



**A PRIORIZAÇÃO DO CURRÍCULO NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS:
A TOTALIDADE SOCIAL COMO EXPRESSÃO DO CAMPO EM DISPUTA DO
CURRÍCULO**

**ALISSON SLIDER DO NASCIMENTO DE PAULA¹,
ANTÔNIO MARCONDES DOS SANTOS PEREIRA²
E FREDERICO JORGE FERREIRA COSTA³**

RESUMO: O presente trabalho analisa o campo do currículo como expressão das relações sociais, configurando-se como um campo em disputa. Compreende-se que as condicionalidades decorrentes da conjuntura contemporânea do Brasil engendram implicações diretas nos objetivos educacionais, atendendo, desta maneira, os interesses dos setores predominantes da sociedade através da utilização de mecanismos de ideologia e, ademais, a partir do movimento de reformas educacionais. O território do currículo, com efeito, é sitiado por ideologias neoliberais e neoconservadoras tendendo a direcionar e estreitar as relações, envolvendo economia e educação a partir da noção de capital humano.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Políticas públicas em educação. Reformas de ensino.

ABSTRACT: This paper analyzes the curriculum field as an expression of social relations and is configured as a field in dispute. It is understood that the conditionalities arising from the contemporary Brazilian conjuncture generate direct implications for educational objectives, thus meeting the interests of the predominant sectors of society through the use of ideological mechanisms and, in addition, from the educational reform movement. The territory of the curriculum, in fact, is surrounded by neoliberal and neoconservative ideologies, tending to direct and strengthen relations involving economy and education from the notion of human capital.

KEYWORDS: Curriculum. Public policies in education. Teaching Reforms.

O presente trabalho busca analisar o campo do currículo como expressão das relações sociais, portanto este configura-se como um campo em disputa e, nessa acepção, ao partir da conjuntura contemporânea do Brasil compreendemos que há condicionalidades acerca dos objetivos educacionais atendendo os setores predominantes da sociedade a partir dos

¹ Professor do Centro Universitário INTA (UNINTA). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: alisson.slider@yahoo.com.

² Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: antoniomarcondes@yahoo.com.br.

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: frederico.1917@uece.br.

mecanismos de ideologia e, por conseguinte, do movimento de reformas educacionais, mormente no âmbito do Ensino Médio, que contribuem para a constituição de competências socioemocionais que atendem as demandas do mercado em detrimento dos anseios populares.

Para tanto, num primeiro momento, o artigo busca compreender o currículo a partir da totalidade social, considerando relações como base essencial para processo de ensino-aprendizagem escolar a partir as condicionalidades do contexto social. Num segundo momento analisamos os currículos escolares como territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação para constituir a formação dos sujeitos em uma determinada sociedade. Por fim, na última seção perscrutar-se-á propostas curriculares que são enfatizadas pelas políticas para a educação básica, dando destaque ao debate acerca da reforma do Ensino Médio e da aprovação da Base Nacional Comum Curricular.

Currículo e totalidade social

O currículo é expressão das relações sociais. Relações estas que, em si, são produtos de contradições historicamente determinadas. Na sociedade capitalista, sobretudo, elas figuram como processos antagônicos, irreconciliáveis, insuperáveis, pois constituem aspectos intrínsecos do modo de produção que as engendram. Esse movimento básico que é representado, principalmente, pelo conflito *Capital x Trabalho*, repercute inevitavelmente na totalidade da vida social.

Nesse sentido, o currículo comporta uma diversidade de processos, relações, conexões, que tem como base fundamental o processo de *ensino-aprendizagem* na escola e seu contexto social. Desse modo, são dimensões integrantes do currículo: o conhecimento científico, as manifestações artísticas, a ideologia, a ideia de moral e ética, técnicas, tecnologias, formas de comunicação, linguagens, pensamento, confissões religiosas, processos econômicos, cotidiano, particularidades, singularidades, universalidades, globalização, natureza, razão, sensibilidades, emoções, sentimentos, modos de pensar, relações de poder, política, Estado, políticas públicas, luta de classes, gênero, raça etc. O currículo configura-se, assim, um espectro de realizações humanas.

Essa complexidade da objetividade do mundo real é resultado das ações histórico-concretas dos homens enquanto um *processo social real*. O sujeito que opera na realidade uma transformação objetiva põe em movimento um conjunto de cadeias causais a partir do pôr teleológico. Assim, o terreno das decisões é demarcado por esse *complexo de ser* que envolve uma unidade processual entre teleologia e causalidade, natureza e sociedade, pensamento e ser. No plano ontológico originário, o trabalho está voltado para a satisfação de uma necessidade

determinada, portanto, nesse sentido, ele constitui o *modelo da práxis social geral*, pois, a partir desse fundamento, serão desenvolvidas novas formas de objetivações sociais. É a partir desse processo que a consciência dá um salto e se sobrepõe à mera espontaneidade do instinto biológico. Esse é um aspecto mais restrito do trabalho enquanto produtor de objetos de uso, ou seja, o trabalho como uma atividade entre o homem e a natureza, muito embora Lukács nos informe sobre um ponto muito importante:

[...] é preciso deixar claro o que distingue o trabalho nesse sentido das formas mais desenvolvidas da práxis social. Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens [teleologias secundárias], cujo objetivo é, em última instância, [...] uma mediação para a produção de valores de uso. Também nesse caso o fundamento ontológico-estrutural é constituído pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que ele põe em movimento. No entanto, o conteúdo essencial do pôr teleológico nesse momento – falando em termos inteiramente gerais e abstratos – é a tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos (LUKÁCS, 2013, p. 83).

