



A produção dialética do currículo: apontamentos sobre um currículo marxista

EIXO TEMÁTICO

6. Marxismo, educação, pedagogia socialista, lutas de classes e emancipação humana.

Ribamar Nogueira da Silva*

Dayane Santos Silva Dalmaz**

Fernanda de Aragão Mikolaiczuk***

Resumo: Partindo da aparente dicotomização do currículo que distingue o processo de produção curricular em elaboração e execução, apresentamos, inicialmente, **como essa questão é tratada no campo da história do currículo e da teorização curricular**. Na sequência, tratamos das implicações do pós-modernismo – na perspectiva dos Estudos Culturais e do Multiculturalismo – na produção curricular sobre influência dessa dicotomia. E, por fim, **trazemos alguns apontamentos que indicam a possível superação da referida dicotomização por um currículo marxista**, capaz de relacionar dialeticamente os aspectos de elaboração e execução no processo de produção curricular.

Palavras-chave: currículo; marxismo; pós-modernismo

Sobre a dicotomização na produção curricular

Em certo sentido, desde sua origem histórica no século XVI, **o currículo é produzido em um processo que aparentemente se caracteriza por dois momentos distintos e indissociáveis: elaboração e execução**. Distintos, pois, aparentam ocorrer sucessivamente: elabora-se antes, executa-se depois. Indissociáveis, pois, na medida em que toda execução se fundamenta em algum grau de elaboração prévia, também, toda elaboração somente se realiza/efetiva *na e pela* execução.

Característica originária do currículo, **essa dicotomia se aprofundou a partir do século XX, principalmente sob influência da racionalidade científica**, base da “administração científica”. Inspirada nos resultados eficientes da lógica produtiva industrial, e baseada na necessidade de controle e avaliação dos processos educativos, **produziu-se a chamada Teoria do Currículo**



Tradicional¹. Nessa teorização a dicotomia se amplia, atribuindo funções específicas aos sujeitos

* Doutorando em educação na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

** Doutoranda em educação na linha de pesquisa Políticas e gestão educacional, da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*** Doutoranda em educação na linha de pesquisa Trabalho e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



do processo. Nitidamente há aqueles que elaboram/planejamos o currículo e outros que executam/aplicam as prescrições definidas.



Embora o desenvolvimento da teorização curricular ao longo do século XX seja marcado pelas críticas aos limites e problemas do Currículo Tradicional, presentes nas teorias do Currículo Crítico, inicialmente, e do Currículo Pós-Crítico, posterior e concomitantemente, a relação dicotomizada entre elaboração e execução aparentemente persistiu. Seja relevada ao segundo plano nas teorias, seja destacada em algum dos extremos – primazia da teoria ou primazia da prática –, a dicotomia não parece ter sido superada.

Consequentemente, Ivor Goodson (2012) entende que o currículo se desenvolveria na relação entre “definições prévias” e “potencial atual”. De modo semelhante, enquanto Jackson (1990) caracteriza esses dois momentos/elementos como “definição pré-ativa” e “realização interativa”, Greene (1975), por sua vez, desenvolve um conceito dual, que aprofunda o entendimento da distinção, pois, ao descrever a pré-atividade da noção de currículo dominante como uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor e que necessita ser por ele dominado, justapõe a interatividade logo em seguida ao complementar que o currículo seria uma possibilidade que o discente possui como indivíduo existente, interessado em dar sentido ao mundo em que de fato viveria (GREENE, 1975).

Partindo dessa distinção, Young e Whitty (1977) desenvolvem duas ideias de currículo: o “currículo como fato” e “currículo como prática”. Com efeito, a pré-atividade manifesta no *currículo como fato* – resultado das relações de produção particulares entre pessoas de uma dada realidade social histórica – indica um objeto rico em determinações, e que deve ser privilegiado na análise do currículo. O *currículo como prática*, por sua vez, daria procedência à ação contemporânea, fazendo concessões à ação contraditória, anômala ou transcendente em relação à *definição pré-ativa*.



