreto-pensado*. (MARX, 1983).

Para que um conteúdo, assunto, ou qualquer objeto de estudo proposto, configure-se como objeto de conhecimento, é indispensável transferir as ideias do senso comum ao campo científico, saindo do concreto caótico (senso comum), apreendendo o objeto de forma não fragmentada, isto é, em sua totalidade.

Neste processo de constituição da totalidade, as escolas se apresentam como órgãos reprodutivos à medida que, entre outras funções, auxiliam a selecionar e a certificar a força de trabalho no interior da sociedade. Contudo, para a teoria crítica, são tomadas na condição de revolucionárias, mesmo sendo aparelhos ideológicos contributivos à dominação.

As escolas no âmbito do capitalismo não são um território neutro, uma vez que promovem o desajustamento social, por meio da ideologia nelas difundidas. Isto é, a escola naturalmente gera certos tipos de desajustamentos, pois são instituições “[...] são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. Elas ensinam normas, valores, disposições e

⁹Movimento que surgiu no início dos anos 1970 na Inglaterra, que inclui os estudos desenvolvidos por Young (2011), Bernstein (1996), dentre outros teóricos. A NSE tem como foco de estudo os nexos existentes entre a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento escolar evidenciando as relações de poder incluídas nesse processo.

uma cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes” (APPLE, 1989, p. 58).

Em outras palavras, tendo como função popularizar a cultura dos grupos, que mantém as relações de poder¹⁰, a escola torna-se um instrumento de manutenção dos interesses da classe dominante. Neste exercício, destaca-se a relação existente entre as escolas, o currículo e o poder econômico, o que coloca em discussão a forma enfática de seu conteúdo ideológico. “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” (APPLE, 2006, p. 76, grifos no original).

Resultante disso seria a seleção de conhecimentos escolares, determinada por grupos detentores do poder econômico e social, uma vez que esses poderes têm origem na posição hierárquica que segmentos, grupos ou instituições sociais alcançaram e por isso determinam qual conhecimento é legítimo, isto é, oficial ou não. O conhecimento oficial resulta de acordos formados desde o nível das políticas de Estado até o nível das práticas escolares, estas repletas de valores e crenças das classes dominantes. (APPLE, 1997)

A seleção dos conhecimentos escolares, realizada no interior de uma tradição seletiva, isto é, uma parcela dos conhecimentos acumulados ao longo da história, que constitui o currículo, reflete os anseios de grupos particulares, traduzindo assim, a exploração e a dominação dos economicamente desfavorecidos. Tal seleção seria uma ação de poder, o que significa que

[...] a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola, devendo ser substituída pela cultura hegemônica, que está presente em todas as esferas do sistema de ensino. De fato, a escola assumiu, historicamente o papel de homogeneização e assimilação cultural. (SANTOS; LOPES, 2000, p.36).

Dessa forma, os interesses do Estado determinam os processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, pois representam os interesses das classes sociais, dotando o currículo de um viés econômico viabilizado pela imposição cultural, formas de opressão e dominação.

¹⁰ A concepção de poder de Apple passa pelas relações entre Estado e poder econômico. (LOPES; MACEDO, 2011).

As escolas, e, por conseguinte, os currículos tornam-se terrenos propícios para propagar e incutir a ideologia dominante. “As escolas não foram necessariamente construídas para ampliar ou preservar o capital cultural de classes ou comunidades que não fossem as dos segmentos mais poderosos da população”. (APPLE, 2006, p. 101).

Destacamos que o interesse de Apple (2006) ao invés de saber qual conhecimento é verdadeiro, aloca-se no entendimento do motivo pelo qual determinado conhecimento torna-se legítimo, influenciado pelo marxismo, principalmente de Gramsci.

A partir do conceito de hegemonia¹¹ apresentado por Gramsci (2007), desenvolve uma análise crítica sobre o currículo que vai além do padrão estrutura/superestrutura proposto por Marx (1983).

O conceito de hegemonia implica que os padrões fundamentais na sociedade sejam mantidos por meio de pressupostos ideológicos tácitos, regras, melhor dizendo, que não são em geral conscientes, e também por meio do controle econômico e do poder. (APPLE, 2006, p. 129).

Diante disso,

A hegemonia não se refere a um amontoado de significados que residem em nível abstrato em algum canto no ‘topo de nossa mente’. Refere-se, antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser compreendida a um nível diferente da ‘mera opinião’ ou ‘manipulação’. (APPLE, 2006, p. 35, grifos no original).

No campo curricular, os vínculos entre educação e estrutura econômica da sociedade e ligações entre conhecimento e poder recebem a identificação de neomarxismo, isto é, busca “analisar questões de cultura, ideologia, hegemonia e autonomia relativa na educação” (AU; APPLE, 2013, p. 101).

