



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

CARLA BASSAN PASSOS VAZ

JEFFERSON CALIXTO DE ARAUJO

JOÃO PENTEADO CRUZ

ROGÉRIO DA COSTA RIBEIRO

SILVANA FERREIRA GUEDES CORDEIRO

**CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO DIALÉTICO NA CONSTITUIÇÃO DE UM
CURRÍCULO CRÍTICO**

SANTOS
2015**CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO DIALÉTICO NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO**Carla Bassan Passos Vaz
Jefferson Calixto de Araujo
João Penteado Cruz
Rogério da Costa Ribeiro
Silvana Ferreira Guedes Cordeiro

Universidade Metropolitana de Santos

Resumo: Este estudo tem por objeto investigar as contribuições do materialismo dialético na construção do currículo crítico. Visando refletir e compreender, dentro do campo da filosofia da educação, os pressupostos que fundamentam a construção de um currículo subsidiado pelo materialismo dialético. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Assim, perguntamo-nos: quais as contribuições do materialismo dialético na construção de um currículo crítico? Para aprimorar tal pesquisa, tomamos Kneller (1984), quando se refere à construção da filosofia da educação, Monasta (2010), tendo em vista às contribuições de Gramsci para a educação no Brasil, Silva (2010), vislumbrando as possibilidades e elementos que fundamentam as teorias curriculares e Saviani (2011), na constituição de uma pedagogia marxista. Estabelecem-se análises com relação a teoria que sedimenta o pensamento filosófico do materialismo dialético e sua aplicação, enquanto orientação de um currículo. Outrossim, como resultado desta investigação, explicita-se que o materialismo dialético, enquanto escolha categorial de leitura de mundo, tem a possibilidade de contribuir para a constituição de um currículo que leve em consideração diferentes classes sociais. O que, por meio do resgate histórico, dos sujeitos envolvidos na concretude de suas realidades possam construir um currículo crítico a serviço de diferentes interesses no convívio em sociedade.

Palavras-chave: Materialismo dialético, Currículo crítico, Filosofia da Educação.

INTRODUÇÃO

Com base no pensamento dialético materialista e tendo como horizonte a construção da Filosofia da Educação, nesta pesquisa, buscam-se indicadores da produção teórica no campo filosófico que propiciem a investigação sobre as contribuições do materialismo dialético na construção de um currículo crítico. Com isso, tem-se por objetivo observar a relação dialógica, a abertura democrática e as viabilidades, ainda hoje, do materialismo dialético como contribuição à educação.

As teorias críticas do currículo fazem uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois, vê-se que estas, por não estarem preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento relativo às formas dominantes de conhecimento, tomam o status quo como referência. (SILVA, 2010). Depreende-se, até então, que a lógica da escola tradicional fora vista com incompletude e que, dependendo das ferramentas ou objetos conceituais que são relegados ou, até mesmo, construídos propositalmente, se pode manter uma ordem social ou despreocupar-se com esta, nas reflexões acerca da construção da Filosofia da Educação.

Tendo em vista a inserção do materialismo dialético na educação, perguntamo-nos: quais as contribuições deste conteúdo na construção de um currículo crítico? A história nos mostra que a educação brasileira na década de 80 fora reestruturada nos modelos marxistas, em especial com base em Gramsci. Assim, faz-se necessário refletir sobre o porquê deste furor por uma pedagogia marxista.

O autor Monasta (2010) nos aponta a censura que, por muito tempo, nos privou da liberdade, seguida por um período de forte abertura política e democrática, tendo em Gramsci a figura de um marxista moderno. Temos também em Silva (2010) a apresentação de elementos que levam à reflexão sobre a presença do materialismo dialético na consolidação do currículo crítico.

Desta forma, a partir do problema em questão, o presente estudo está norteado pelo objetivo geral de pesquisar, no campo da filosofia educacional, os pressupostos que dão base para a construção de uma práxis da dialética materialista inseridas nas teorias do currículo. Seus êxitos, os obstáculos, e, principalmente, a viabilidade deste campo de estudo e das formas de se concretizar ou construir aprendizagens dentro dos currículos educacionais.

