

A PERSISTENTE MODERNIDADE: QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO E CRÍTICA À PÓS-MODERNIDADE

Lucélia Tavares Guimarães (UEMS)
Maria José de Jesus Alves Cordeiro (UEMS)
Renato Barbosa Queiroz (PGM-UEMS)

Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo os conceitos de modernidade, pós-modernidade e as relações destes com a concepção de currículo na atualidade, caracterizada pela abrangência conceitual e multicultural. A teoria do currículo e o próprio conceito de currículo emergiram como especialidade da teoria educacional em conformidade com o processo global de fragmentação do saber em especialidades, no momento de hegemonização burguesa no final do séc. XIX e início do XX moldou a educação às exigências estruturais e à necessidade de formação de mão-de-obra industrial, assumindo a escola, papel preponderante na concepção burguesa de mundo enquanto irradiadora de ideologias e, sobretudo, enquanto amálgama sociocultural. O discurso pós-moderno pretende desqualificar a postura crítica-marxista por conceber o fim de certos basilares estruturais que sustentavam a modernidade. No presente trabalho, este discurso será posto sob questionamento, pois, pressupõe-se aqui que a modernidade ainda persiste inclusive no controle exercido pela classe dominante verificada nos aspectos educacionais e curriculares. A análise teórico-metodológica foi assentada sob os pressupostos epistemológicos marxistas, sobretudo pelas contribuições de Gramsci na compreensão de bloco histórico e hegemonia. Já nas questões conceituais das teorias do currículo, modernidade e pós-modernidade, houve a contribuição, sobretudo, das obras de Silva (2007) e Sacristán (2000).

Palavras-chave: Educação. Teorias do Currículo. Hegemonia. Modernidade.

INTRODUÇÃO

A teoria do currículo e o próprio conceito de currículo emergiram como especialidade da teoria educacional em conformidade com o processo global de fragmentação do saber em especialidades. Historicamente, a teoria do currículo se situa no momento de hegemonização burguesa no final do séc. XIX e início do XX, naquele contexto, a educação se moldou às exigências estruturais e à necessidade de formação de mão-de-obra industrial e a escola, além de assumir um papel preponderante na concepção de mundo burguesa enquanto irradiadora de ideologias, viu-se recrudescer a dualidade educacional, onde a educação popular de cunho profissionalizante passa ao largo da educação erudita da alta burguesia. Todavia, nem mesmo esta saiu incólume, houve a substituição, numa e noutra, do currículo clássico, de inspiração humanista, herdado da cultura greco-romana e aperfeiçoado durante a Idade Média, pelo currículo

conteudista, simplificado e fragmentado na modernidade, dividido por disciplinas e organizado objetivamente para atender àquelas demandas de classes e de mercado.

Atualmente, as discussões sobre a educação tem delegado ao currículo o papel nodal na resolução dos problemas emergentes das relações educacionais, ainda que tal empreendimento extrapole as especificidades curriculares, e também do próprio espaço escolar, de modo que o conceito de currículo é expandido e ressignificado na tentativa de envolver e detectar todos os determinantes que o atravessam e também para apreendê-lo em sua complexidade. Assim, o conceito de currículo foi relativizado e alargado pelas diversas teorias e concepções de mundo que se debruçam sobre ele, cada qual elaborando definição, forma, objetivos, conteúdos, amplitude e práticas, cada modelo de conhecimento correspondeu a um tipo de conceito para o currículo.

Para explorar o tema, o presente trabalho se apoiou, sobretudo, nas contribuições de Sacristán (2000), Silva (2007), Moreira e Silva (1997), nas questões conceituais do currículo e nas contribuições marxistas, sobretudo gramsciana, enquanto contraponto epistemológico e teórico-metodológico. A contribuição de Sacristán (2000) é imprescindível para a elaboração do conceito de currículo atual, pois, ao concebê-lo enquanto instrumento social e cultural de uma determinada sociedade, afirmando que toda prática pedagógica gira em torno dele, Sacristán fez emergir a multiplicidade de fatores e elementos que o atravessam. Já Silva (2007) elabora um panorama amplo e descritivo das diversas teorias que analisam o currículo, contribuindo assim, para a questão tanto histórica, quanto conceitual do currículo.