Esse problema surge imediatamente assim que o trabalho “se torna” social, no sentido de que depende diretamente da cooperação entre as pessoas. Portanto, afirma Lukács que esta segunda forma de pôr teleológico, na qual a finalidade posta visa influenciar outros homens, já pode se desenvolver plenamente em estágios bem incipientes do processo social originado pelo trabalho. Esse aspecto elementar do trabalho, o fundamento da práxis social geral, é indubitavelmente o fundamento da gênese da *linguagem* e do *pensamento conceitual*. Nesse sentido, explica Lukács (2013, p. 85):

É sem dúvida possível deduzir geneticamente a linguagem e o pensamento conceitual a partir do trabalho, uma vez que a execução do processo de trabalho põe ao sujeito que trabalha exigências que só podem ser satisfeitas reestruturando ao mesmo tempo quanto à linguagem e ao pensamento conceitual as faculdades e possibilidades psicofísicas presentes até aquele momento, ao passo que a linguagem e o pensamento conceitual não podem ser entendidos nem em nível ontológico nem em si mesmos se não se pressupõe a existência de exigências nascidas do trabalho [...].

Para Lukács é indiscutível, portanto, o fato de que a linguagem e o pensamento conceitual surgiram a partir das necessidades colocadas pelo trabalho. Desse modo, o seu desenvolvimento se apresenta como uma “ininterrupta” e “ineliminável” determinação recíproca. Assim, podemos entender “o fato de que o trabalho continue” sendo o momento predominante que possibilita a complexificação e a intensificação das interações. Por isso, *teleologia* e *causalidade* são princípios dialeticamente determinados; princípios reciprocamente heterogêneos que, a despeito de suas contraditoriedades, apenas em coexistência “comum”, “dinâmica” e “indissociável” possibilitam a constituição do fundamento ontológico de determinados *complexos dinâmicos*. Tais complexos somente são ontologicamente possíveis

no âmbito do ser social, pois é nesse campo de coexistência dinâmica que podemos perceber a característica essencial desse nível do *ser*. O trabalho opera materialmente uma relação totalmente nova do metabolismo com a natureza, ao passo, diz Lukács, que as outras formas mais complexas da *práxis social*, na sua enorme maioria, têm como pressuposto ineliminável esse “fundamento da reprodução do homem na sociedade”.

Com efeito, pensar o currículo implica, necessariamente, pensar nos processos formativos e seus pressupostos teórico-práticos definidores. Pois entendemos que o currículo constitui uma prática epistemológica, política, social, cultural e ideológica fundamental de norteamento da atividade educativa, na qual se estabelece a articulação necessária entre o processo educativo desenvolvido nas instituições de ensino formal (escolas e universidades) e o conjunto da sociedade historicamente situada.

Nesta caracterização polissêmica do currículo, podemos afirmar que “o currículo se configura como produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes” e, neste movimento, acaba por perpetrar uma “ética” e uma “política”, ao consubstanciar “opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores”. Todas essas realidades culminam na formulação do currículo como “o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais” (MACEDO, 2009, p. 25).

Tal concepção está relacionada aos fatores ou aos elementos mais pertinentes de configuração do currículo, como o conhecimento e os valores orientados para uma formação educacional específica. Todavia, o currículo não é só um “documento onde se expressa e se organiza a formação”, a estruturação das disciplinas, os métodos e atividades relativas às matérias ou áreas do saber. Em síntese, o currículo, dessa maneira, implica numa prática sócio-educativa dinâmica, se destacando “como um complexo social” articulado por “relações ideologicamente organizadas e orientadas”.

As objetividades do mundo natural constituem, enquanto tais, o fundamento do processo metabólico da sociedade com este mundo. Com a objetivação da realidade histórico-social mediante a reprodução das condições de existência materiais, surgem as categorias fundamentais do ser social que conferem “identidade ontológica” à essência objetiva de cada ser em geral, em sua totalidade de relações sociais. Disso resultam as seguintes questões: a “educação do homem”, entendida num sentido amplo, nunca estará concluída efetivamente, pois sua vida, em determinadas circunstâncias, pode acabar “numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou”. Para Lukács (2013, p. 176-177), portanto, não pode haver

uma “fronteira metafísica” ou “ideal” que delimite a educação no sentido mais estrito e no sentido mais amplo. Cada sociedade historicamente situada elabora um tipo específico de educação, processo pelo qual serão reproduzidas determinadas visões de mundo e valores vinculados às exigências do modo de produção e reprodução das condições de existência material que lhe corresponde. Processo este, também, que no geral expressa os antagonismos de classe que lhe são intrínsecos.