Busca-se, ainda, fazer uma distinção de elementos que são fundamentais para a transição de uma concepção tradicional para uma visão crítica, a fim de respeitar o pensamento e o esforço da filosofia na sua produção teórica a serviço da educação.

Como modelo de investigação, é utilizada a pesquisa exploratória de cunho bibliográfico. Para a fundamentação teórica, consultando-se as obras de Kneller (1984), Moretto (2005), Silva (2010), Monasta (2010), Saviani (2011), Vasconcelos (2012), Sheider (2013), Trigo (2013) e Cruz (2014), que postulam o objetivo de verificar a influência do materialismo dialético na educação, tendo a filosofia como ponto de partida para a consolidação de uma consciência crítica.

Enquanto premissas iniciais, há que se observar que, a construção de uma pedagogia inspirada no marxismo toma como implicação uma ordem conceitual de pano de fundo que, com uma construção ontológica, epistemológica e metodológica, acaba por dar identidade ao materialismo histórico. Essas características reconstróem a objetividade das diretrizes pedagógicas, reorganizando o trabalho educativo, os agentes educacionais, os conteúdos curriculares e os procedimentos pedagógico-didáticos, impulsionando a uma ética educativa voltada para a construção de uma nova sociedade, um novo homem em uma nova cultura. (SAVIANI, 2011).

O texto a seguir mostrará as possibilidades da filosofia da educação, enquanto componente curricular, na formação de um currículo crítico, com os seus impasses e incompletudes, despontando para a necessária emergência de um currículo pós-crítico e para a busca do entendimento da transição do pensamento formal filosófico para o ramo educacional. Sumariamente, será abordado o uso da dialética na constituição do currículo e a responsabilidade do professor como ser construtor e constituinte de uma consciência histórica e crítica. Para isso, buscam-se explicitar alguns elementos que elucidam as possibilidades e as limitações do uso do pensamento dialético materialista na constituição dos currículos, na busca de analisar, segundo os autores pesquisados, quais os aspectos formais da filosofia que dão ferramentas à consolidação teórica.

1. DA FILOSOFIA GERAL À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A filosofia, em sua especificidade e estruturação própria, ao lançar seu olhar sobre determinada área e examinar seus problemas, cria uma identidade filosófica peculiar, conforme exposto por Kneller:

[...] a filosofia educacional procura também compreender a educação em sua integridade, interpretando-a por meio de conceitos gerais que guiem a nossa escolha de objetivos e diretrizes educacionais. [...] as teorias científicas não comportam implicações educacionais diretas; não podem ser aplicadas à prática educacional sem que primeiro sejam examinadas filosoficamente. (KNELLER, (1984, p.12-13)

O olhar filosófico sobre a educação toma, em primeiro plano, os problemas filosóficos que a permeiam como a natureza da intenção da teoria criada e do próprio homem como um formador de um projeto pessoal, da sociedade e da educação como um processo social de inserção destas questões anteriormente citadas. Trata-se de ocupar-se da aplicação da filosofia formal na área da educação, formando, assim, as teorias educacionais.

Desta forma, Kneller (1984) nos mostra que a filosofia da educação possui uma dimensão especulativa, prescritiva e analítica. Ela especula por meio de teorias a respeito da natureza do homem, sociedade e mundo, com as quais sistematiza e interpreta os elementos conflitantes do campo educacional e das ciências comportamentais. Também prescreve à medida que especifica os fins a que a educação deve direcionar-se e quais meios deve utilizar para atingi-los. Analisa quando examina a racionalidade das ideias educacionais dos sujeitos, explicita a coerência destas em relação às ideias e processos por meio dos quais o pensamento impreciso gera distorções.

