

CONTRIBUIÇÕES DO MATERIALISMO DIALÉTICO NA CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO

Rogério da Costa RIBEIRO¹

Jefferson Calixto de ARAÚJO²

João Penteado da CRUZ³

Carla Bassan Passos Vaz de SOUZA⁴

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. Assim, perguntamo-nos: quais as contribuições do materialismo dialético na construção de um currículo crítico? Para aprimorar tal pesquisa, tomamos Marx e Engels (1984 e 1998), 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 à 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.

38

Palavras-chave: Materialismo Dialético. Currículo Crítico. Filosofia da Educação.

¹ Pedagogo (Faculdades Hoyler - SP), Filósofo (Unimes - Santos SP), Especialista em Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (RJ) e Professor de Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Cotia – SP. Mestre em Ciências da Educação, na especialidade em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett (Lisboa/Portugal). E-mail: rogerio.rcr@ig.com.br

² Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Don Domenico (FACLE); Licenciatura em filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) em 2015; graduação em História, em andamento, na Faculdade de Ciências e Letras Don Domênico. Tem experiência na área da Educação como professor de Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio (EJA). E-mail: zefferson@hotmail.com

³ Graduado em História pela Universidade Estadual do Norte do Paraná; em Geografia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná; Especialização em Educação, Cultura e Sociedade História e Historiografia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná; Formado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos - SP. E-mail: joao_cruz_98@hotmail.com

⁴ Graduada em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos. E-mail: carlinhabassan07@gmail.com

DIALECTICAL MATERIALISM CONTRIBUTIONS IN CONSTITUTION OF CURRICULUM CRITICAL

Abstrat: This study's purpose is to investigate the contributions of dialectical materialism in the construction of critical curriculum, aiming to reflect and understand, within the field of philosophy of education, the assumptions underlying the construction of a resume subsidized by dialectical materialism. So, we ask ourselves: what are the contributions of dialectical materialism in building a critical curriculum? To improve such research, we Marx & Engels (1984 e 1998), Kneller (1984), when referring to the construction of educational philosophy, Monasta (2010), with a view to the contributions of Gramsci for education in Brazil, Silva (2010), seeing the possibilities and elements establish curriculum theories and Saviani (2011), the establishment of a Marxist pedagogy. Settle analysis regarding the theory that settles the philosophical thought of dialectical materialism and its application while guiding a resume. Moreover, as a result of this research, explains that dialectical materialism, while categorical choice of world reading, have the ability to contribute to the creation of a curriculum that takes into account different social classes. What, through the historic rescue of the persons involved in the concreteness of their realities can build a critical curriculum to different service interests in life in society.

39

Keywords: Materialism dialectical. Curriculum critical. Philosophy of Education.

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.

Por outro lado, é necessário pontuar que o currículo tradicional, atualmente, ainda que pautado pelo discurso que privilegia o conhecimento tácito, continua suprimindo a possibilidade de superação da ordem capitalista, perpetuando assim ideologias e relações sócio educacionais idealizadas (DUARTE, 2010).

Neste contexto, 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 inserida 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.

A fundamentação teórica pauta-se nas obras de Marx & Engels (1984 e 1998), subsidiando esta abordagem com uma compilação das ideias fundamentais dos autores referentes às funções sociais da educação e do trabalho. Considerou-se ainda, e não menos relevantes, Kneller (1984), Silva (2010), Monasta (2010), Saviani (2011), Shneider (2013), Cruz (2014) e Duarte (2010), 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, os questionamentos 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.

A questão de saber se o pensamento humano pertence à verdade objetiva não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o homem tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, do seu pensamento. (MARX; ENGELS, 1984, p. 107).

Esta concretude histórica do ser humano constitui-se em balizas norteadoras para a reflexão e o agir marxista. Um jeito interrogativo de olhar para o entorno social e vivencial dos sujeitos, em que, à medida que o homem transforma o seu agir, este o transforma reciprocamente. Então, 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, 1992, p. 35)

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. Pois, “a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (Marx & Engels, 1984, p. 108).