1 CONCEITO DE CURRÍCULO

Etimologicamente a palavra currículo origina-se da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere a curso (ou carro de corrida). (GOODSON. 1995.p.31). O currículo aqui é definido como curso a ser seguido, ou em outras palavras “apresentado”, ele apareceu “no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa” (GOODSON. 1995 p.31). Percebe-se assim a articulação entre o currículo e a escola e as pretendidas “realidades” educacionais “forjadas” por teorias e formulações que se constituíram em fenômeno educativo.

O conceito de currículo é relativo e vincula-se aos modelos epistemológicos existentes no pensamento ocidental que tratam sobre a educação. A origem do termo e do conceito remonta aos Estados Unidos no início do séc. XX e foi Bobbitt quem

estabeleceu o marco inicial para este campo do saber, através da obra *The curriculum* (SILVA, 2007).

Atualmente, o conceito de currículo mais abrangente é o de Sacristán (2000), segundo ele, currículo é definido como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, político e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p. 34).

O currículo é compreendido também enquanto elemento formativo de identidade extrapolando os conceitos tradicionais da modernidade, para Silva (2007, p. 150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso [...] o currículo é texto, discurso, documento, O currículo é documento de identidade.

Segundo Romanelli (1997, p. 134):

O currículo representa, ele próprio, um conjunto de práticas, valores, expectativas e motivações que se constituem no centro de toda atividade escolar. Flui da produção cultural da sociedade, num dado momento histórico, sob a forma de assertivas sobre aquilo que se deve ou não ensinar às crianças, e como deve ou não, ser conduzido o processo educacional.

O currículo, amiúde, imbrica-se com o conceito de multiculturalismo, que impregna o pensamento pós-moderno, caracterizado pela ambiguidade cultural e pela hibridização que permeiam as relações sociais cujas tensões de poder são ubíquas. É ambíguo por que, se por um lado reconhece a cultura do dominado, por outro pode ser desencadeador da manutenção de segregação social dentro do mesmo espaço social, além disso, é ambíguo porque é inter-relacional. Para compreender o multiculturalismo, deve-se atentar para os acontecimentos de décadas recentes na Europa e nos EUA, onde um fluxo migratório em grande escala tencionou a estrutura sociocultural hegemônica, gerando questionamentos até então impensados. O multiculturalismo representa, em última instância, a luta daqueles grupos excluídos socialmente do “cânon curricular” da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. (SILVA, 2007)

Deve-se, ainda, conferir ao currículo historicidade, pois ele é construído em uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada que reflete procedimentos didáticos e aspectos administrativos que condicionam sua prática e teorização. Sobressai, assim, a multiplicidade de elementos determinantes na elaboração de um currículo, onde convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e os determinantes sociais como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

O currículo, portanto, é um processo que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou fechadas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas na escola enquanto instituição.

O currículo é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são a expressão de uma cultura que podemos chamar psicopedagógica, mesmo que suas raízes remontem muito além do pedagógico. (SACRISTÁN, 2000, p. 35)

Silva (2007) aponta que, após o surgimento deste campo específico do saber, outras teorias e correntes epistemológicas vão buscar, no transcorrer do séc. XX, a compreensão do currículo, diversificando sua concepção e alargando seu conceito. As principais correntes epistemológicas sobre o currículo, segundo o autor, são as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Cada qual possui concepção peculiar de currículo, seu conceito, sua forma, seu conteúdo e sua abrangência.

As teorias tradicionais inauguraram os estudos curriculares e seus representantes principais são Bobbitt, Tyler e Dewey, guardadas em cada qual suas especificidades. Em comum aos diversos autores “tradicionais”, existem categorias-chave como: ensino, aprendizagem, metodologia, organização, planejamento, eficiência e objetivos, que representam o caráter tecnológico que a educação assumiu na virada do séc. XIX, junto à concepção de mundo burguesa. (SILVA, 2007). Segundo Moreira e Silva:

Foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo. (MOREIRA & SILVA. 2002. p.09).

A escola neste momento é entendida como instituição de relevante importância social e seria ela capaz de facilitar adaptação das novas gerações às transformações culturais, sociais e econômicas que ocorriam naquele momento. Para Moreira e Silva (2002, p. 10):

Na escola, considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse momento a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia.