Ocorre que tal distinção, muitas vezes, tem levado os teóricos do currículo (em especial nas vertentes pós-críticas) a não apenas menosprezar (quando não a ignorar) as definições pré-ativas, mas valorizar a sobremaneira a relação interativa, partindo do entendimento que o

¹ Sobre o desenvolvimento histórico e as características do Currículo Tradicional, do Currículo Crítico e do Currículo Pós-Crítico, ver Silva (2016).



currículo como fato – valorizado nas teorizações Tradicional e Crítica – não atenderia as exigências dos processos educativos na chamada “pós-modernidade”.



Pós-modernidade e currículo: Estudos Culturais e Multiculturalismo(s) e a ênfase no currículo como prática

Considerando que as perspectivas sob influência do pós-modernismo rompem com noções produzidas na modernidade como, por exemplo, “teoria”, “método” e “sistematização”, no campo do currículo, por consequência, parte-se do entendimento que não seria possível a produção curricular – no sentido das teorias Tradicional e Crítica. Essa impossibilidade se justificaria não somente pela incapacidade de a racionalidade moderna elaborar uma teoria “verdadeira” que fosse algo além de discurso, mas, também, porque o conhecimento universal não se mostra como uma possibilidade diante da existência real de múltiplas culturas “locais” e singulares. A consequência direta desse entendimento é que um currículo pós-crítico jamais poderia ser predefinido. A ênfase do currículo, portanto, recai na interatividade do currículo como prática, apoiada nos textos culturais e nas experiências dos grupos subjugados em luta pela justiça social. Vejamos.



O campo dos Estudos Culturais – que se desenvolveu a partir da tradição marxista inglesa nas obras germinais², não como uma disciplina apartada, mas como uma abordagem ampla dentro das disciplinas constituídas, caracterizada pela adoção do conceito de cultura apropriado da antropologia e que pretendia superar as limitações do reducionismo econômico de algumas análises (ESCOSTEGUY, 2001) –, à medida que se diluía nos movimentos sociais dos anos de 1970 em diante, deslocava-se da perspectiva classista na direção da perspectiva identitária. No pós-modernismo, questões sobre etnia, raça, gênero, ecologia, religião, entre outros, fragmentaram-se em “culturas populares” locais, parciais e relativas ao contexto. Com efeito, sob essa perspectiva, a cultura geral do ocidente seria etnocêntrica e colonizadora.

No entanto, se o reconhecimento identitário traz consigo a visibilidade às minorias, também produz o estranhamento cultural. Os espaços na sociedade contemporânea são cada

² Em especial nas obras: WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. Oxford Paperbacks, 1977; e THOMPSON, Edward Palmer. *The making of the English working class*. Open Road Media, 2016.



vez mais compartilhados por pessoas com modos de vida, hábitos e valores distintos, quando não conflitantes. Nesse contexto, a partir dos anos de 1990, os estudos multiculturais transferem para o plano político a discussão sobre a diversidade cultural, até então atrelada ao campo dos estudos antropológicos (MALANCHEN, 2014). A perspectiva multiculturalista confrontaria as discriminações por meio de currículos que proporcionam a apreciação da pluralidade e a desconstrução de discursos opressores que estereotipam as outras culturas (CANEN, 2010). Contudo, o viés político do Multiculturalismo não adota um tom conciliador, pois se caracteriza pela rejeição à crença na possibilidade do consenso no campo cultural dos grupos minoritários a uma base cultural hegemônica. Rejeita-se, ainda, a expectativa de construção de um campo cultural harmônico e a hipótese de entender a diferença como resultado de fácil negociação entre grupos culturalmente diversos (MOREIRA, 1999).

Tais rejeições não possuem relação com o alcance do estágio de desenvolvimento da cultura humana na expressão da verdadeira universalidade. Muito menos relação com o fato de que a classe dominante tenha até hoje submetido a cultura humana aos seus interesses particulares e, com isso, sufocado e destruído muito da riqueza contida nas culturas locais.