Nesse sentido, a educação é essencialmente um processo social. Um processo de formação humano-social. Num sentido mais amplo, portanto, a educação do homem é orientada para influenciar nele uma intenção de ação para que o mesmo possa tomar “decisões alternativas” visando à consecução de determinados fins. Isso está diretamente relacionado ao conjunto de todas as “influências” que são exercidas sobre o homem novo em processo de formação. Contudo, de uma maneira geral, a reprodução do homem na totalidade de suas relações sociais constitui um processo que se dá, em última instância, nas suas ações singulares, ou seja, para Lukács “a realidade do ser social se manifesta de modo imediato no homem”, pois o complexo de relações no qual o homem está inserido é produto de sua práxis social geral, “mas essas ações a serem realizadas”, afirma Lukács (2013, p. 180),

[...] forçosamente se encaixam uma na outra para formar complexos de relações entre os homens, que, tendo surgido, possuem certa dinâmica própria, isto é, não só existem, se reproduzem e se tornam socialmente operativos independentemente da consciência dos homens singulares, mas também proporcionam impulsos mais ou menos, direta ou indiretamente, decisivos para as decisões alternativas.

A interação entre tais complexos resulta na mútua influência sobre os homens, no sentido da reprodução da totalidade de suas relações que os conformam numa estrutura complexa de caráter ontológico-objetivo (trabalho, linguagem, direito, arte, ideologia etc) e que, em função disso, é produzida uma diferenciação entre os homens que não encontra semelhança na esfera da vida biológica. Isso demonstra uma diferença qualitativa entre o ser social e o ser biológico. Portanto, o gênero humano se caracteriza, de forma evidente, como uma categoria “histórico-social” em processo de desenvolvimento “desigual e contraditório”. Aqui, de passagem, podemos exemplificar o caso do surgimento das primeiras cidades⁴, que representou um passo fundamental para a generalização da socialização dos homens. A partir dessa perspectiva ontológico-objetiva, podemos afirmar que a totalidade enquanto uma categoria objetiva do ser social expressa no pensamento as conexões reais do ser, suas relações e transformações.

⁴ “A cidade”, afirma Lukács, “é de modo geral um complexo que não pode ter analogia com qualquer nível inferior do ser, pois nela até mesmo as mais simples funções vitais já aparecem em processo de extinção. (Até mesmo um jardim ou um parque no interior da cidade são formações predominantemente sociais)” (LUKÁCS, 2013, p. 182).

O currículo, enquanto mediação fundamental do processo de ensino-aprendizagem constitui um componente pedagógico decisivo na orientação das atividades docentes e na preparação cognitiva dos educandos. Nele estão contidos os conteúdos, os métodos e os objetivos de ensino que devem ser adotados para a realização do ato educativo.

Torna-se necessário, assim, pensar o currículo a partir de uma perspectiva que supere “o nível da aparência” e que coloque os sujeitos sociais na trama complexa das relações onde se articula uma determinada totalidade social.

O currículo, enquanto uma mediação das políticas educacionais implementadas, deve ser compreendido como um processo de formação humana para a consecução, por parte dos indivíduos inseridos nos processos educacionais, da realização de suas necessidades elementares.

Com efeito, tal afirmação denota que o ser humano precisa ser entendido a partir de sua práxis histórico-concreta. A partir desse entendimento fundamental é que se pode apreender a significação mais concreta de que o indivíduo situado possui “raízes espaço-temporais”, ou seja, está “inserido num contexto histórico socioeconômico-cultural e político, resultante das atividades coletivas que urgem da práxis objetiva [...] e que os determinam em processo” (BATISTÃO, 2009, p. 47).

O ser humano, ao se constituir como um ser histórico-social, tem a possibilidade subjetivo-objetiva de responder por sua existência e, ao acumular toda a ação histórica coletiva da qual ele também é sujeito, assimila as determinações de seu contexto aliançado com suas perspectivas de sua superação.

Dessa maneira, a compreensão plena de que a sociedade é produto da ação objetiva dos indivíduos (mediada pelo trabalho), em suas determinações históricas, implica no fundamental entendimento de que o processo educativo, norteado pelo currículo, deve possibilitar o concreto desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos em seus aspectos individual e coletivo.

