

TEORIA CURRICULAR E TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE: elementos para (re)pensar a escola

CURRICULAR THEORY AND THE CRITICAL THEORY OF SOCIETY: elements for [re]thinking of schooling

Monica Ribeiro da Silva

RESUMO:

A educação é processo que se realiza nos mais diferentes espaços. Na sociedade atual, a escola tornou-se lugar privilegiado de concretização do processo educativo. O presente texto se propõe a discutir as relações entre educação, currículo e escolarização a partir dos referenciais da Teoria Crítica da Sociedade. Está estruturado em duas partes. Realiza, inicialmente, uma discussão sobre concepções de educação, enfatizando seu caráter histórico-cultural mediador da relação indivíduo-sociedade. Em um segundo momento analisa o papel da escola e do currículo, em uma perspectiva histórica, tendo por referência as teorias do currículo e buscando apontar possíveis diálogos entre estas e a Teoria Crítica da Sociedade.

PALAVRAS CHAVE:

Teoria Crítica da Sociedade; Teoria Curricular; Escola e sociedade.

ABSTRACT:

The education is a process that it happens in different spaces. In the current society, the school is a privileged place of realized the educative process. The aim of this paper is to analyze the relations between school education and curriculum theories in the society of the present capitalism. The analysis takes for reference the Critical Theory of the Society, as the writings of T. Adorno, M. Horkheimer and H. Marcuse. Initially, realize a discussion about educations conceptions and the dimension historical and cultural by the human formation, mediator of relations between person and society. Finally, analyze the school purpose and the relations between the curriculum theories and the Critical Theory of the Society.

KEY-WORDS:

Critical Theory of the Society; Curriculum theories; School and society.

* Professora-Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) - monicars@ufpr.br

Introdução

A educação pode ser entendida como o processo por meio do qual se produz a semelhança e a diferença nos indivíduos. Pela mediação da cultura, os indivíduos estabelecem entre si uma identidade, o que os leva a tornarem-se “iguais”; e, pelas mediações subjetivas, tornam-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Esse processo carrega consigo a marca da história é, portanto, processo histórico-cultural.

Na condição de dimensão objetiva da formação humana, a cultura possui um duplo caráter: remete o indivíduo à sociedade e é o intermediário entre a sociedade e a formação do indivíduo. Esse processo gera, ao mesmo tempo, adaptação e emancipação em relação à sociedade. (ADORNO, 1996). Enquanto objeto da experiência formativa, a cultura permite a produção da identidade e da diferença.

Este texto busca discutir, ao reconhecer o caráter histórico-cultural da educação, o modo pelo qual ela vem se processando na sociedade atual, marcada pela centralidade da escola diante dos processos formativos. Analisa como esses processos se consolidam mediados pelas práticas curriculares, evidenciando, assim, a dimensão teleológica da educação que se materializa de forma contraditória na escola, por meio das concepções e práticas que informam os currículos.

Educação e formação humana na sociedade do capitalismo tardio

Theodor Adorno (1996) demarca os prováveis mecanismos por meio dos quais a formação humana tem se restringido, na sociedade plenamente industrial¹, à condição de formação cultural voltada quase que exclusivamente para a adaptação. A circunscrição das práticas de formação a uma práxis fundada na razão produzida pelo esclarecimento, tem limitado a capacidade de condução do homem à auto-reflexão crítica que o levaria a produzir sua emancipação. Ao privilegiar o aspecto da adaptação, a educação fragiliza os processos que conduzem à diferenciação, e faz emergir uma *semiformação*.

Adorno e Horkheimer no escrito *O conceito de esclarecimento* mostram como a razão burguesa converteu-se no sustentáculo da modernidade; seu caráter instrumental e formal reproduz-se de forma ampliada a todas as formas de produção e manifestação da cultura. Os modos de representação do mundo passam a funcionar como formas de dominação que imprimem à formação humana a condição de formação burguesa:

1 Adorno ressalta que o capitalismo do século XX (capitalismo tardio) gerou uma sociedade que se tornou *plenamente industrial*, isto é, a lógica que rege as relações sociais é orientada por critérios de racionalização que obedecem a uma dinâmica instrumental e na qual o intervencionismo estatal e o planejamento em larga escala não livraram a humanidade da anarquia da produção, mas a submeteu ainda mais. (ADORNO, 1986, p. 63).

Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. Graças aos modos de trabalho racionalizados, a eliminação das qualidades e sua conversão em funções transferem-se da ciência para o mundo da experiência dos povos e tende a assemelhá-lo de novo ao mundo dos anfíbios. A regressão das massas, de que hoje se fala, nada mais é senão a incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas. Pela mediação da sociedade total, que engloba todas as relações e emoções, os homens se reconvertem exatamente naquilo contra o que se voltara a lei evolutiva da sociedade, o princípio do eu: meros seres genéricos, iguais uns aos outros pelo isolamento na coletividade governada pela força. Os remadores que não podem se falar estão atrelados a um compasso, assim como o trabalhador moderno na fábrica, no cinema e no coletivo. São as condições concretas do trabalho na sociedade que forçam o conformismo e não as influências conscientes, as quais por acréscimo embruteceriam e afastariam da verdade os homens oprimidos. A impotência dos trabalhadores não é mero pretexto dos dominantes, mas a consequência lógica da sociedade industrial, na qual o fardo antigo acabou por se transformar no esforço de a ele escapar. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985a, p. 47).

A cultura, portanto, tornou-se, ela mesma, na sociedade capitalista, um objeto. A razão instrumental que gera na cultura a condição de *indústria* e a sustenta nesta condição, tem como pressuposto o “esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b), e, como resultado, a massificação, o empobrecimento do espírito, a ausência de liberdade. De acordo com Marcuse (1998), a cultura converteu-se num objeto de organização, tornou-se *administrada*, assume uma perspectiva *afirmativa*:

Por cultura afirmativa entende-se aquela cultura que pertence à época burguesa e que no decorrer do seu próprio desenvolvimento conduziu a separação entre o mundo anímico-espiritual enquanto reino independente dos valores, e a civilização, colocando aquele por cima desta. Seu traço característico é a afirmação de um mundo valioso, obrigatório para todos, que há de ser afirmado incondicionalmente e que é ternamente superior, essencialmente diferente do mundo real da luta cotidiana pela existência, mas que todo indivíduo “a partir da sua interioridade”, sem mudar os fatos, pode realizar para si mesmo. (MARCUSE, 1979, p. 192).

Na sociedade altamente industrializada, a cultura assume a forma que é expressão máxima dessa sociedade, a de *indústria*. Passa a compreender processos individuais e coletivos atrelados direta ou indiretamente às razões de mercado. O objeto da formação passa a ser a indústria cultural, que “confere a tudo um ar de semelhança”. A cultura se vê, assim, empobrecida, padronizada, assume uma forma identitária que exclui o diferente, o original; universaliza-se na condição de *mercadoria*. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985b).

A formação dos indivíduos é o alvo privilegiado da indústria cultural, que, por inúmeros canais, fornecem às massas bens de formação cultural. (ADORNO, 1996, p. 394). À exceção do que é oferecido pela indústria cultural pouco resta aos designios dessa formação. Instala-se um processo de socialização que leva à semelhança, e, nesse processo, o próprio sujeito

se vê eliminado: “No processo de assim assemelhar-se – a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação – instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si”. (ADORNO, 1996, p. 391).

A educação que se realiza não cumpre o que promete, a não ser de forma limitada. A intencionalidade da formação vê-se, de certo modo, lograda. Assim como a promessa do prazer vislumbrada nos bens oferecidos pela indústria cultural não se realiza, também na educação a promessa da formação não se realiza, em que pese seja anunciada em termos de finalidades e propostas. Superar esse estado em que foi confinada a formação humana implica seguramente no exercício da análise crítica do processo que a institui como *semiformação*.

Impõe-se, nesta atual hora histórica, a reflexão sobre a formação cultural...A irrevogável autonomia do espírito em relação à sociedade – a promessa de liberdade – é ela mesma algo tão social como a unidade de ambos. Caso se renegue simplesmente tal autonomia, o espírito fica sufocado e converte o existente em ideologia, como ocorria quando usurpava ideologicamente o caráter absoluto. ...De qualquer maneira, quando o espírito não realiza o socialmente justo, a não ser que se dissolva em uma identidade indiferenciada com a sociedade, estamos sob o domínio do anacronismo: agarrar-se com firmeza à formação cultural, depois que a sociedade já privou-a de base. Contudo, a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu. (ADORNO, 1996, p. 410).