Ancorado na perspectiva do pós-modernismo, o problema não está na visão hegemônica (burguesa) de cultura humana, mas na própria ideia da possibilidade racional da existência de uma cultura universal (DUARTE, 2010).

Com efeito, no campo curricular, a ênfase das teorizações pós-críticas que recai no currículo como prática buscaria contemplar a diversidade cultural das minorias e dos contextos locais/regionais. Assume-se a crença de que o conhecimento pretensiosamente universal não seria compatível (ou suficiente) com a singularidade cultural de determinado grupo. Nesse sentido, a pré-atividade de elaboração curricular tenderia sempre à homogeneização do currículo, desconsiderando toda riqueza das culturas locais e não hegemônicas. Tanto as prescrições quanto o conteúdo do currículo como fato seriam estratégias de silenciamento e dominação das culturas subalternas pela cultura hegemônica.

É importante ressaltar que, na medida em que a dicotomia persiste, a perspectiva curricular pós-crítica não pode se furtar de certo grau de pré-atividade, pois, no contrário, estaríamos diante do espontaneísmo curricular. Quando manifesto em documento escrito, nas chamadas propostas curriculares, o que ocorre é a produção de um currículo como fato



esvaziado de conteúdos universais do gênero humano, e composto por prescrições genéricas e/ou relatos de experiência. Com isso, espera-se que durante a *relação interativa*, os conteúdos e conhecimentos locais ou deem conta da compreensão/explicação/ação da realidade, ou sirvam de estímulo necessário para a busca do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.



Isso posto, a primeira questão que se coloca está relacionada com os limites do relativismo cultural do currículo produzido sob orientação pós-crítica. Como e em que medida o conhecimento local desarticulado do conhecimento global acumulado na história é capaz de educar, isto é, de (re)produzir no indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente por todos os seres humanos (SAVIANI, 2003)? Entendemos que os currículos pós-críticos – produzidos com aporte nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo –, embora ampliem a luta política por reconhecimento da diversidade, são insuficientes na tarefa educativa, pois, parciais e fragmentários, confiam no conhecimento local como o bastante para os indivíduos adquirirem consciência do mundo que os cercam e se apropriarem do instrumental necessário para agirem sobre esse mundo, transformando a realidade e libertando a si e a todos os outros das mais diversas formas de opressões e, principalmente, revolucionando a sociedade. Confiança vã, pois não bastasse a apropriação de um instrumental com validade problemática³, a supervalorização do conhecimento local sem articulação com a totalidade do conhecimento historicamente produzido, favorece a diluição das pautas classistas em pautas identitárias, afastando os grupos culturais e enfraquecendo a luta das frações das classes subalternas, para o deleite das frações de classe dominantes.



A segunda questão, por sua vez, situa-se na possibilidade de superação da dicotomia do processo de produção curricular. Pensamos que a compreensão de um processo dialético de produção curricular implica em considerarmos *currículo como fato* e *currículo como prática* não como “momentos” – em termos temporalmente lineares sob a lógica formal –, mas como aspectos na mesma dinâmica de produção do currículo. Nesse sentido, ao assumirmos o currículo como elemento condutor/mediador do processo educativo escolar e o “currículo



³ Entendemos que o conhecimento local desarticulado da totalidade histórica possui validade problemática, pois, em relação ao posicionamento epistemológico, embora se assumindo crítico, na realidade se mostra flutuando entre o subjetivismo/relativismo e o pragmatismo.

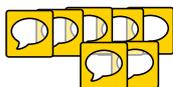


escrito" (livros, manuais e demais mídias que compõem a literatura educacional) como manifestação pré-ativa, capaz de sistematizar (converter/traduzir) o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, para fins de utilização no trabalho pedagógico, supomos que uma teorização curricular fundamentada na Teoria do Currículo Crítico e na Pedagogia Histórico-Crítica, em especial⁴, teria condições de superar a referida dicotomia.