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, ou mais, correntes de pensamentos. Em Marx, podemos dizer que a dialética materialista explicita a realidade contraditória do pensamento dialético ao unir pensamento e realidade.

Marx partiu do princípio de que era necessário superar duas unilateralidades opostas (a do materialismo Feuerbachiano e a do idealismo Hegeliano), com o intuito de pensar, simultaneamente, a atividade e a corporeidade humana, apropriando-se de elementos, em suas totalidades, para intervir no mundo. Nesta intervenção constitui-se a práxis, como atividade revolucionária, questionadora e inovadora. Para Marx e Engels,

a insuficiência principal de todo materialismo até os nossos dias é a de a coisa, a realidade, o mundo sensível, serem tomados apenas sob a forma do objeto ou da contemplação; mas não como atividade humana sensível, práxis, não subjetivamente. Daí o lado ativo, desenvolvido abstratamente, em oposição ao materialismo, pelo idealismo – o qual naturalmente não conhece a atividade sensível, real, como tal (MARX; ENGELS, 1984, p. 107).

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. Marx (1979, p.23), considera que “o essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam, e determinam reciprocamente as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência.”

Marx não chegou a desenvolver a sistematização deste método tal como o compreendemos atualmente. Ele ansiava pela transformação da sociedade e do próprio homem. Para ele “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1984, p. 111).

Marx, 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 melhorias. Seu olhar perspicaz capta o todo da vida social:

Toda a vida social é essencialmente prática. (...) O mais alto a que chega o materialismo contemplativo, isto é, o materialismo que não compreende o mundo sensível como atividade prática, é a visão dos indivíduos isolados e da sociedade civil. (...) O ponto de vista do materialismo velho é a sociedade civil, o ponto de vista do novo a sociedade humana ou a humanidade social (MARX; ENGELS, 1984, p. 109-110).

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.

Marx ainda usa como referência a dialética Hegeliana, onde o exercício da reflexão deve movimentar-se partindo de fatos concretos, rumo aos abstratos e retornando novamente para o concreto. Isso se deu a partir das contribuições de Feuerbach, assim o materialismo foi incorporado à teoria de Marx e as contradições da realidade foram analisadas com base nas condições materiais, dando um caráter empírico a dialética.

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; ENGELS, 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.

Assim, é com Hegel que a dialética passa a ter uma boa sustentação teórica. Hegel defende a tese de que a realidade parte das ideias para o concreto, que na verdade é imperfeito, para depois retornar novamente às ideias numa dimensão idealizada, agora sim tendendo a uma perfeição. Desta feita, o ser humano tende a se constituir a partir do trabalho intelectual para exercitar a mediação da realidade que vai fazendo movimentos de totalização de outra realidade. Ou seja, exercita-se o intelecto de modo que este possa compreender as contradições que formam a realidade e, articulando tais contradições com as outras dimensões, torne-se capaz de fazer

analogias que o levem à visão do todo. Para Hegel, quanto mais conexões assim forem ~~são~~ feitas, maior e melhor será o entendimento da realidade.

Segundo Gadotti (1992, 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 onde a práxis é a atividade concreta pela qual o ser humano se afirma no mundo, com a qual modifica a realidade objetiva e, para que seja possível modifica-la, transforma-se a si mesmo. Este modo de agir do homem necessita da reflexão, do autoquestionamento e da teoria. Uma teoria que impulse o homem à ação, o desafiando a verificação de seus acertos e erros, ciclo do qual emerge a prática.

Esta perspectiva de “Emancipação da Liberdade Filosófica” nos faz perceber uma linha de pensamento que tem muito a contribuir para com o currículo escolar ao

suscitar questões problematizadoras capazes de orientar a ação pedagógica na apreensão, desconstrução e construção do fazer educativo, em diversas dimensões. Instiga o educador no que diz respeito a aplicação de uma prática pedagógica que vise a dimensão do ensino aprendizagem desvincilhada da atitude materialista contemplativa, teórica e idealista, evitando o fatídico dualismo teoria-práxis, que desvincula a ação ativa dos sujeitos.