Lukács mostra, em *História e consciência de classe*, que o conhecimento dos diferentes fatos da vida social, enquanto conhecimento da própria realidade e do desenvolvimento histórico, só se torna possível numa *totalidade*. “Esse reconhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais [...], para alcançar o conhecimento da *totalidade concreta* enquanto reprodução intelectual da realidade” (LUKÁCS, 2003, p. 76, em itálico nosso). As determinações a que Lukács alude são as *formas fenomênicas*, imediatas de manifestação, num primeiro nível de realidade do capitalismo. Mas a totalidade concreta só se apresenta ao pensamento pela mediação da “concreção real”, que visa, exatamente, apreender

as múltiplas determinações da realidade concreta; a essência da realidade em si. Portanto, a totalidade concreta se apresenta ao pensamento de forma mediatizada. Lukács se fundamenta em Marx⁵ para conceber a realidade como uma “rica totalidade de determinações e relações diversas”; o concreto como concreto pensado.

A *totalidade concreta* como totalidade de pensamento, “como uma concreção de pensamento”, é, na realidade, de acordo com Marx, um resultado do pensar, do conceber idealmente o movimento do real; o concreto que se manifesta como um processo de síntese; como produto e não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida da intuição e da representação. Nesse sentido, o materialismo vulgar é que, ao contrário, se limita apenas a reproduzir as determinações fenomênicas e simples da vida social. O materialismo vulgar, portanto, acredita que se pode chegar à exatidão dos fatos sociais descartando a perspectiva da totalidade concreta, desembocando num isolamento abstrato e buscando explicar os fatos por meio de leis científicas abstratas, sem nexos com a totalidade concreta.

Lukács vai haurir de Marx o postulado no qual este afirma que “as relações de produção de toda sociedade formam um conjunto”. Essa assertiva teórica constitui o ponto de partida do método dialético e o fundamento do conhecimento da historicidade, da totalidade das relações sociais. Essa *concepção dialética da totalidade* constitui na verdade o “único método capaz de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento” (LUKÁCS, 2003, p. 78-79). A *totalidade concreta* enquanto categoria fundamental da realidade é estabelecida por nexos ou conexões intrínsecas numa unidade orgânica entre as partes e o todo, reciprocamente imbricados, dialeticamente relacionados. No sentido da questão aqui explicitada, Lukács chama atenção para o fato de que na *Lógica* de Hegel “a relação do todo com as partes constitui a transição dialética da existência para a realidade” e que, “nesse contexto, a questão acerca da relação do interno e do externo também é tratada como um problema da totalidade” (LUKÁCS, 2003, p. 79). Mais uma vez podemos perceber como Lukács, a partir de uma interpretação hegeliana (ainda que insuficientemente crítica), pensa a dialética marxista no sentido de compreender a totalidade sob a perspectiva de uma *dupla determinação* teórico-metodológica: uma unidade de pensamento e realidade, sendo o pensamento ou a consciência do proletariado o fator preponderante.

⁵ “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta” (MARX, 2008, p. 258-259).

Ideologia, currículo e escola

No Brasil, apenas no século XX o acesso à escolarização se expandiu, mormente em sua segunda metade, todavia, o acesso ao pleno direito à educação com qualidade tem sido obstaculizado pelos atuais formatos hegemônicos do currículo escolar. Para Ponce (2018, p. 786), “os currículos escolares são territórios de disputas políticas onde está em jogo a educação que se deseja oferecer e/ou construir para crianças, jovens e adultos de determinada sociedade”. Com efeito, a lealdade das disputas é colocada em xeque quando os processos curriculares produzidos são vorazes, porquanto não buscam a reflexão e superação das desigualdades educacionais, todavia aprofundam esta discrepância quando distanciam os alunos da compreensão acerca dos direitos historicamente conquistados, bem como das experiências escolares a partir da apreensão crítica dos conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade.

No centro desse debate situa-se a instituição escolar e um elemento crucial que ganha destaque na discussão acerca do currículo, da escola e da sociedade é a ideologia. No que diz respeito à base na compreensão acerca da ideologia, partiremos da análise marxista de Konder (2002), para quem a divisão social do trabalho só se realiza em sua plenitude quando efetiva-se a separação entre o trabalho material/manual e trabalho espiritual/intelectual. Consoante Castro e Mariano (2015, p. 50), tornou-se necessário, a partir de um período histórico, diferenciar os tipos de homens necessários para compor posições na sociedade do capital. Esta processualidade se realizou através da divisão entre os sujeitos que estariam voltados para estudar/pensar e os que executariam o que fora pensado *via* trabalho manual. O tema *ideologia* foi retomado por Marx e Engels na obra *Ideologia Alemã*. Para Konder (2002), partindo desta obra, é na compreensão da divisão social do trabalho que surgiram as ideologias. Doravante, por meio dessa separação, surge uma classe que dominaria a outra, mantendo seu controle através do Estado e da ideologia. Com efeito, Chauí (2004, p. 26) assevera que

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas ideias.