Isso implica dizer, que tal análise parte do princípio de que a esfera econômica não é determinante para a compreensão dos assuntos educacionais, como por exemplo, o currículo e as

¹¹ A hegemonia, não aparece de forma repentina, e para se estabelecer, necessita de constante elaboração. Tal elaboração ocorre em instâncias como a escola, a família, o trabalho, a esfera política.

funções¹² da escola. Diferentemente dos “marxismos”, o neomarxismo compreende que a educação, as escolas e o currículo não são regulados apenas pelas forças materiais de produção, pois, ultrapassam o padrão estrutura/superestrutura estabelecido pelas teorias marxistas.

Young (2007) retoma a discussão dos conhecimentos na formação humana¹³, com o intuito de minimizar as desigualdades sociais produzidas pela escola. Para responder à teoria tradicional, o autor, remete à necessidade de se pensar no processo de seleção de conhecimento e parte do seguinte questionamento: Qual é o conhecimento importante que os alunos deveriam ser capazes de adquirir na escola?

O conhecimento corporificado no currículo torna-se objeto de dominação, de controle social, uma vez que sempre é feita uma seleção cultural. De acordo com Young (2007) é necessário que a escola valide sua função como transmissora de conhecimentos, porém, não qualquer tipo de conhecimento, mas o escolar, que não há como ser adquirido em outros locais. “As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’”. (YOUNG, 2011).

O conhecimento a ser adquirido na escola tem que “[...] fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). A este tipo de conhecimento intitula de “poderoso¹⁴”, pois

[...] se as escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297, grifo no original).

¹² Vale ressaltar que a função da escola não se limita a transmitir conhecimentos, mas também a socializar valores, normas e padrões culturais que contribuem para a conquista da hegemonia na sociedade.

¹⁵ Conforme Young (2007, p. 18, grifo no original) “[...] o currículo deve representar direito de todos os estudantes ao ‘conhecimento poderoso’”.

¹³ Para Young (2007), o processo de escolarização, a escola tem que atingir um fim, que é o da formação humana. Mas esta formação é do sujeito, não do Estado-Nação.

¹⁴ Este conhecimento, de acordo com Young (2007, p. 1296) é “[...] o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso”.

Diante disso, torna-se necessário pensar, que os conhecimentos distribuídos na escola precisam propiciar, aos que deles se apropriam, possibilidades de compreender e questionar criticamente a sociedade em que vivem. O conhecimento “poderoso” não há como ser adquirido em casa ou na comunidade, isso implica dizer que é na escola, e pela escola que ocorre a sua apropriação. Dito de outro modo, um conhecimento é válido e legítimo se contribuir para a libertação humana.

Young (2011), aproximado de Marx (1991), aponta que o conhecimento escolar percorre o caminho que se inicia com o concreto real, empírico, em direção ao abstrato e, posteriormente, ao concreto pensado como um movimento em espiral, visto que parte de um saber ainda fragmentado, do senso comum, e por meio da teorização, das abstrações chega-se ao novo conhecimento. Marx (1991) caracteriza o concreto pensado como produto final do processo de conhecimento, adquirido a partir das abstrações incorporadas para superar o concreto caótico, inicialmente apresentado. É “a totalidade concreta, como totalidade de pensamentos, enquanto concreto-de-pensamento, como um concreto de pensamentos, é de fato um produto do pensar, [...] da elaboração da intuição e da representação em conceitos” (MARX, 1991, p. 17).

Faz-se necessário, ao elaborar um currículo, pensar quais conhecimentos devem ser inseridos, de forma que os alunos aprendam o que não é propiciado por meio de suas vivências cotidianas, movendo-os “[...] ao menos intelectualmente além de suas circunstâncias locais e particulares” (YOUNG, 2007, p. 1298).

É importante mencionar que este autor não descarta os conhecimentos que os alunos trazem da sua realidade, ao mesmo tempo, que assinala que na construção do currículo, faz-se necessário considerar dois tipos de conhecimentos: o científico e o cotidiano. O primeiro, diferente, e por vezes conflitante, diante das experiências que os alunos trazem para a escola, mas não desvaloriza a cultura destes e, sim, a desafia e a expande. Dito de outra forma é um conhecimento que faz os alunos se distanciarem das suas experiências e que precisa ser acessado por todos eles, independente de suas condições econômicas.