No entanto, o questionamento sobre os problemas filosóficos não se constituem em privilégios acadêmicos, uma vez que, o filosofar, em primeira instância, expressa o refletir sobre a vida. O olhar filosófico constitui-se na busca pelo conhecimento puro e não corrompido por sistemas preestabelecidos, engessado na estrutura social em que se encontra inserido.

Neste sentido, a "filosofia da educação busca refletir sobre o que é ou o que deveria ser o pensamento em torno da educação" (SCHNEIDER, 2013, p.16). Compete-lhe questionar sobre os diversos aspectos que permeiam o campo educacional e não apresentar uma resposta pronta e acabada. A reflexão filosófica sobre a educação constitui-se na sabedoria presente e no olhar que se mostra capaz de compreender o porquê, o para quê e para quem se destina um determinado modelo educacional escolhido.

Para Schneider (2013), compete à filosofia da educação o papel de contribuir para com a reflexão acerca do que realmente se entende por educação. Neste sentido, o filósofo da educação possui o papel fundamental de desvelar as exigências e necessidades no ensino-aprendizagem, evidenciando que a educação se faz com pessoas, inseridas num processo de formação humana e não de doutrinação.

Nesta perspectiva há diversas correntes filosóficas que, ao longo da história, de forma não linear, apresentaram diferentes contribuições para a educação, variando o campo das intencionalidades e constituições socio-históricas. Este vasto contexto faz emergir, em resposta à crescente desvalorização do papel docente ou educador em geral, o fato de que a filosofia tem algo a contribuir de forma significativa na relação "mestre" e "discípulo", atualmente em desuso.

Dentre as diversas vertentes filosóficas, a filosofia marxista fundamenta a busca pela totalidade, não na perspectiva abstrata da metafísica, mas na concreticidade histórica. Segundo Gadotti:

Não importa que as palavras resistam ao tempo; importa que a mensagem continue atual, que a busca e a inquietação, próprias de uma filosofia interrogativa, suscitem novas buscas e novas inquietações, que despertem a curiosidade para ir além, para ultrapassar o que já foi dito e feito. (GADOTTI, 2009, p. 119)

No Brasil, o contexto social e educacional contribuiu para que alguns autores pensassem na configuração e/ou idealização de um currículo crítico, tendo o materialismo dialético como aporte de sustentação teórica. Este contexto histórico-educacional, dentro do campo da filosofia da educação, explicita os pressupostos que deram base para a construção de uma práxis da dialética materialista interiorizadas nas teorias do currículo crítico.

2. O MATERIALISMO DIALÉTICO

Para explicitar os fundamentos da dialética materialista na educação, pretende-se elucidar um referencial que possibilite, posteriormente, apontar seus desdobramentos históricos. Desta forma, a filosofia entende que, princípios que sustentem determinado conceito, ideologia, posição política ou linha de reflexão são, categoricamente, determinados por uma corrente de pensamentos. Em Marx, podemos dizer que a dialética materialista explicita a realidade contraditória do pensamento dialético ao unir pensamento e realidade. Ele reformulou o conceito de dialética em Hegel, redirecionando-o à realidade social de seu contexto histórico, às lutas de classes, o que deu origem ao que conhecemos como dialética materialista ou materialismo dialético. Assim, em Marx a análise dialética compreende que as condições de existência social se encadeiam, se relacionam e se determinam reciprocamente com distintas modalidades de consciências.

Marx não chegou a desenvolver a sistematização deste método tal como o compreendemos atualmente. Ele, na realidade, utilizava tal método no seu dia a dia, fato confirmado por Engels, seu maior colaborador, fiel representante e intérprete.

[...] Em termos de método de análise científica, Marx também se afirma subversivo ao se desprender dos estreitos limites segmentados do conhecimento então aceito como científico. Tem-se, com Marx, um pioneiro e consistente exemplo de método analítico, crítico porque fragmentado, interdisciplinar e problematizador, pautado na emissão de juízo de valor [...]. (BELLO, 2014, p.14)

Na verdade, a essência do método dialético emerge com as análises marxistas do funcionamento do sistema econômico do momento. Neste sentido, ele relaciona a dialética à metafísica, para o entendimento complexo do sistema vigente e, assim como Aristóteles, ele percebe uma ambiguidade ao observar o que fizeram os Escolásticos com relação à Essência: baseados em Avicena, filósofo árabe, eles tentaram determinar a Essência de várias maneiras não obtendo êxito, pela falta de diálogos.