Na sociabilidade capitalista, as relações entre sujeitos se realizam através da compra e venda da força de trabalho, e de ideologias. Em decorrência do contrato de trabalho cada classe enxerga um tipo de liberdade. Na compreensão de Chauí (2004), essas ideias propiciam uma inversão da realidade. As relações sociais, de modo mais explícito, “surgem como se

fossem ‘naturais’ e não como consequência das ações dos homens”, isto é, “a inversão concretiza-se no momento em que se assumem os resultados de um processo como se fossem seu começo, os efeitos pela causa”. (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 51). Destarte, a ideologia pode ser caracterizada também pela inversão da realidade concreta. “As ideias criadas representam a aparência social, considerando-as como independentes da realidade, invertendo-a” (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 51). No limite, Chauí (2004, p. 40) considera que isto “significara que uma ideologia sempre possui uma base real, só que essa base está de ponta-cabeça: é a aparência social”.

Decerto, os grupos dominantes, para os autores retrocitados,

[...] elaboram legitimações com o intuito de assegurarem seu poder. Estas legitimações – que se tornam aceitáveis para a sociedade – são postas para que as pessoas possam aprender o que fora estabelecido pela classe dominante, uma vez que esta classe impõe seus próprios interesses. [...] a ideologia interessa-se pela legitimação, pois há uma aceitação social a partir das justificativas das ações de um determinado grupo. [...] A ideologia, como já evidenciado, é um dos modos utilizados pela classe que detém o poder para exercer sua dominação, sendo que essa dominação é feita de maneira a que os dominados não a percebam. É função da ideologia ocultar a existência do conflito de classes para que a dominação não seja percebida. Em poucas palavras, a ideologia oculta que se origina da luta de classes com a finalidade de servir uma determinada classe social. (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 51).

A ideologia, em acréscimo, do modo como é engendrada, configura-se como algo que não possui história e, em decorrência deste aparente axioma, compreende-se que a ideologia produz uma história ilusória, enfatizando a legitimação da dominação do setor hegemônico. Com efeito, “a história narrada é sempre a do ponto de vista dos vencedores (detentores do poder), os quais mantêm sua hegemonia fazendo com que os vencidos interiorizem a ideia de que são apenas pacientes dessa história” (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 51). Vale asseverar que a ideologia reverbera na formação de ideias universais, tendo como base as ideias particulares do setor hegemônico. Marilena Chauí compreende que

Este fenômeno da conservação da validade das ideias e valores dos dominantes, mesmo quando se percebe a dominação e mesmo quando se luta contra a classe dominante mantendo sua ideologia, é que Gramsci denomina de hegemonia. Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica, sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação (2004, p. 42).

A existência de normas e regras contribui para que a existência da ideologia atenda diretamente aos anseios da classe dominante, impulsionando suas ideias particulares como universais, sendo irradiadas e implementadas pelas instituições sociais. Para Castro e Mariano (2015, p. 52), a “ideologia apresenta a função de explicar racionalmente as diferenças

existente – sociais, políticas e culturais – em uma sociedade dividida, todavia, sem conferir estas diferenças à divisão de classes”.

No limite, as instituições sociais são responsáveis pela reprodução social a partir da implementação e irradiação da ideologia do controle da classe hegemônica. Estas instituições são caracterizadas por escolas, igrejas, imprensa, Estado, mídia entre outros. Elas, além da produção de ideias, produzem e legitimam conhecimento. Nesse sentido, portanto, a instituição que ganha destaque, concernente ao processo de socialização e apropriação do conhecimento, trata-se da escola.

Castro e Mariano (2015, p. 52) constataam que a processualidade do modo de organização da sociabilidade do capital se dá

[...] sob a dominação de classe, isto é, da dominação dos que detêm o poder e o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem somente sua força de trabalho. Essa maneira de como a economia está organizada sobrevém em tudo aquilo que ocorre nas demais esferas sociais, como na educação, por exemplo. Portanto, com toda a certeza, há uma relação estrutural entre economia e educação.

Nesse sentido, é crucial considerar que a instituição educacional possui estreito vínculo com a sociedade, não podendo ser compreendida de modo isolado. Desta forma, a escola não é uma instituição neutra, visto que se trata de uma construção histórico-social, assim, consideramos que “os projetos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didáticos, os modelos organizacionais das escolas e liceus, as condutas dos alunos e do professorado, etc., não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras”, portanto, à margem da ideologia e de outras dimensões que a sociedade condiciona. “Pelo contrário, grande parte das decisões que se tomam no âmbito educativo, e dos comportamentos que aí se geram, é condicionada ou afetada por acontecimentos e peculiaridades dessas outras esferas da sociedade e atinge todo o seu significado” (SANTOMÉ, 1995, p. 13).

A reflexão acerca da ideologia no processo de inculcação dos alunos é um dos pontos de partidas quando se pensa nas políticas educativas, assim como no sistema educacional. Decerto, as escolas possuem a função de selecionar os conteúdos, uma vez que a organização curricular centrada em disciplinas contribui para a constituição de sujeitos que ocuparão posições sociais com base na desigualdade da estratificação social. Nessa acepção, portanto, o tipo de “conhecimento que chega às escolas é selecionado e organizado conforme um conjunto de princípios e valores que representam determinadas visões de mundo” (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 52-53).