Num segundo momento, Silva (2007) aponta o surgimento das teorias críticas que, em meados do séc. XX e com forte influência marxista, buscam contestar os posicionamentos teóricos práticos até então usuais. Esta linha teórica, assim como as demais, não é homogênea nem tão pouco unânime, ela é formada por diversos autores,

de diversas linhas teóricas, predominando as vertentes marxistas e estruturalistas. São representantes desta teoria crítica autores como Freire, Althusser, Bourdieu, Bernstein e Apple (neo-marxismo), possuindo em comum categorias-chave que representam a forma de compreender o currículo, tais como ideologia, capitalismo, classe social, luta de classes, conscientização, emancipação e libertação.

Assim, uma teorização crítica em educação, segundo Silva (1992) deve ser capaz de teorizar sobre a reprodução e a mudança, a manutenção das estruturas e a possibilidade de modificá-las, sobre o estático e o dinâmico. Para o autor:

Sem uma teoria da reprodução, estaremos cegos, agindo de forma errática, e inconscientes sobre o que determina nossas ações. Sem uma teoria da reprodução, estaremos incapacitados, ignorantes de nosso papel numa dinâmica social que estará se movimentando, produzindo ou reproduzindo, de qualquer forma. É no cruzamento de ambas que reside à promessa de uma teoria crítica em educação que não nos torne nem prisioneiros da ideologia da livre determinação, nem amarrados pela camisa-de-força da ideia de que somos apenas e inexoravelmente portadores das estruturas (SILVA, 1992. p.71)

O currículo, sob esta linha teórica, é entendido como um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Por ideologia, segundo Moreira e Silva (1997, p. 23), pode-se afirmar que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”, ou seja, é o modo de manutenção e alienação sociocultural, por isso, tal aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

Através de Althusser (1983), a teoria crítica amplia a compreensão de currículo quando concebe, enquanto elemento constitutivo deste currículo, a cultura acumulada historicamente e transmitida à sociedade através da educação, ele se torna um terreno propício à transformação ou manutenção das relações de poder e, portanto, nas mudanças sociais, assumindo um caráter político.

Para Althusser:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes [...] seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais ‘técnicas’ [...] além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. (ALTHUSSER, *apud* SILVA, 2007, p. 31-32).

Diferentemente de Althusser, Bourdieu e Passeron se afastam do economicismo marxista, compreendendo a escola e a cultura como metáforas econômicas através do

conceito de “capital cultural”, ou seja, a reprodução social está centrada na reprodução cultural (SILVA, 2007).

Segundo sentido:

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. (SILVA, 2007, p. 34)

Para Bourdieu, portanto, tanto a escola, quanto o currículo se inserem e são formados pela cultura das classes dominantes, que mantém o *status quo* através de mecanismos de manutenção de poder, presentes na linguagem, nos valores e nos conteúdos socialmente cristalizados e transmitidos culturalmente.

Entretanto, Silva (2007) faz um alerta sobre o equívoco de enaltecimento da cultura dos dominados, em detrimento da cultura dominante, pois, pelo contrário, ele propõe a busca pela igualdade de acesso à cultura apropriada e monopolizada pela elite, o capital cultural, através de igualdade de condições aos estudantes das classes subalternas. Neste sentido, tanto a escola, quanto o currículo estariam em prol desta “pedagogia racional”, igualitária.

Neste sentido:

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter- na escola- a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família. (SILVA, 2007, p. 36)

Segundo aponta Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. O currículo escolar tem ação direta ou indireta na formação e desenvolvimento do aluno. Assim, é fácil perceber que a ideologia, cultura e poder nele configurados são determinantes no resultado educacional que se produzirá.

Todavia, segundo o posicionamento pós-crítico, este conceito de currículo enquanto conjunto de conhecimentos acumulados historicamente não corresponde às necessidades da atualidade, não abarcam a complexidade do mundo globalizado e multicultural. O terceiro momento apontado por Silva (2007) representa então a concepção pós-moderna e seus desdobramentos teóricos e epistemológicos. As teorias

pós-críticas representam um posicionamento que pretende atender às demandas contemporâneas que supostamente as teorias críticas não abarcaram ou são limitadas teórica e metodologicamente. As categorias-chave como identidade, discurso, saber-poder, cultura, raça, etnia, multiculturalismo, hibridação, permeiam o currículo e são essenciais na compreensão da sociedade e da escola.