Sendo assim, os conhecimentos selecionados no currículo, têm a função naturalizada de dotar os sujeitos, em seu processo de escolarização¹⁵, de condições para o desenvolvimento da

¹⁵ De acordo com Silva (2011, p.1), escolarização é “[...] a construção e a materialidade das políticas educacionais (de matrícula, de organização dos níveis, etapas e serviços, entre outros), que asseguram a escolaridade, aqui delimitada na proposição da atividade escolar propriamente dita, a qual implica a frequência de aulas e a avaliação dos desempenhos escolares.” (SILVA, 2011, p. 1).

autonomia e, conseqüentemente, uma participação consciente na sociedade. Contudo, ao assegurar o acesso a esse conhecimento, porque não dizer especializado, distancia-se dos conhecimentos oriundos da experiência dos alunos, que efetivamente contribui para a formação humana, voltada à análise da realidade além da sua imediaticidade.

Considerações Finais

Ao analisar o conceito de estrutura e superestrutura em Marx (1983) e em Gramsci (1995, 2007) apreendemos que a infraestrutura, isto é, as relações econômicas da sociedade não são determinantes sobre a superestrutura. Contudo, Marx (1983) teve como centro de suas análises os determinantes econômicos, sendo estes reguladores da sociedade. Ao contrário, para Gramsci (1995), a realidade seria transformada, não partindo da economia, mas superando-a ao considerar a ideologia, a cultura, os valores, as normas, que se encontram na estrutura.

Nesta aproximação o currículo escolar passa a ser tomado como um instrumento utilizado a favor dos interesses das classes dominantes, um artefato político que se associa a ideologia, a cultura, o poder, bem como com a estrutura da sociedade.

O currículo é considerado como campo de contradições e de disputas pelo poder entre as classes que constituem a sociedade. Tal sociedade, capitalista, faz da educação e da escola um espaço para atender a interesses de ordem política e econômica, para responder às necessidades do novo modelo de produção do capital.

Esta forma de pensar o currículo é viabilizada pela teoria crítica, que não realiza análises e leituras do currículo como uma área apenas técnica, sem intencionalidades, direcionada apenas para a organização do conhecimento oportunizado nas escolas.

Neste contexto, Apple (1989, 1997, 2006) e Young (2007, 2011) posicionam-se quanto à forma com que os currículos escolares devem ser pensados e elaborados, oportunizando aos alunos, seja nas escolas de educação básica ou nas universidades, um conhecimento que de fato, faça-os compreender criticamente a sociedade da qual fazem parte.

Analisar o currículo a partir das contribuições da teoria crítica permitiria, não somente aos operadores (aqueles que o elaboram) de currículo, mas também para os que o colocam em prática nas escolas, uma compreensão inovadora sobre a importância da seleção e da distribuição dos

conhecimentos em qualquer área do saber, e acima de tudo, acerca do que há por trás da escolha de cada conhecimento.

Dito de outro modo faz-se necessário adquirir uma consciência da dimensão política do currículo, descortinando as verdadeiras intenções da organização curricular e perceber que estas não são neutras, uma vez que estará sempre a serviço dos que detém os poderes, econômico, político e social.

A partir da seleção e da distribuição dos conhecimentos no currículo seria possível constatar um posicionamento favorável ou contrário a ordem social vigente, pois a escolha de determinados tipos de conhecimento indica a espécie de formação humana pensada e praticada no processo de escolarização. Esperamos, com este estudo, iniciar uma discussão, com vistas a pensar em uma formação contra hegemônica, na busca pela transformação, tendo o conhecimento como o elemento mais importante desta construção.

Para tanto, urge a necessidade de compreendermos o currículo como instrumento de ação política, de emancipação e libertação, bem como entender suas distintas concepções, uma vez que estas incorrem em diferentes visões filosóficas de homem, de mundo, de educação e de sociedade.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

AU, Wayne; APPLE, Michael W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria educacional crítica. *In*: APPLE, Michael W.; AU, Wayne.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: ArtMed, 2013.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política**- a dualidade de poderes e outros ensaios. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995. 341 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 3. 3ª edição. Maquiavel: Notas Sobre o Estado e a Política. Edição Carlos Nelson Coutinho - com Marcos Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. Posfácio da primeira edição de “O capital”. *In: O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni *et.al.* São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores)

SANTOS, L. L. de C.; LOPES, J. de S. M. Globalização, multiculturalismo e currículo. *In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: questões atuais*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

SILVA, F. de C. T. Possibilidades e limites no/do estudo comparado de documentos curriculares: a construção da história curricular no campo da educação especial (1979 e 1999). *In: Anais do VI Congresso Brasileira da História da Educação*. Vitória/ES, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287- 1302, set/dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000400002 Acesso em: 20 de nov. 2016.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *In: cadernoscenpec*, São Paulo, v.3, n.2, p.225-250, jun, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/238>. Acesso em: 2 de dez. 2016.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *In: Revista Brasileira de Educação*. v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300005 Acesso em: 06 dez. 2016.

Recebido em: 25/02/2020

Aceito em: 24/03/2020

Publicado em: 12/06/2020