Em acréscimo, os autores supracitados compreendem que as escolas configuram-se como agentes da hegemonia, não apenas produzindo pessoas, mas reproduzindo conhecimento.

“É correto afirmar que o conhecimento reproduzido pela escola tem intenções variadas, ou seja, se destina a pessoas diferentes e de classes diferentes”. Deste modo, “a distribuição do conhecimento é desigual e que somente alguns grupos têm acesso e outros não, uma vez que as instituições escolares apresentam uma função ideológica” (CASTRO; MARIANO, 2015, p. 53).

As relações de poder denotam o modo das escolas organizarem-se, considerando os tipos de alunos e a seleção e distribuição de conhecimento de maneira desigual. Para Apple (2006) esse processo contribui para a construção de uma sociedade dividida em classes e individual. Nessa acepção, o autor acrescenta que as escolas estão efetivando sua função na reprodução do sistema sociometabólico vigente a partir da naturalização das relações sociais e econômicas em seus currículos.

Nessa acepção, Apple (2006, p. 82) assevera que

O campo do currículo, mais especificamente do que em outras áreas educacionais, tem sido dominado por uma perspectiva que poderia ser chamada de ‘tecnologia’, pelo fato de que o maior interesse que orienta seu trabalho envolve encontrar o melhor conjunto de meios para atingir fins educacionais previamente escolhidos.

No século XXI, o currículo tornou-se tema central na política de conhecimento na sociabilidade do capital, sendo metamorfoseado em território de disputa entre forças desiguais. Chizzotti e Ponce (2012) consideram o currículo um componente essencial no conflito pelo domínio econômico e político. É lícito considerar que os resultados decorrentes desse processo subordinam-se às avaliações externas dos sistemas de ensino, atendendo os anseios de organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM), que exaltam o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Nessa acepção, o currículo escolar tem apresentado resultados imediatistas e vinculados ao ideário neoliberal em decorrência dos requisitos correspondentes à articulação envolvendo atividades e conteúdos escolares e as práticas sociais, com ênfase nas atividades direcionadas ao mercado (PONCE, 2018).

Em acréscimo,

As políticas e a gestão do conhecimento tornaram-se agenda dos Estados contemporâneos demandados por uma economia política que tem o centro de suas decisões fora das nações. Essas demandas são feitas por grupos detentores de grandes capitais. Em cada nação, os interesses desses grupos terão embates (maiores ou menores) com a cultura, a história e a organização social de cada país. Mecanismos internacionais buscam garantir que as nações encontrem os seus meios para responder às suas exigências de modo a não se desviarem dos objetivos

fundantes da economia-política neoliberal vigente, que rege as ações emanadas desses poderes. (PONCE, 2018, p.786).

O campo de disputa do currículo no cenário das políticas educacionais

As políticas para a educação básica enfatizam propostas curriculares que inviabilizam, consoante Apple (1989), o acesso aos direitos por parte dos alunos e professores. Nesse sentido, Ponce (2018, p. 787) compreende que “institucionalizaram-se as práticas curriculares ‘à prova de professor’, e o impacto sobre os alunos foi a negação de suas possibilidades como sujeitos de direitos”. De certo, engendrou-se um movimento de violência curricular que consiste

[...] nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar – suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-aluno etc. – negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade (GIOVENDI, 2016, p. 92-93 apud PONCE, 2018 p. 787-788).

O currículo sendo compreendido como um território em disputa (ARROYO, 2018), no Brasil o campo curricular sofreu e sofre influências norte americanas desde a década de 1960. Destarte, este panorama é compreendido, pelos analistas dos estudos sobre o currículo, como transferência educacional que corresponde a um movimento de concepções, modelos instituições, práticas e metodologias de países do centro capitalista para os países de capitalismo periférico.

Na esteira dessa perspectiva, Moreira e Macedo (1999, p. 11-12) apontam para a lógica da transferência de teorias curriculares internacionais que se sobrepõe no campo do currículo no Brasil. Esse panorama se dá em dois momentos:

[...] O primeiro, que perdurou até o início dos anos 80, caracterizou-se predominantemente por uma adaptação instrumental do pensamento americano: procurou-se dar cor local ao material transferido, a fim de melhor empregá-lo em nosso país. Nesse momento, a resistência à recepção do material foi pouco expressiva, em decorrência das interações das circunstâncias políticas, econômicas, culturais e educacionais do país com a dinâmica do contexto internacional em que as influências se processaram. Durante o segundo momento, ocorreram significativas mudanças políticas e econômicas tanto no cenário nacional como no panorama internacional. Oscilou-se, então, entre a tentativa de rejeição pura e simples da experiência americana e a adaptação crítica dessa e de outras experiências, na busca de um desenvolvimento mais independente do campo do currículo. Foi a segunda perspectiva que, no final da década de 1980, acabou por tornar-se hegemônica.