[...] Marx ousou trazer à tona sua denúncia crítica. Isso se faz perceptível com a proposta de um materialismo dialético, que subverte a mentalidade subjacente ao idealismo alemão, hegemônico em termos de condições de possibilidade do pensamento filosófico daquele momento. (BELLO, 2014 p.14)

Marx salienta que o conhecimento é a produção de pensamento. Produção requer exercício. Exercício que só se consolida vivenciando. Tentando afastar especulações, Marx utiliza o termo “Relação”, ou seja, o sistema funciona como máquina, de forma que cada coisa tem seu devido papel ou função e todos em algum momento irão convergir para o mesmo rumo. Relacionar é preciso, “talvez” diria Marx, já que seu sistema dialético necessita de relações, contradições para assim obter melhoramentos.

Em Marx o nascimento da dialética vem das suas dificuldades com o Estado Alemão pois, enquanto a Inglaterra e a França já haviam realizado suas revoluções, a Alemanha ainda vivia a transição lenta do Feudalismo para o Capitalismo. E é neste contexto que Marx, adepto da Filosofia Política, faz duras críticas ao sistema de alienação imposto pela religião, Estado e sistema econômico. Ocorre que suas críticas acabam por atrapalhar sua carreira acadêmica, meio em que não é bem aceito, o fazendo ingressar na imprensa, onde viu a possibilidade de realizar suas defesas ideológicas.

[...] Marx indicou a necessidade de uma reflexão filosófica efetivamente transformadora da práxis. Emerge, aí, uma crítica da crítica, em que se expõe os paradoxos da racionalidade moderna: É possível falar de razão e emancipação em um quadro social estigmatizado pela exclusão social (exploração e dominação - ainda que ideológicas - do homem sobre o próprio homem)? (BELLO, 2014, p.16)

Nesse percurso jornalístico ele faz uso de seus artigos de jornais, obviamente utilizando seu vasto conhecimento de filosofia, numa espécie de *Ágora**. Por conta de quentes debates, Marx acaba sendo censurado e percorre vários países vizinhos da Alemanha, sendo expulso de quase todos e vindo a falecer em Londres no ano de 1883, deixando seu legado marcado para a história, através de várias obras e, principalmente, de um método há muito tempo esquecido ou, nunca utilizado pelos governos despóticos, ditaduras ou idealistas, embora, de forma equivocada, se alardeie o contrário.

* Lugar de reunião; praça pública, espaço onde ocorre assembleias populares. Em Atenas, era o lugar onde se localizavam as instituições públicas.

Para Marx só ocorre a liberdade humana quando o pensamento é incorporado à ação do povo, principalmente contra o sistema de alienação que admite o proletariado como mais uma peça na esteira de produção.

Nos primeiros tempos da História, por quase toda parte, encontramos uma disposição complexa da sociedade, em várias classes, uma variada gradação de níveis sociais. Na Roma antiga, temos patrícios, cavaleiros, plebeus, escravos. Na Idade Média, senhores feudais, vassalos, chefes de corporação, assalariados, aprendizes, servos. Em quase todas estas classes, mais uma vez, gradações secundárias. A Sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas. (MARX, 1998, p. 9)

O materialismo histórico, método empregado por Marx, vê no uso do diálogo com balizamento da tese, antítese e síntese como indispensáveis, elevando a dialética ao patamar de um dos maiores métodos de construção crítica de novos paradigmas e conceitos, devendo ser, conforme veremos adiante, aproveitados ao máximo no campo da formação educacional, principalmente nas academias formadoras de Educadores.