Por um currículo marxista: a dialética na (re)produção curricular

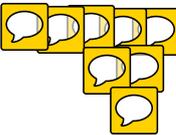
Considerando que o conhecimento assume na teorização curricular a forma de saberes escolares, isto é, que o produto da compreensão/explicação da realidade demanda um tratamento pedagógico para se transformar em conteúdo; os critérios de seleção dos elementos da cultura necessários ao processo educativo são partes constitutivas do currículo. Em se tratando de uma proposta fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, parte-se da "identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações [e] as tendências atuais de transformação" (SAVIANI, 2003a, p. 9), o que conduz a tomar como critério a prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades existentes de liberdade e universalidade da prática social. Com efeito, o conhecimento mais desenvolvido é o que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais livre e universal. Buscando a plena emancipação humana, há de se identificar, em termos educativos, quais conhecimentos podem produzir, durante o desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo (DUARTE, 2016).



Todavia, diferente do entendimento pós-moderno marcado pelo relativismo epistemológico e cultural, a valorização do conhecimento universal referenciado pela totalidade da prática social não significa desprezar o conhecimento local e singular, pois, como observa Duarte (2016, p. 95), "[...] é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que



⁴ Embora façamos menção à Pedagogia Histórico-Crítica como aporte privilegiado à produção de um currículo marxista, não pretendemos no presente artigo tratar com profundidade questões da teorização curricular envolvendo essa proposta pedagógica. No entanto, indicamos os trabalhos de Julia Malanchen (2014) e Newton Duarte (2016), por se tratarem de estudos precursores nesse campo.



sempre acompanha a luta de classes.” Nesse sentido, por exemplo, questões de gênero, raça e etnia, quando tratadas por um currículo fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, leva em conta os determinantes que produziram o conhecimento local de dado grupo social, porém sem perder a perspectiva de classe. Portanto, a importância dada ao conhecimento mais avançado se justifica na medida em que “o valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados” (MALANCHEN, 2014, p. 169), de modo que a função da escola – direcionada pelo currículo – é fazer com os grupos culturais oprimidos apropriem-se daquilo que os grupos culturais hegemônicos se utilizam para subjugar-los. Ou, nas palavras de Dermeval Saviani (2003b, p. 55), que “Dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Por fim, como observamos anteriormente, as principais teorizações curriculares – Tradicional, Crítica e Pós-Crítica – ainda enfrentam os efeitos da dicotomia na produção curricular. Com efeito, uma proposta de currículo marxista fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, também precisa lidar com essa questão. Principalmente, observamos, quando a pecha de “conteudista” supostamente privilegiaria apenas o *currículo como fato*.



Porém, a nosso ver, uma teorização curricular de inspiração marxista seria capaz de superar a dicotomização do currículo ao relacionar as fases de *pré-atividade* e de *interatividade* – características, respectivamente, do *currículo como fato* e do *currículo como prática* –, como aspectos dialéticos do mesmo processo. A partir desse entendimento, tomando emprestada a alegoria desenvolvida por Duarte (2016), os saberes escolares elaborados no *currículo como fato* são os *mortos* que *ressuscitam* no *currículo como prática* e se apoderam dos *vivos* na dialética da (re)produção curricular.

Referências

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.



DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e Relativismo Cultural. In. DUARTE, Newton & FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana**. Autores Associados, Campinas, 2010.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os estudos culturais**. Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis, Vozes, p. 151-170, 2001.

GOODSON, Ivor. **Currículo** - teoria e história. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

GREENE, Maxine. Curriculum and consciousness. In: PINAR, William (Ed.). **Curriculum theorizing: The reconceptualists**. McCutchan Publishing Corporation, p. 299-317, 1975.

JACKSON, Philip Wesley. **Life in classrooms**. Teachers College Press, 1990.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese (Doutorado). UNESP, Araraquara, 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.) **Currículo**: Políticas e Práticas. 4ª ed. Campinas/ SP: Papirus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.

_____. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.

SILVA, Ribamar Nogueira da. **Currículo escrito e a história da Educação Física no Brasil (1896-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.

YOUNG, Michael; WHITTY, Geoff. **Society, state and schooling**. Ringmer: Falmer, 1977.