A formação cultural possui a marca de cada época, está, portanto, circunstanciada pela história. Na sociedade do capitalismo tardio, a formação tem sido remetida predominantemente à formação para o trabalho, e este, na sua forma mercadoria, circunscreve processos que conduzem a uma semiformação cultural, uma vez que impõe limites à realização da formação de modo a conduzir o homem à auto-reflexão crítica, capaz de fazê-lo tomar consciência até mesmo dessa semiformação. Nesse sentido, a formação tem destacado privilegiadamente o aspecto da adaptação, e secundarizado o da emancipação.

Quando a cultura transmuta-se em especialização do conhecimento e volta-se para atender quase que exclusivamente aos imperativos da profissionalização, este processo conduz a uma diferenciação, porém, essa diferenciação, de caráter instrumental, impele os indivíduos à não produção da consciência. A consciência, neste caso, manifesta-se de forma igualmente instrumental “quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva”. (ADORNO, 1996, p. 390).

A razão que comanda o preparo para o trabalho alienado imputa à formação humana a condição de separar a formação da consciência da formação para o trabalho,

o que conduz à semiformação. A consciência da semiformação apresenta-se, assim, como a única possibilidade de sobrevivência da cultura, que está limitada, porém, “quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil”. A partir daí, “a cultura trai-se a si mesma” (ADORNO, 1996).

A experiência formativa, no sentido destacado pela Teoria Crítica da Sociedade, suplanta o mero exercício de fixação de conceitos, ou mesmo o simples treino com vistas à aplicação prática. Segundo Adorno, “o defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos aquela camada estereotipada a que é preciso se opor” (ADORNO, 1995, p. 148).

Observa-se a crítica de Adorno, principalmente em *Teoria da Semicultura*, sobre a educação que se volta exclusivamente para a resolução de tarefas cotidianas, imprimindo à formação um caráter pragmático. Assevera que, nessa condição, a cultura se volta para atender prioritariamente, quando não exclusivamente, às necessidades da indústria, do mercado, e impõe ênfase à instrumentação que, no limite, conduz à adaptação.

Uma genuína experiência formativa é instituída quando se toma a experiência como mediação necessária, como um processo de auto-reflexão, “em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’”. (MAAR, 1995, p. 24). O sentido atribuído comumente à experiência a tem restringido, no entanto, ao mero exercício da repetição. A experiência tem sido tomada como sinônimo de experimentação ou de treinamento, e, nesse sentido, não permite o exercício da reflexão e da crítica, pois prescinde “da substância real da experiência sem jamais voltar a ela depois de atingir a abstração do nível conceitual”. (MARCUSE, 1998, p. 166-167). Marcuse oferece uma explicação bastante clara do porque a experiência formativa não tem se processado com a completude e significação necessárias:

O pensamento positivista e behaviorista, hoje dominante, serve muito freqüentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa **crítica da experiência** o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. **Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado** para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em *referência* às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, **por uma experiência mutilada, por fatos incompletos**. (MARCUSE, 1998, p. 166) (grifos meus)

Essa limitação da experiência formativa a que se refere Marcuse é alvo de muitas das práticas vivenciadas nos currículos escolares, e tem sido responsável pela limitação da

própria formação, por seu confinamento à condição de *semiformação*, nas palavras de Adorno. Isto porque, sob o anúncio de uma pretensa democratização, “promove a heteronomia sob a máscara da autonomia, impede o desenvolvimento das necessidades e limita o pensamento e a experiência sob o pretexto de ampliá-los e estendê-los ao longe por toda a parte.” (MARCUSE, 1998, p. 163-164)

Cabe a indagação quanto à possibilidade de que, em nossa sociedade, a formação humana adquira um outro *status*, ou ainda, se é possível uma formação que se volte ao mesmo tempo para a sociedade e para o indivíduo. Para os autores apreciados, “no mundo em que vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos... tornou-se irrealizável” (ADORNO, 1995, p. 154). E o motivo para isto é a contradição inerente a essa sociedade, pois,

...a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p. 181).