Para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Diante da centralidade que o currículo assume nas teorias pós-críticas, vale destacar que ele viabiliza o processo de ensino-aprendizagem, neste sentido, Sacristán (1999, p. 61) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Diante da complexidade conceitual que envolve o currículo, estudos realizados a partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto.

Notadamente, o currículo oculto se tornou elemento revelador das influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor, nem do poder público (MOREIRA; SILVA, 1997).

Segundo Forquin (1993):

O 'currículo oculto' designará estas coisas que se adquirem na escola (saberes, competências, representações, papéis e valores) sem jamais figurar nos programas oficiais ou explícitos seja porque elas realçam uma "programação ideológica" tanto mais imperiosa quanto mais ela é oculta, seja porque elas escapam, ao contrário, a todo controle institucional e cristalizam-se como saberes intrínsecos ou zonas sombrias do currículo oficial. (FORQUIN. 1993, p.23)

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sócias relevantes (SILVA, 2007, p. 78). Neste sentido, o currículo oculto representa o "conjunto de normas e valores implícitos e efetivamente transmitidos pela

escola, embora não constando nos fins e objetivos programados pelos professores”. (APPLE, *apud* ROMANELLI, 1997, pág. 134-135).

Assim, diante das diversas concepções de currículo e dos diversos aspectos que lhe atravessam, evidencia-se que ele não é um elemento neutro e desinteressado de transmissão do conhecimento técnico-social, está, contrariamente, imbricado nas lutas de classes do sistema sócio-estrutural, configurado como expressão das relações tensionadas e assimétricas entre entes sociais e entre forças que atuam no sistema educacional contextualizado historicamente, possuindo conteúdo, formas e práticas, vinculado portanto, a determinado meio cultural, social, político-ideológico e econômico.

2 CRÍTICA DA CRÍTICA: O PARADIGMA PÓS-MODERNO

Estudar o currículo atualmente é, inevitavelmente, reconhecer a contribuição do critério analítico pós-moderno. A pós-modernidade consolidou-se no meio científico e educacional e vem assumindo um papel cada vez mais hegemônico ao se falar e se pesquisar sobre a sociedade contemporânea e o currículo, logicamente, não escapou deste viés epistemológico.

A pós-modernidade se caracteriza pela recusa da cientificidade e de paradigmas instituídos e mantidos pela modernidade. Neste sentido, valoriza-se o conhecimento particularizado, diante da impossibilidade de explicar o mundo ou um fenômeno particular em sua totalidade. (NASCIMENTO e PANOSSIAN, 2011). O pós-modernismo ataca e coloca na berlinda, portanto, os basilares modernos da cientificidade, racionalidade, objetividade. Segundo Silva (2007, p.111):

Na sua vertente social, política, filosófica, epistemológica, o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do iluminismo. As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constantes que estão no centro desse pensamento estão indissolúvelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes.

Entretanto, o termo vem sendo utilizado mais como um título ou uma expressão genérica de nossa atual sociedade do que como uma forma de assumir e explicitar um determinado paradigma epistemológico. Assim:

O pós-modernismo não representa [...] uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos. (SILVA, 2007, p. 111)

Nas teorias pós-críticas, já que não cabe mais investigar o currículo sob os parâmetros valorativos de verdadeiro ou falso, mas antes investigar por que determinado

conteúdo se tornou ou foi considerado como verdadeiro ou não. Diante disso, as pedagogias críticas são consideradas anacrônicas ao continuarem afirmando a existência de verdades objetivas, aos moldes da modernidade racional, ultrapassada na contemporaneidade.

O currículo escolar não pode mais ser compreendido e estruturado como um conjunto de conhecimentos necessários a ser apropriados pelos alunos, algo central nas Pedagogias Críticas. O currículo pós-crítico é compreendido como um território político onde se discute a própria construção de significados, isto é, os significados são perenes, relativizados. (NASCIMENTO e PANOSSIAN, 2011).