Segundo Gadotti (1998, p.19), a dialética em Marx “não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da realidade homem-mundo.” Marx e Engels, ao transformar a dialética de Hegel na concepção dialética materialista, afirmavam que os movimentos históricos se dão conforme as condições materiais da vida. Esta perspectiva de “Emancipação da Liberdade Filosófica”, nos faz perceber que esta linha de pensamento tem muito a contribuir para com o currículo escolar e outras dimensões do meio educacional.

3. CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO DIALÉTICO NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO

O materialismo histórico dialético proporcionou um amadurecimento teórico e metodológico à concepção de currículo crítico. Tal perspectiva, na educação, fomenta diversas aspirações por transformações nas práticas pedagógica, administrativa e curricular.

Para inicialmente esclarecer as contribuições do materialismo dialético, recorre-se ao dicionário Abbagnano (2007), que possibilita a compreensão do desdobramento teórico no currículo crítico:

[...] Engels reconheceu perfeitamente as leis da dialética, mas considerou-as "puras leis do pensamento", já que não foram extraídas da natureza e da história, mas "concedidas a estas do alto, como leis do pensamento". Porém, "se invertermos as coisas, tudo se tornará simples: as leis da dialética que, na filosofia idealista, parecem extremamente misteriosas, tornam-se logo simples e claras como o sol". Segundo Engels, são três as leis: 1a lei cria conversão da quantidade em qualidade e vice-versa; 2a lei da interpenetração dos opostos; 3a lei da negação da negação. (ABBAGNANO, 2007, p. 651).

O trecho destacado mostra-nos o pensamento materialista dialético como conceito base para que se possa compreender as revoluções históricas no pensamento humano, tais como leis do pensamento. Imaginemos que, do contrário, se for aceito um currículo tradicional e imutável, tomar-se-á a escola, numa perspectiva de negar as classes sociais, mera reprodutora neutra do conhecimento transmitido, incapaz de considerar os alunos como sujeitos de sua própria história, negando o ato político e ético. O aprendizado, assim, transforma-se no evidenciado pela última lei da dialética materialista: deixa de negar a negação, aceitando de antemão o conhecimento sem questioná-lo. A educação circunscrita nesta perspectiva, de acordo com Saviani (2005), encontra-se no trabalho não material, organizada em duas modalidades:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso de livro e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo [...]. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se (SAVIANI, 2005 p.12)

Na pedagogia histórico crítica, Dermeval Saviani mostra que os pressupostos teóricos do marxismo forneceram os princípios que ajudaram a pensar em uma proposta de educação voltada para a classe trabalhadora, com um olhar filosófico específico. Trata-se de uma abordagem educacional que considera o ser humano sujeito histórico, apto a aprender pela interação social.

No Brasil, na década de 70 e 80, houve um emergir de autores que, em suas análises, incutiam a perspectiva crítica, advinda da veia filosófica marxista, porém, sem abandonar o arcabouço da cultura em seus escritos. Segundo Bittencourt (2004), o viés do materialismo histórico dialético serviu de fundamentação teórica na elaboração de propostas curriculares e obras didáticas, mostrando-nos conteúdos curriculares elaborados sob o olhar crítico a respeito da formação econômica das sociedades do mundo ocidental, seus modo de produção e lutas de classes. Esta abordagem curricular delineou-se com a intencionalidade de situar os indivíduos no lugar por eles ocupados no processo produtivo social.

Na década de 1980, há uma grande difusão dos pensamentos de Gramsci com relação à construção de teorias pedagógicas, tendo em Paulo Freire o seu principal baluarte. Para Monasta (2010, p. 35), “Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos”. Pode-se ver que o pensamento pedagógico tomou dimensões políticas; começando pelos pedagogos, que passaram a usar termos como “hegemonia”, “sociedade civil e política”, “intelectuais orgânicos e tradicionais”. Com estes conceitos podemos perceber a contramão do modelo de currículo tradicional, onde a atividade técnica girava em torno de “como fazer o currículo”, conforme nos aponta Silva (2010, p. 30): “[...] As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais”. Assim, para as teorias críticas, o que era importante nesta nascente teorização era o desenvolvimento de conceitos que permitam compreender como o “currículo faz”.