Concordar com as afirmações precedentes, não impede, no entanto, que se deposite nos processos formativos, inclusive os que se processam nas escolas, uma profunda confiança em sua capacidade de superar o “conformismo onipresente”, mas, para isto, impõe-se a necessidade de que se fortaleça a resistência, mais do que a adaptação. (ADORNO, 1995, p. 144).

2. A escola e o currículo: processos para administrar a formação

A formação humana resulta tanto de processos informais quanto de processos intencionais e planejados, como é o caso da escola. Na escola, a organização do trabalho tem se pautado, largamente, pela reprodução da razão instrumental que institui, na escolarização, o privilegiamento de sua dimensão conservadora e conformadora. Tal movimento implica em que “a afirmação da dimensão estrutural da razão significa a negação de sua dimensão emancipatória”. (PUCCI, 1995, 24).

A escola originária da formação social burguesa conduziu as práticas escolares a processos de adaptação e estabeleceu seu caráter conservador e conformador:

O modo como a instituição escolar tem se organizado tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. A razão que demarca objetivos, metas e finalidades, impõe, *a priori*, os desígnios de formação individual. A reprodução memorizada dos bens culturais submete o comportamento aos modelos facilmente consumíveis da indústria cultural, e remete sem culpa à aceitabilidade da padronização e da massificação. As formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das idéias alheias. O objeto da aprendizagem, um

conhecimento fragmentado, cindido mas legitimado pelo *status* de *ciência* tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos. (SILVA, 2001).

A origem da escola burguesa remonta às transformações fundantes dessa formação social e está marcada pelo cumprimento de funções articuladas ao movimento histórico que lhes deu origem. Assim, coube à escola zelar pela inserção de todos os indivíduos nas novas relações sociais e de produção, produzir consumidores por meio da disseminação de novos hábitos, valores e idéias, bem como promover um contexto social favorável ao acúmulo de capital (DALE, 1988).

Na escola, há a convivência entre distintos modos de ser, pensar e se expressar. Estas particulares formas em que é possível se vislumbrar as marcas do indivíduo, são, permanentemente, submetidas ao jugo do modo de ser, pensar e se expressar dos grupos dominantes. Tomado como modelo, o pensamento e a ordem social teleguiados pela lógica do mercado, imputam à escola uma lógica premida pela eficiência e pela racionalidade que visa produzir nos indivíduos os requisitos de adaptação. Desse modo,

...a escola torna-se uma poderosa agência para transmitir as forças que desvitalizam os homens. A alienação de raízes existenciais acrescenta a alienação socialmente produzida. Realiza, assim, como instituição social, uma intensificação da racionalidade instrumental, opressiva e repressiva. Em lugar de contribuir para emancipar o homem, aprisiona-o nos moldes de pensar e agir típicos do capitalismo. (...), no entanto, é uma agência poderosa para emancipação do homem. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1995, p. 136).

O que resulta desse modo de organizar a escola é a *semiformação*, uma vez que a educação tem priorizado um aspecto da formação – o da adaptação que possibilita o controle, e não tem realizado o outro, o da emancipação, capaz de conduzir à reflexão e à crítica:

A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 1996, p. 390-391).

O currículo é, com certeza, o elemento da organização escolar que mais incorpora a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, e está impregnado da lógica marcada pela competição e pela adaptação da formação humana às razões do

mercado. Isso se evidencia no conjunto de teorias que têm, ao longo da história, dialogado com as práticas de organização curricular.

Silva (2000) localiza o surgimento dos estudos especializados no campo do currículo no início do século XX, particularmente no ano de 1918, com a publicação do livro *The Curriculum*, de F. Bobbit. As mudanças econômicas, políticas e culturais da sociedade americana de então impulsionam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas.

As proposições de Bobbit, inspiradas nos propósitos de racionalização do trabalho de Frederick W. Taylor, prescrevem que a escola deveria se organizar tal qual uma fábrica, especificando, rigorosamente, os resultados que pretendia alcançar, bem como os métodos e mecanismos de avaliação com vistas a assegurar que tais propósitos fossem, de fato, atingidos. Tais proposições, em síntese, proclamam uma racionalidade situada a partir dos critérios de eficiência e controle.