Neste sentido:

Da perspectiva pós-moderna, o problema não é apenas o currículo existente; é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita. A teorização crítica da educação e do currículo segue, em linhas gerais, os princípios da grande narrativa da Modernidade. (SILVA, 2007, p. 115)

E ainda:

O pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica. Em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controle da epistemologia moderna. A pedagogia tradicional e a pedagogia crítica acabam convergindo em uma genealogia moderna comum. (SILVA, 2007, p. 115)

Outra concepção cara aos pós-modernistas é a de que não há mais uma cultura primordial verticalmente hierarquizada, um conjunto universal de saberes, a ser apropriados nas escolas, mas sim várias culturas, diversos saberes que coexistem em relações de horizontalidade. A partir deste entendimento não se pode conceber que o currículo reflète a cultura necessária de ser apropriada por todos. (NASCIMENTO e PANOSSIAN, 2011). “O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura” (SILVA, 2007, p. 114)

A consequência mais imediata para os currículos escolares sob este entendimento pós-moderno de que a ciência não é o único ou o principal conhecimento existente, tão pouco o “verdadeiro” sobre a realidade, é o fato de que esses conhecimentos científicos devem compartilhar espaço com os demais conhecimentos não científicos. (NASCIMENTO e PANOSSIAN, 2011)

Pondera-se, entretanto que não há propriamente uma recusa da ciência, mas certamente uma desvalorização dela enquanto conhecimento hierarquicamente superior a outros tipos de saberes, como aqueles advindos do senso comum ou de relações e vivências cotidianas. Isso reflète, no interior das teorias pós-críticas, o entendimento de

uma a-hierarquia entre o saber da escola e o saber do aluno, ou entre o processo de aprendizagem que se dá na escola e aqueles de outros espaços.

3 A MODERNIDADE PERSISTENTE: REABILITAÇÃO DA CRÍTICA

Diante do embate teórico-epistemológico entre teorias críticas e pós-críticas, especificamente aqui, a postura pós-moderna de suposta desqualificação de paradigmas da modernidade, faz-se necessário o posicionamento de que a modernidade, pelo bem ou pelo mal, ainda persiste na contemporaneidade, posto que não se superou nem as estruturas, nem a superestrutura moderna, ou seja, persiste o bloco histórico e resiste os valores, as ideologias que, implícita e sorrateiramente, norteiam as dinâmicas socioculturais, educacionais, inclusive, o curriculares.

Se a educação é a preparação do sujeito para viver plenamente na sociedade e dela poder fruir aos bens culturais, torna-se então uma necessidade primordial a compreensão do sistema social vigente na sua totalidade, pois a totalidade extrapola as noções do todo, de contexto social. A Totalidade:

corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade capitalista. Aprender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que a regem e o movimento que lhe é imanente. Compreender a educação, nessa perspectiva supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento. Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões que diz respeito à totalidade. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes. (ALVES, 1996, p.10)

A afirmação acima é ratificada pelo posicionamento crítico dos preceitos marxistas em relação à pós-modernidade, sobretudo Gramscianos descritos na obra de Portelli (2002). Marx desvendou os mecanismos subjacentes ao sistema capitalista através da teoria da mais-valia, fez emergir a lógica que movimenta as relações sociais, tornando possível a elaboração do socialismo científico enquanto alternativa tanto possível, quanto necessária, ao sistema capitalista. (SAVIANI, 2011). Gramsci, enquanto continuador do pensamento marxiano, contribuiu de forma decisiva nas questões conceituais, ideológicas que rondam a atualidade, generalizáveis aqui, na educação e no currículo.

A centralidade do pensamento Gramsciano reside na concepção de organização social enquanto bloco histórico formado pelos elementos estrutural (forças sociais e produtivas) e superestrutural (sociedade civil e sociedade política) imbricados entre si e

inter-relacionados dialética e organicamente. A manutenção deste sistema social, diante da constante tensão social, só é possível pela integralidade proporcionada pelo sistema hegemônico dirigido por uma classe fundamental e seus intelectuais, ou seja, por aqueles que controlam ideologicamente tanto em nível estrutural, quanto superestrutural a direção de toda a sociedade, cimentando os diferentes grupos sociais heterogêneos entre si numa mesma ideologia homogeneizadora. (PORTELLI, 2002).