É lícito considerar avanços advindos no século XXI através das políticas afirmativas, da suposta promoção de igualdades, pela obrigatoriedade da presença, no currículo, de temas como história a cultura afro-brasileira e indígena, contudo, do ponto de vista da economia política, a

partir da mundialização do capital e do fenômeno da globalização o currículo escolar também incorporou elementos que obstaculizaram avanços democráticos.

Nessa acepção, o campo em disputa do currículo a partir de 2016 ganhou novos rumos que, em verdade, expressaram uma lógica vinculada ao pensamento conservador, em função da ascensão do governo Michel Temer através do golpe midiático e parlamentar. Em acréscimo, com o governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro (em curso) foram reforçados elementos que implicaram na constituição de um currículo, em especial para o ensino médio, que correspondesse aos interesses do atual bloco no poder.

Em 2016, no Governo Michel Temer, a despeito das vicissitudes do ensino médio, deu-se início ao debate para sua nova configuração que se efetuou via MP n.º 746/16, que reorganizava o currículo do ensino médio a partir de itinerários formativos, no entanto, a presença de certos componentes curriculares obrigatórios esteve ausente, e essa processualidade refletiu em repercussões na sociedade civil e no movimento dos educadores. Foi sancionada, em 2017, a Lei n.º 13.415/17, que estabelece as diretrizes para a implementação do (novo) ensino médio no Brasil.

Os sujeitos que encabeçaram esse movimento de reformas compreendem que somente por meio da superação de obstáculos educacional é exequível o crescimento econômico brasileiro, uma vez que o investimento em capital humano é produtivo. Para Motta e Frigotto (2017, p. 357-358),

[...] no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

A propagada reforma é direcionada para a produtividade, através do investimento em capital humano para atender às demandas do mercado, para isso é crucial, para os setores empresariais, flexibilizar o currículo de modo a viabilizar esse tipo de formação. Leher (2016) destaca a similitude entre a reforma do Ensino Médio e o projeto educacional da ditadura empresarial-militar, porquanto a Lei n.º 5.692/71 objetivava dar um retorno à pressão por matrículas na educação superior pública e, desta maneira, erigir um modelo de formação profissional voltado para o trabalho simples em função da prematura profissionalização. A rigor, a formação intencionada pela atual reforma impossibilita a secularização e laicidade da vida social,

[...] manipulando os jovens com valores conservadores que pretendem difundir o medo diante das incertezas e da complexidade do século XXI [...] Por isso, a escola

referenciada na ciência, na arte, na cultura, portanto, na reflexão histórico-crítica, não pode ser tolerada” (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 19).

Nesse itinerário analítico, os autores retrocitados salientam que

As redefinições do currículo denotam os reais objetivos da [Reforma do Ensino Médio]: privar os filhos dos trabalhadores “de uma dimensão crucial da formação humana sem a qual a imaginação e a sensibilidade estética, histórica, e o fazer criativo tornam-se rudimentares” [...]. Após o currículo comum que tende a reforçar o caráter minimalista, os sistemas estaduais, federal e privado terão de estabelecer itinerários educacionais que institucionalizam o dualismo educacional, aprofundando ainda mais as desigualdades entre as redes. Trata-se da profissionalização precoce e simples da juventude, principalmente dos filhos da classe trabalhadora que são em grande parte estudantes das redes públicas. (LEHER; VITTORIA; MOTTA, 2017, p. 19).

Concernente à organização curricular, Costa et al. (2017, p. 98) salientam que

[...] a Reforma instituiu que deverá ser feita pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento – em sua terceira versão [...]. A BNCC elaborada sob os auspícios da Pedagogia das Competências e a Lei em foco estão intimamente relacionadas com um conjunto de reformas educacionais executadas no mundo, principalmente nos países periféricos [...] a Reforma consolida a organização dos conhecimentos em áreas, eliminando a separação tradicional em disciplinas de ensino, com seus conteúdos próprios. Nesse sentido, a mudança baseia-se em conceitos como o de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc., no entanto, conforme leitura prévia da BNCC, o que se efetiva é uma retirada dos conteúdos históricos das disciplinas, uma redução das matérias de formação crítica como filosofia, sociologia e história. Os conteúdos são substituídos, segundo a BNCC, pela necessidade de permitir que o aluno articule conhecimentos para desenvolvimento de habilidades.

A 3ª versão da BNCC, trazida à tona pelo Ministro da Educação Mendonça Filho do governo Temer, deixa nítida sua orientação vinculada com os apontamentos dos organismos internacionais, bem como da Confederação Nacional da Indústria (CNI). A BNCC se trata de um documento de caráter normativo que busca irradiar as competências de aprendizagens ao longo da educação básica. O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a constituição dos currículos em seus respectivos sistemas de ensino no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI. No que diz respeito às diretrizes globais, o próprio documento da BNCC esclarece que esse processo é adotado também

[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). [...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e, sobretudo, devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimento, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 7-8).