Essa marca do eficientismo torna-se mais elaborada nas postulações de Ralph Tyler, em 1949, nos Estados Unidos. A organização curricular deveria, no modelo de Tyler, se orientar por quatro questões básicas: '1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que *experiências* educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos serão alcançados?' (SILVA, 2000, p. 22). Ao tratar o currículo como algo essencialmente técnico, as proposições de Bobbit e Tyler circunscrevem o campo das Teorias Tradicionais do currículo.

A preocupação com a dimensão eficientista é, assim, atualizada entre os anos 60 e 70 do século XX por meio da *Pedagogia por Objetivos* difundida no Brasil pelo que se convencionou chamar *Pedagogia Tecnicista*, em virtude da centralidade dos procedimentos técnicos.

A instrumentalização da razão, própria da lógica que rege a conversão do conhecimento em força produtiva, impõe-se nas proposições de organização curricular a partir do critério da eficiência escolar e social. As finalidades de padronização e massificação ultrapassam a dinâmica do consumo de bens materiais e inserem-se, pelo seu caráter prescritivo, nos desígnios da formação humana que processa em âmbito escolar.

No clima da semiformação, os conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural perduram à custa de seu conceito de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo, o qual, de certo

modo, corresponde à sua definição.....**Da formação só participam, para sua dita ou desdita, indivíduos singulares que não caíram inteiramente neste crisol** e grupos profissionalmente qualificados, que se caracterizam a si mesmos, com muito boa vontade, como elites. Contudo, a **indústria cultural**, em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como *mídia* – , perpetua essa situação, explorando-a e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação....Assim, pois, a totalitária figura da semiformação não pode explicar-se simplesmente a partir do dado social e psicologicamente, mas **inclui algo potencialmente positivo: que o estado de consciência, postulado em outro tempo na sociedade burguesa, remeta, por antecipação, à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um** – possibilidade que tal implantação rechaçou e que se leva a empurrões como mera ideologia. Porém, aquela identificação tende a fracassar, porque o ser singular nada recebe em relação a formas e estruturas de uma sociedade virtualmente desqualificada pela onipotência do princípio de troca – nada com o qual, sob certa proteção, pudesse identificar-se de alguma forma, nada sobre o qual pudesse formar-se em sua razão propriamente dita....**A formação tem condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir.** Em sua origem já está, teleologicamente, seu decair. (ADORNO, 1996, p. 396, 397). (grifos meus)

Em contraponto às teorias tradicionais, as perspectivas críticas da teorização curricular iniciam-se e se expandem ao longo dos últimos 40 anos. Dentre elas estão, por exemplo, as proposições de Paulo Freire, Luis Althusser, Bordieu e Passeron, Bowles e Gintis, Baudelot e Establét, dentre outros. O mérito dessas teorias está principalmente em realizar uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. (SILVA, 2000, p. 26). Elas invertem as perspectivas colocadas pelos enfoques tradicionais ao efetuarem os necessários questionamentos com relação à formação social dominante.

Michael Apple (1982) toma por referência os escritos de Raymond Williams e Antonio Gramsci, e evidencia as inter-relações entre economia e cultura e entre economia e currículo. Mostra as conexões existentes entre o modo como se organiza o trabalho produtivo e o modo como se organiza o trabalho escolar por meio do currículo, ressaltando, no entanto, que tais vínculos não se consolidam de forma determinista, mas pela mediação da ação humana nas atividades cotidianas das escolas (APPLE, 1982, p. 11). Apple busca na formulação gramsciana do conceito de hegemonia a sustentação de seus argumentos:

É o conceito de hegemonia que permite ver o campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se vêem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter

a sua dominação. É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge a sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem a sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência; a consciência precisa ser conquistada no seu próprio campo. (SILVA, 2000, p.46).

Para as perspectivas críticas do currículo, este é, não apenas um território de produção da hegemonia, mas, também, um campo de produção da resistência. É o que se depreende, dentre outras, das análises de Henry Giroux. Esse autor fundamenta sua perspectiva analítica nos escritos da Escola de Frankfurt, reportando-se, particularmente, a Adorno, Horkheimer e Marcuse. Para Giroux, as teorias dominantes na área do currículo pautavam-se em uma racionalidade técnica, instrumental, que atribuía ao mesmo uma dimensão utilitarista e eficientista que acobertava as dimensões histórica, ética e política do currículo e do conhecimento. (SILVA, 2000, p. 51-52).