A organicidade entre a estrutura e a superestrutura é uma “necessidade de o movimento superestrutural do bloco histórico evoluir nos limites de desenvolvimento da estrutura, mas também, mais concretamente, como a obra dos grupos sociais encarregados de gerir as atividades superestruturais”. (PORTELLI, 2002, p. 54). Ao afirmar a existência necessária do vínculo orgânico e da unidade dialética entre a estrutura e superestrutura, evitam-se dois riscos de erro, o economicismo e o ideologicismo que geralmente pesam sobre o marxismo, quando dele se faz uma leitura aligeirada e sintética. Assim:

O erro em que se incorre frequentemente, nas análises histórico-políticas, consiste em não saber encontrar a justa relação entre o que orgânico e o que é ocasional: é resultado seja de se apresentar como imediatamente operantes causas que, pelo contrário, são operantes de maneira mediata, seja de se afirmar que as causas imediatas são as únicas eficientes; em um caso, temos excesso de ‘economicismo’, ou de ‘doutrinarismo’ pedante; e no outro, excesso de ‘ideologicismo’; em um caso superestima-se as causas mecânicas; exalta-se, no outro o elemento voluntarista e individual. (GRAMSCI, *apud* Portelli, 2002, p. 68)

A ideologia aqui é concebida como “concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva”. (GRAMSCI, *apud* PORTELLI, 2002, p. 22). Segundo Gramsci, a ideologia é a concepção de mundo da classe dirigente e deve se difundir por toda a sociedade, tanto na estrutura, quanto na superestrutura, ela não é homogênea em todos os níveis e possui diversos graus qualitativos. Há dois níveis extremos. O estágio mais elaborado é a filosofia (classe dirigente) e o menos elaborado, o folclore. No nível intermediário há o senso comum e a religião. (PORTELLI, 2002)

Para Gramsci, o senso comum revela-se um amálgama de diversas ideologias tradicionais e também resquícios da ideologia da classe dirigente (dominante), daí o seu caráter amorfo, fragmentária e incoerente, passível constantemente de dominação ideológica pela classe dominante através da difusão de sua concepção de mundo, incorporada pelas classes auxiliares e subalternas pelo consenso, mantendo assim, o controle social e o monopólio intelectual dominante. (PORTELLI, 2002).

Diante disso, ressalta-se que a hegemonia do bloco histórico depende da hegemonia do bloco ideológico. O bloco ideológico é constituído pela atração exercida pela classe dominante, vinculada pelo monopólio intelectual, às demais classes (auxiliares e subalternas), desta forma, a primazia econômica da classe fundamental (dirigente) é uma condição necessária, mas não suficiente para a formação de um bloco histórico, é necessário que a classe dirigente tenha uma verdadeira política para os intelectuais, cabendo aqui, inclusive, um programa educacional. (PORTELLI, 2002).

Diante destes pressupostos, as discussões sobre modernidade e currículo tomam forma e se direcionam para a necessidade de reafirmar os objetivos da educação e do currículo enquanto ferramentas de leitura social na sua totalidade, essencial para a conscientização e emancipação humana frente ao caráter excludente da classe dominante. Ao revelar a lógica capitalista, revela-se todo o emaranhado de amarras, valores, códigos e símbolos imanentes ao sistema vigente e que controlam o todo social.

CONCLUSÃO

A substituição do currículo clássico pelo “tradicional” nas escolas não significou um novo e desprezioso modo de realizar o processo educacional, acima disto, representou o aviltamento dos conteúdos, a simplificação do saber, a sintetização e a fragmentação do conhecimento, em prol da demanda mercadológica, cujos reflexos reverberam ainda hoje no ambiente escolar, e de certa forma recrudescem nestes tempos de crise do capital, onde a desestabilidade sociocultural e econômica dá o tom à educação. Não é surpresa, portanto, que o empobrecimento do conhecimento sistematizado, a precarização do trabalho docente e a centralidade cada vez mais acentuada do livro didático na organização do trabalho didático, imperem atualmente na escola.