Numa visão de como funcionaria os mecanismos de reprodução social na distinção entre o currículo crítico e tradicional, Silva (2010) nos mostra que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados, tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escola ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2010, p. 33).

Nesta perspectiva da autonomia com relação à formação de um indivíduo, é possível ver que, em Freire, tal autonomia está na libertação das estruturas opressoras, assumindo um sentido sócio-político-pedagógico. A autonomia, então, passa a ter a condição sócio-histórica de determinado povo que tenha se libertado, sendo o homem passivo contrário ao homem autônomo, com relação a sua formação. Desta forma Freire toma como necessária a problematização, conforme exposto por Cruz (2014) quando trata da dialética materialista em Paulo Freire:

[...] Conhecer o mundo de forma que seja possível agir sobre ele, transcendendo as situações-limite que se impõe ao ser humano, como entraves à realização do seu vir-a-ser-mais, à realização de suas potencialidades, subvertendo, portanto, a lógica opressora de uma classe hegemônica que impede uma classe oprimida e majoritária de ser-mais”. (CRUZ; BIGLIARDI; MINAS, 2014, p.44).

Vê-se que a linha que separa a elaboração de currículos tradicionais e críticos abrange a relação de poder, classe social, emancipação e libertação, conscientização, ideologia, reprodução cultural e social, entre tantos outros fatores, que deságuam na concepção de resistência às formas de convívio social e alertam para a importância de uma reconstrução nos questionamentos do que é ensinado na escola pelo viés de um currículo em constante mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das investigações sobre as contribuições do materialismo dialético na Filosofia da Educação, tendo a constituição de um currículo crítico, percebe-se em Marx (1998) que, é a vida e a atividade sobre a concretude do mundo material que fazem com que os sujeitos gerem uma consciência sobre as suas realidades, tanto na constituição democrática quanto nos princípios que norteiem o currículo.

Observa-se que Marx, ao apontar os erros dos jovens hegelianos, o faz porque estes não tinham um vínculo entre as suas críticas e o mundo material em seus discursos. Desta forma, Marx (1998, p. 10) nos diz que “são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontram prontas, como aquelas

engendradas de sua própria ação. Essas bases são verificáveis por via puramente empíricas”. Ou seja, são os próprios indivíduos no viver do dia a dia que devem pensar as suas realidades e não as universidades ou um conjunto de pessoas que pensem sobre uma vida que não são as suas.

São estes os princípios que dão base para uma relação dialógica e uma abertura democrática, tendo em vista, ainda hoje, o materialismo histórico dialético, ficando evidente que, não é somente as impressões acerca das classes sociais que geram teorizações sobre o currículo, mas as vivências dos sujeitos, influenciando as formas de atuar sobre o mundo material. Do contrário, se nos devidos sistemas educacionais houvesse prescrições de uma “consciência”, isso caracterizaria uma alienação do homem ao modo de produção capitalista. A exemplo, percebe-se na história, especificamente no ensino tecnicista que, em primeiro lugar o ser humano não nasce somente para aprender a exercer uma função específica na cadeia de produção, e em segundo que, traçar planos que não tenham como objeto o rompimento com uma ordem que tem o poder como artifício, é por si só, determinar as formas de existência.

A história da educação brasileira nos mostra, na década de 80, que houve um furor por uma pedagogia pautada em uma leitura que teve Gramsci como precursor, e veio alimentada pela abertura política dada após duas décadas de regime militar. Mais do que isso, Monasta (2010) aponta que Gramsci, no Brasil, ganhou dada seriedade e prestígio teórico que veio a superar o velho marxismo ortodoxo, bem como o tradicional didaticismo técnico, no qual o ensino não pode ter uma explicação por si só, mas sim, mediante relações com a economia, política e com a sociedade.

