

REAFIRMAÇÃO CRÍTICA DO CURRÍCULO A PARTIR DO REEXAME DAS TEORIAS CRÍTICAS GERAIS

REAFIRMACIÓN CRÍTICA DEL CURRÍCULO ANTE EL REEXAMEN DE LAS TEORÍAS CRÍTICAS GENERALES

Júlio César Apolinário Maia¹
Guenther Carlos Feitosa de Almeida²

Resumo: Este ensaio almeja, em respaldo à premente reorientação de uma centralidade crítica ao campo do currículo, compreender como as teorizações críticas gerais, sobretudo aquelas engendradas ao contexto brasileiro, contribuíram para reflexões ligadas às práticas curriculares. Destarte, especula famosos ensaios que, dentre o emaranhado de teorizações críticas que caracterizam o emergir da década de 1970, são na atualidade tidos como clássicos responsáveis pelas teorizações curriculares (especialmente críticas) eminentes desde suas publicações. Enfatiza, em esforço de síntese, a emergência de uma problematização que notabilize ideal emancipatório aos estratos sociais marginalizados, isto é, em jus a materialização de uma concepção curricular rente à necessidade de superação dos condicionantes segregacionistas que protagonizam e delineiam os conhecimentos constitutivos dos currículos nos sistemas escolares modernos.

Palavras-chave: Teorias críticas gerais. Teoria crítica do currículo. Emancipação subalterna.

Abstract: This essay aims, in support of the urgent reorientation of a critical centrality to the curriculum field, to understand how general critical theorizations, especially those generated in the Brazilian context, contributed to reflections related to curricular practices. Thus, it speculates famous essays that, among the tangle of critical theorizations that characterize the emergence of the 1970s, are nowadays considered as classics responsible for the eminent (especially critical) curricular theorizations since their publications. Emphasizes, in a synthesis effort, the emergence of a problematization that makes the emancipatory ideal stand out to marginalized social strata, that is, in jus the materialization of a curricular conception close to the need to overcome the segregationist constraints that lead and outline the constitutive knowledge of curricula in modern school systems.

Keywords: General critical theories. Critical curriculum theory. Subaltern emancipation.

Resumen: Este ensayo almeja, en respaldo a la urgente re-orientación de una centralidad crítica al campo del currículo, comprender cómo las teorizaciones críticas generales, especialmente aquellas engendradas al contexto brasileiro, contribuyeron para las reflexiones ligadas a las practicas del currículo. Así se evidencia una especulación a cerca del famosos ensayos que, entre el enmarañado de teorizaciones críticas que caracterizan el emerger de la década 1970, son tenidos en la actualidad como clásicos responsables de las teorizaciones del currículo (especialmente crítico) eminentes desde sus publicaciones. Concluye en esfuerzo de síntesis dando énfasis a la emergencia de una problematización que se da valor aunque hoy de un ideal emancipatorio característico a los extractos sociales marginalizados, consecuentemente en jus a materialización de una concepción del currículo a la necesidad de superación de los condicionantes segregacionistas que protagonizan y contornan los conocimientos constructivos de los planes en los sistemas escolares de hoy en día.

Palabras clave: Teorías críticas generales. Teoría crítica del currículo. Emancipación subalterna.

¹ Mestrando em Educação pela linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (UFG-REJ). E-mail: jcesarm@outlook.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7162-2136>.

² Doutor em Educação pela PUC-Goiás. Professor do Instituto Federal de Goiás - Campus Inhumas, atuando com Educação Física no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e na Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica. E-mail: guenther.carlos@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4153-9726>.

1 ESPECULAÇÕES INTRODUTÓRIAS ACERCA DA PROPULSÃO DO CURRÍCULO CRÍTICO: esquematizando as teorias críticas gerais

A necessidade humana pelo aprimoramento de elementos educacionais, quando confrontada a uma investigação histórica, é labiríntica. Malta (2013) revela que uma possível investida a este complexo é deprender a dinâmica curricular que cerceia o modelo societário disposto diante da própria necessidade humana.