Para uma teoria crítica da escolarização, dois conceitos tornam-se centrais na análise de Giroux: os de emancipação e libertação (GIROUX, 1983). A escola seria o lugar para oportunizar a tomada de consciência quanto às relações de poder e de controle presentes nas instituições e na sociedade. Esta, a condição fundamental para um processo pedagógico que tenha como alvo a emancipação. Torna-se imprescindível, assim, discutir o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas. Para Marcuse, “a educação para uma independência intelectual e pessoal – que soa como se fosse um objetivo, geralmente reconhecido [trata-se] de um programa por demais subversivo, que encerra a violação de alguns dos mais sólidos tabus democráticos”. (1998, p. 170).

Reflexões Finais

As práticas de formação que se produzem na escola, mediadas pelo currículo, transcorrem entre sujeitos denominados, neste espaço determinado, por alunos e professores. No que se refere aos professores, é preciso lembrar que eles se constituem em mediadores entre a sociedade e o aluno, e, portanto, “não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido”, como assevera Adorno em *Tabus acerca do magistério* (1995). A natureza complexa do trabalho do professor comporta as contradições que o situam ao mesmo tempo como sujeito e como objeto da formação do aluno:

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de serem seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionavelmente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa... Um tal arcaísmo correspondente à profissão do professor como tal não apenas promove os símbolos arcaicos dos professores, mas também desperta os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando ralham, repreendem, discutem, etc.; atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladoras de momentos de franqueza e insegurança. Mas, se o professor não reagisse subjetivamente, se ele realmente fosse tão objetivo a ponto de nunca possibilitar reações incorretas, então pareceria aos alunos ser ainda mais desumano e frio, sendo possivelmente ainda mais rejeitado por ele. Assim, pode-se notar que não exagerarei ao me referir a uma antinomia. A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando dessa forma os alunos. Provavelmente um professor que diz: “sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrade” será mais convincente do que um outro apoiado ideologicamente na justiça, mas que acaba inevitavelmente cometendo injustiças reprimidas. (ADORNO, 1995, p. 112-113).

Do lado dos alunos, a relação com a escola e com os professores apresenta-se sob a suspeição de quem “é retirado da *primary community* (comunidade primária) de relações imediatas, protetoras e cheias de calor, freqüentemente já no jardim-de-infância, e na escola experimenta pela primeira vez de um modo chocante ríspido, a alienação”. (ADORNO, 1995, p. 112). Adorno ainda lembra que “o agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história”. (ADORNO, 1995, p. 112).

Ainda assim, ainda que as relações que se estabelecem na escola e se travam diretamente entre professores e alunos se assentem em princípios ordenados segundo uma lógica impositiva, tais relações mostram-se necessárias, sobretudo em uma sociedade que pela sua complexidade retira cada vez mais das instâncias próximas a possibilidade do convívio e o remete à sociedade. A relação entre escola e sociedade, é, portanto, chave decisiva da transformação individual e social, mas, nessa direção é preciso considerar que

...enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A

desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa se libertar dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. (ADORNO, 1995, p. 116-117).

Referências

- ADORNO, T.; HORKEIMER, M. O conceito de esclarecimento. In: *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a.
- _____. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: *Dialética do esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Trad. de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b.
- ADORNO, Theodor W. ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel. (org). *Grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da semicultura. In: *Educação & Sociedade*. ano XVII, n. 56, dezembro/1996.
- APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13(1): 17-37, jan/jun, 1988.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical*. Subsídios. Trad. de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1983.
- MAAR, Wolfgang Leo. Introdução a *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade – Comentários para uma redefinição de cultura. In: *Cultura e sociedade*. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MARCUSE, H. "Über den affirmativen character der Kultur". In: *Schriften 3*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1979.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. A escola, esse mundo estranho. In: PUCCI, B. (org). *Teoria crítica e educação*. A questão da formação cultural na escola de Frankfurt. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1995.
- SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educare em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do currículo*. Portugal: Porto Editora, 2000.
- TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. de Leonel Vallandro. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

Recebido em Junho de 2008

Aprovado em Julho de 2008