Porém, da mesma forma que houve um ganho teórico, teve-se uma notória perda, posto que a leitura feita de Gramsci adquiriu um caráter a-histórico, um dos motivos que levou o brasileiro a não gostar da sua própria história, que engloba os saques na colonização e a costumeira lentidão das reformas modernizadoras, como a abolição da escravidão e as conquistas da Independência e da República.

Portanto, pode-se dizer que para um currículo crítico não importa questionamentos sobre como se fazer um currículo, mas sim os sujeitos questionarem-se sobre o que o currículo faz. Para que a escola não venha desenvolver e reproduzir uma ideologia

dominante. É o que nos mostra Silva (2010), quando fala da ideologia, tendo como análise o filósofo 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, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. (SILVA, p. 31-32).

Percebe-se que a escola contribui através dos conteúdos explícitos do seu currículo para a manutenção de uma estrutura social, o que a coloca como um reflexo dos meios de produção da estrutura capitalista, agindo também, em um segundo momento, para fornecer mão de obra a esta estrutura. Premissas estas que nos mostram o quão de intencionalidade existe no currículo tradicional que, aparentando neutralidade, assume de forma natural o papel de preparador de indivíduos a serem consumidos pelo mercado de trabalho.

Pode-se ver que os problemas da filosofia geral, quando transpostos na filosofia educacional necessitam de alguns critérios como a especulação sobre os dados, é o caso do materialismo histórico aplicado à educação, tendo na vida as experiências necessárias para se garantir a criticidade. A prescrição conceitual, desta forma, nos possibilita uma melhor atuação da sociedade na constituição, e na manifestação de resistências às formas de vida que, não podem ser dadas como naturais sem o desenvolvimento de uma crítica quanto à consciência de classes.

Inclui-se nesta ausência citada o fato de que, em pleno ano de 2015, a escola ser omissa quanto a organização de debates sobre temas atuais como: a legalização do casamento homoafetivo; a maioria penal, a terceirização do trabalho; dentre outros projetos onde evidencia-se a atuação de uma hegemonia detentora dos meios de produção, bem como de uma sólida resistência de grupos conservadores.

Desta forma, finaliza-se a discussões sobre este tema, sem a pretensão de tê-lo esgotado em todas as suas ramificações e implicações, com uma proposta para estes

impasses dentro do que Saviani (2011) aponta, assim, indaga-se se existiria um componente curricular que desempenharia o papel crítico para uma nova escola nos dias de hoje? A resposta estaria na História como o centro do princípio educativo, guiada pela historicidade do homem e tendo o próprio homem como conteúdo, a própria história humana, como um norte comum para se formar indivíduos com pleno desenvolvimento. Trata-se de produzir a humanidade de forma histórica e coletiva pelo conjunto de homens, valendo ressaltar sempre que a vida cria a consciência, e não a consciência que cria os meios de existência. Assim, nos pomos a enxergar um currículo que traga do passado o reflexo de sentimentos e experiência para se projetar o futuro.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BELLO, Enzo; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto e AUGUSTIN, Sérgio. (Orgs.) **Direito e Marxismo: materialismo histórico, trabalho e educação**. Caxias do Sul: Educs, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CRUZ, Ricardo Gauterio; BIGLIARDI, Rossane Vinhas; MINASI, Luis Fernando. **A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação**. Caxias do Sul: Conjectura, v. 19, nº 2, p. 40-54, maio/ago. 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2009.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: a pedagogia do conflito**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2009.
- KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- MARX, Karl. Sociologia. In O. Ianni. (Org.). **Sociologia da sociologia: o pensamento sociológico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1979.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.



- MONASTA, Attilio. **Antônio Gramsci**. Recife: Massangana, 2010.
- NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. Campinas: **revista HISTEDBR**, abr. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHNEIDER, Láino Alberto. **Filosofia da Educação**. Curitiba: Intersaberes, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Pensamento Filosófico**: um enfoque educacional. Curitiba: InterSaberes, 2013.
- VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Curitiba: InterSaberes, 2012.