É esta necessidade humana que fertiliza a relação do homem com a natureza. Precisou, portanto, ser antecipado o aprimoramento de elementos educacionais a uma avaliação humana na medida em que o indivíduo, conduzido por um modelo societário, careceu de uma escolha sobre a melhor maneira a se solucionar uma determinada adversidade. A esta antecipação, a filosofia marxista aclarada por Lessa e Tonet (2011) denomina prévia ideação, ou seja, a previsibilidade do resultado sobre cada possibilidade para o alcance do objetivo.

A partir da transformação da natureza o homem desenvolve aptidão à produção de objetos que atendem sua prévia ideação, nascida a partir de sua necessidade dada a priori (MARX; ENGELS, 2007). A este entendimento se alia a função do currículo enquanto massa de manobra fundamental à manutenção dos condicionantes sócio-político-culturais necessários ao modelo societário em questão. Qual é a ferramenta capacitada ao atendimento de uma prévia ideação que faça jus ao aprimoramento de elementos educacionais senão o próprio currículo?

Cabe ao desenvolvimento desta aptidão, portanto, ser chamado de objetivação, cujo desenvolvimento torna-se fundamental para a compreensão da história enquanto movimento cíclico não repetitivo, uma vez que ao gerar novas necessidades e possibilidades faz surgir novas prévias ideações, novas objetivações, e assim consecutivamente (LESSA; TONET, 2011). A dinâmica curricular, mediante o processo de institucionalização da educação em massa, se apresenta enquanto prévia ideação ao aparato educacional estabelecido antes da virada do Século XX. A objetivação alusiva a este processo se materializa nas diferentes teorias tradicionais do currículo.

A necessidade humana frente a uma reconfiguração dos pressupostos curriculares tradicionais, todavia, confere sentido a uma nova prévia ideação que passa a se ocupar com a interpelação dos arranjos educacionais até então existentes, assim como do conchavo peculiar ao conhecimento oficial e do conluio social dominante. Silva (2004) afirma que, em contraste à dinâmica de aceitação, ajuste e adaptação ao *status quo* estabelecido pelos arranjos educacionais das teorias tradicionais é que se alavanca o caráter cético contido nas teorias críticas, que passam a indagar o quão perversa se caracteriza a ação curricular ao se limitar àquela dinâmica. Esta limitação se restringe exclusivamente a uma atividade técnica, que confere sentido de execução do currículo enquanto mantenedor de uma conjuntura específica, que se caracteriza, aos olhos interrogativos das teorias críticas do currículo, como agente promotor das injustiças e desigualdades sociais atreladas ao conchavo da conjuntura em tela.

Este é o esteio propício, evidenciado por Saviani (2012), ao *devir* das teorizações críticas gerais, assim como daquelas centradas nas perspectivas curriculares: um campo infestado pela perspectiva tradicional, como também pela sua compreensão de desigualdade/marginalidade enquanto problema social passível (mas não necessário) de intervenção pelo aparato educacional. A não necessidade faz com que a escola opte pela manutenção de seu *status* autônomo, ou seja, não pactuante a uma assimilação dos determinantes sociais internalizados ao campo educacional.

Enquanto necessidade de contraposição a este cenário, as teorizações críticas priorizam o estabelecimento de uma relação mais vívida entre a escola e os determinantes sociais, portanto reivindicam um *status* não autônomo da instituição escolar à sociedade. Todavia, algumas destas teorias tendem a enxergar tais determinantes sociais somente através da ótica reflexiva/reprodutiva, ou seja, reiterando que a escola somente reforça a realidade social em que se insere. A este sentido, seu papel nada mais vem a ser do que a reprodução das contradições que socialmente se instauram (SAVIANI, 2012).

É evidente que as teorizações críticas gerais, em primeira instância, tiveram que recorrer aos campos da sociologia e filosofia. O discurso pedagógico encontrava-se limitado ao ideário liberal, ora em função da perspectiva tradicional, ora por ideias libertárias humanistas vinculadas aos movimentos da

contracultura, ora pelo radicalismo expresso por aqueles que almejavam o fechamento das instituições escolares. Moreira e Silva (2005, p. 14), a respeito deste cenário de assistência e amparo das teorias sociais aos discursos pedagógicos, relatam que,

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o [marxismo] [...], a teoria crítica da Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares.