O caráter utilitário é apregoado através da ênfase dada ao “saber fazer”, que remete à concepção pragmática de ensino. Além disso, a BNCC incorpora as intenções dos organismos internacionais no tocante à profissionalização, através da constituição dos itinerários formativos, além da própria aproximação da organização curricular da base com o documento publicado pela CNI, em 2010, intitulado “*A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor*”, em que era apontado o protagonismo na educação básica e a necessidade da formação da força de trabalho brasileira. “A educação básica é a base do processo da formação de recursos humanos. Para aprender uma profissão e acompanhar mudanças tecnológicas é preciso que se tenha adquirido uma boa capacidade de leitura, matemática, de interpretação e de raciocínio lógico” (CNI, 2010, p. 153).

Com isso, percebemos que há uma vinculação da concepção político-ideológica da BNCC, a reforma do ensino médio e as políticas de avaliação, tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o setor industrial (CNI), trazendo o ensino médio a concepção de currículo que melhor se encaixa nessa perspectiva. Na estrutura trazida pela BNCC para o Ensino Médio, as disciplinas que se configuram como componentes curriculares obrigatórios são: português, localizada na área de linguagens e suas tecnologias, e matemática, localizada na área de matemática e suas tecnologias (DE PAULA; PEREIRA; COSTA; LIMA, 2019). Nessa acepção, as demais áreas tornam-se práticas obrigatórias, cujos conteúdos poderão ser tratados como aparatos de aprendizagens para os componentes obrigatórios, utilizando-se, para tanto, o véu do suposto trabalho inter ou transdisciplinar.

O panorama de falta de diálogo com a presente reforma incitou estudantes, professores, escolas, entidades científicas, universidades, movimentos sociais e sindicatos a se posicionarem contra a Reforma do Ensino Médio. No contexto da edição da MP 746/16, centenas de escolas públicas foram ocupadas por estudantes que faziam oposição à reforma.

Considerações finais

O currículo configurando-se como a experiência pedagógica apreendida no processo de formação do sujeito, na conjuntura contemporânea brasileira seu território é sitiado por ideologias neoliberais e neoconservadoras que para Harvey (2008), o primeiro corresponde à necessidade de direcionar a formação para atender a lógica mercantil considerando as metamorfoses que o mercado vivencia considerando o cenário de crise financeira do capital. Nessa perspectiva, os neoliberais tendem a direcionar e estreitar economia e educação a partir da noção de capital humano.

Os neoconservadores, por seu turno, atuam na busca por garantir, de acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017), a moralidade e a conservações de valores tidos como tradicionais que se localizam nas competências socioemocionais que correspondem à oposição à concepção crítica. Em acréscimo, programas como o Escola Sem Partido surgem como linha de frente para buscar censurar os professores no cotidiano de sua práxis.

Nessa acepção, o Ensino Médio é localizado como etapa estratégica da formação do jovem trabalhador para ocupar campos laborativos, além de engrossar as fileiras do Exército Industrial de Reserva (EIR) da juventude da classe trabalhadora. No limite, é crucial aprofundar os debates e mobilizar o setores populares em oposição aos movimentos e ideias neoliberais e neoconservadoras que condicionam o campo do currículo. Por fim, a resistência da classe trabalhadora junto aos movimentos de lutas sociais é imprescindível para fortalecer os sentidos revolucionários dos setores populares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BATISTÃO, Marci. “Eixos Fundamentais para a constituição do currículo”. In: PLATT, Adriana Dulcina (Org). *Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão*. Curitiba: Editora CRV, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio – 3ª versão*. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

CASTRO, Mariângela Machado; MARIANO, André Luiz Sena. Ideologia, escola e conhecimento: a reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 64, 2015.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHIZZOTI, Antônio; PONCE, Branca j. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, Pelotas, v. 12, n. 3, 2012.

CNI. *A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://download.uol.com.br/fernandorodrigues/a-industria-e-o-brasil.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. et. all. Ensino médio brasileiro no contexto do golpe de Estado de 2016. *O público e o privado*, Fortaleza, v. 14, n. 30, 2017. Disponível em:

<<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=2635>>. Acesso em: 03 out. 2019.

DE PAULA, A.; PEREIRA, K.; COSTA, F.; LIMA, K.; FERREIRA, E. Modernização conservadora, pedagogia do capital e as reformas educacionais. *Cadernos do GPOSSHE Online*, v. 2, n. 1, p. 26 - 44, 19 ago. 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1539>>. Acesso em: 10 out. 2019.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. *Le Monde Diplomatique – Brasil*. 3 de novembro de 2016 (p. 6-7). Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>>. Acesso em: 13 out. 2019.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792/14337>>. Acesso em: 11 out. 2019.

LUKÁCS, G. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOREIRA, Antonio, Flavio Barborsa; MACEDO, Elizabeth Fernandes. Faz sentido ainda o conceito de transferências educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999, pp. 11-28.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 21, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. *Currículo sem fronteiras*, v. 18, n. 3, 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo. *O curriculum oculto*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.