Através do conceito de sistema social enquanto bloco histórico, de hegemonia, de estrutura e de superestrutura, possibilitou-se a compreensão da dinâmica das relações sociais, caracterizadas pela assimetria entre classes e pela complexidade superestrutural, caracterizada pelo aspecto mediador do bloco ideológico no sistema social. As Concepções gramscianas são generalizáveis à questão da pós-modernidade, no sentido de demonstrar a permanência das estruturas e superestruturas modernas mesmo diante de uma crise aparente tanto no nível econômico, quanto intelectual, demonstrando ainda a persistência do bloco histórico reorganizado e rearranjado para atender às demandas

sociais tensionadas. A elasticidade e alargamento dentro do bloco histórico ficam compreensíveis à luz dos conceitos de hegemonia, de bloco ideológico e na compreensão da complexidade superestrutural em constante movimento de rearranjo e reorganização, a fim de manter a unidade e integralidade. Portanto, descarta-se a visão mecanicista e o determinismo econômico do marxismo.

Ao desvendar os mecanismos do sistema social, Gramsci desqualificou a acusação economicista que pesa sobre o marxismo. Frise-se que, embora no sistema capitalismo o que prevalece, em última instância, é o interesse do capital, economicista, porque esta é sua lógica, seu pressuposto e sua sobrevivência. Há uma complexidade multifatorial e mediata permeando todas as relações sociais e uma infinidade de aspectos singulares que direta e indiretamente afetam e interferem na totalidade e na lógica capitalista, fazendo com que os interesses ubíquos da classe dominante se tornem escamoteados, nebulosos, ininteligíveis, contraditórios e paradoxos, sobretudo se observados sob uma visão imediata, direta e apressada.

Em relação à educação e ao currículo, fica evidente a atualidade dos basilares da modernidade, persistentes nas estruturas sociais, bem como nos valores e na concepção de mundo, representados pela superestrutura e amalgamados pela disseminação da ideologia dominante, incorporada pelos demais integrantes do bloco histórico, ou seja, demais classes sociais.

O discurso pós-moderno pode ocultar muito mais do que pretende e acabar salientando, contrariamente, aquilo que pretende combater, pois ao teorizar que a escola deve oferecer um currículo diversificado e multicultural do todo social, incluindo os conhecimentos populares e científicos num mesmo patamar qualitativo, corre-se o risco de se perder diante de tamanha missão e acabar aligeirando e sintetizando os conteúdos disciplinares já tão simplificados e superficiais.

Não se nega aqui, entretanto, a existência da multiplicidade e riqueza cultural e da importância das diversas culturas mundiais, independentemente do seu “tamanho” ou “valor”, afirma-se aqui a existência de uma cultura predominante e ubíqua, de certa forma beligerante, *erga omnes*, valorizada socialmente, que agrega e incorpora outras culturas, congregando o conhecimento sistematizado e organizado historicamente, configurando como aquela que melhor realiza a leitura do sistema social vigente na sua totalidade e historicidade, por isso, está monopolizada por uma ínfima parcela da população. Este fato é real, inegável. Diante disso, acessar esta cultura é uma necessidade social, um imperativo para a formação enquanto sujeito imerso neste

sistema vigente, ou seja, tomar consciência, na sua totalidade, daquilo que move ideologicamente toda a sociedade é o primeiro passo para a emancipação humana.

Portanto, ao negar a existência e a primazia de uma cultura dominante, monopolizada pela classe fundamental, corre-se o risco de cercear os demais sujeitos de acessar aos bens culturais acumulados historicamente e, pior, perpetuar o *status quo* excludente. Negar ideal ou teoricamente a existência da luta de classes e a permanência dos paradigmas e ideologias da modernidade não impedirá a existência concreta desta realidade e tão pouco cessará a expropriação cultural, a exclusão social, muito menos contribuirá para a superação ou, pelo menos, a conscientização desta realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. 1993.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes. 1995

SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 5. reimp. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti e PANOSSIAN, Maria Lúcia. *Currículo, Conhecimento e Atividade Docente: uma análise do aparente movimento de superação das pedagogias críticas pelas pós-críticas*. Disponível em < [www.5ebem.ufsc.br /trabalhos/eixo_05/e05i_t009.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t009.pdf)>. Acesso em 19 abril 2013.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o Bloco Histórico*; trad. Angelina Peralva. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

ROMANELLI, Ailse Therezinha Cypreste. *Currículo Oculto para a Seletividade na Legislação Brasileira*. Disponível em <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab_002.rtf>. Acesso em 28 abr. 2013.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Marxismo e Pedagogia*. Disponível em <<www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../>>. Acesso em 30 abr. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.