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. Rompe com a dicotomia entre prática pedagógica ideal e prática concreta, lançando o desafio a sua, que partiria da dimensão sensível da prática pedagógica para a dimensão crítica. 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. Pois, "a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade é o conjunto das relações sociais" (MARX; ENGELS, 1984, p. 109).

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 sentindo sócio-político-pedagógico. Para Freire:

[...] o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ser-em-situação, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da práxis; da ação e da reflexão. [...] qualquer que seja o momento histórico em que seja uma estrutura social [...] o trabalho básico do agrônomo educador [...] é tentar [...] a superação da percepção mágica da realidade, como a superação da doxa, pelo logos da realidade. É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento que, partindo do sensível alcança a razão da realidade (FREIRE, 1992, p. 28;33).

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. Cabe aqui, retomar algumas considerações realizadas por Freire:

Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas

reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço, mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria (FREIRE, 1978, p.144).

Freire explicita que a consciência é consciência de algo, imbuída de intencionalidade. Neste sentido, o ser humano constrói sua consciência de si à medida que toma consciência das coisas, de sua realidade histórica concreta apreendida por meio de sua habilidade cognoscitiva. Esta perspectiva crítica alerta para a importância de uma reconstrução nos questionamentos do que é ensinado na escola pelo viés de um currículo em constantes mudanças.

Urge que haja um posicionamento pedagógico crítico, assumido pela práxis curricular em suas dimensões políticoepistemológicas, psicossociais, culturais e sociais. Uma perspectiva capaz de orientar nas implementações metodológicas com melhores critérios para a seleção dos objetos de estudo e recortes epistemológicos realizados nas diferentes áreas disciplinares do currículo escolar. Este aspecto torna-se fundamental para que os educadores

tomem consciência dos “por quês” direcionadores no próprio ordenamento e sequenciação dos seus planos de ensino e suas programações didáticas pedagógicas.

O ponto de partida pedagógico crucial para o educador, fundamentado no materialismo dialético, inicia-se na busca e seleção do conteúdo programático que subsidiará sua prática docente. Essa busca e seleção vão além do interesse imediato dos alunos. Faz-se necessária uma mediação crítica entre as representações de realidade dos alunos e dos professores, que desencadeiem na aquisição de conhecimento e compreensão de conceitos, capazes de gerar as transformações necessárias para os sujeitos e para suas realidades históricas sociais concretas.

Esta perspectiva, conforme Duarte (2010), contrapõe-se ao esfacelamento do currículo realizado pelo relativismo pedagógico, que rejeita os conteúdos clássicos e descaracteriza a função da escola.

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 e Engels (1998, p. 10) nos dizem 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 pensam 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 vivência 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.

Em meio a este bojo educacional, faz-se necessário pontuar, ainda que embrionariamente, que a perspectiva de educação que se fundamenta a inserção de um currículo crítico é a perspectiva histórico-crítica. Segundo esta perspectiva, entende-se por educação o ato de produzir, de forma direta e intencional, no indivíduo a humanidade produzida de forma coletiva e histórica pelo conjunto de seres humanos. Neste sentido, a educação torna-se mediação no núcleo da prática social global e a prática social torna-se ponto de partida e de chegada da práxis educativa.

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 maioridade 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.

Em suma, sem a pretensão de ter esgotado as discussões sobre o objeto de estudo em todas as suas ramificações e implicações, finaliza-se esta abordagem com uma proposta para estes impasses dentro do que Saviani

(2011) aponta. Indaga-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, conclamamos que cada um de nós, sujeitos protagonistas da história, pré-disponha-se 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*. 5. 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. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 19, nº 2, p. 40-54, maio/ago. 2014.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papyrus, 1992.

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: Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MONASTA, Attilio. *Antônio Gramsci*. Recife: Massangana, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. Campinas: *Revista HISTEDBR*, abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDER, Laíno 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.