As teorizações críticas gerais, por conseguinte, serviram como um motor de propulsão aos estudiosos insatisfeitos com o quadro abarrotado em que se encontravam as fundamentações curriculares, diante das reminiscências oriundas das teorias tradicionais. A tendência crítica pressupõe, neste sentido, maior ênfase ao caráter político durante o processo de construção e elaboração do currículo: seus estudiosos especulam sobre o atributo opressor contido nos métodos de seleção, organização e distribuição do conhecimento. Contestam a opressão aos grupos desfavorecidos, evidenciam contradições inseridas ao processo de escolarização e traçam perspectivas de resistência e luta em favor da organização de um currículo condizente à emancipação coletiva (SCHMIDT, 2003).

Santos e Machado (2011), ao compactuarem com a ideia da transposição das teorizações curriculares críticas ao campo das teorias sociais, pressupõem forte efervescência destas ao campo científico, o que passa a fomentar o desenvolvimento de pesquisas na área, especialmente envolvendo o cenário educacional. O entendimento acerca do elemento currículo, desde então, passa a ser, com frequência, estudado conjuntamente à compreensão das relações sociais, ou seja, a seleção dos conteúdos, em âmbito escolar – o estabelecimento de conformidade a um determinado conhecimento no ambiente educacional, assim como a organização e estrutura educativa, do ponto de vista das teorizações críticas do currículo, passa a ser aclarado a partir de análises sobre as dinâmicas sociais, excepcionalmente viabilizadas a partir da relação estabelecida entre teoria curricular e teoria social.

A este tempo “[...] não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais” (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 20-21). O currículo em perspectiva crítica passa a ser vislumbrado mediante sua constituição social e histórica. Seu conhecimento, propagado ao contexto educacional, é alvo de julgamento, tendo em vista que passa a ser influente às relações de poder intrínsecas e extrínsecas a tal contexto. O currículo se rende ao caráter político, portanto reformulações a seu respeito, como enfatiza Apple (2017), possibilitam desafiar as relações de dominância e subordinação, aparentemente inertes à realidade social.

A fim de que seja assumida uma posição, a este ensaio, acerca de uma perspectiva curricular fundamentada pelo caráter crítico, torna-se necessário compreender como as teorizações críticas gerais, sobretudo aquelas engendradas ao contexto brasileiro, contribuíram para reflexões centradas nas práticas curriculares. O objetivo aqui traçado, portanto, prende-se à compreensão de tal processo em meio ao turbilhão de convicções fiéis à reestruturação de todo o aparato educacional delineado ante os impasses teóricos curriculares protagonizados pelas teorizações tradicionais do currículo à época. Para tal, evidencia-se uma especulação acerca de famosos ensaios que, dentre o emaranhado de teorizações críticas que caracterizam o emergir da década de 1970, são tidos na atualidade como clássicos responsáveis pelas teorizações curriculares (sobretudo críticas) eminentes, desde suas publicações.

Ao estabelecer, a partir da importante década de 1970, uma orientação que consiga subsidiar o apanhado de teorizações curriculares críticas inauguradas pelo movimento de reconceptualização do currículo, este estudo se respalda teoricamente às considerações de Silva (2004). Entende, todavia, que algumas das teorias críticas gerais descritas por este autor, especificamente as de Althusser, Baudelot em

parceria à Establet e Bowlis com colaboração de Gintis, partem do aprimoramento de reflexões características de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, que a partir da década de 1920, não necessariamente em diálogo ao campo educacional (mas também estabelecendo influência sobre tal), se debruçam veementemente sobre a produção de teorias que acabam instigando problemáticas sociais, culturais, filosóficas e estéticas pelas quais o ocidente passa a se defrontar diante de peculiaridades incumbidas ao que se denomina capitalismo tardio³ (PUCCI, 2001).

Em contrapartida, é sabido que algumas das teorias crítica gerais, apontadas por Silva (2004) ao expor notadamente Bourdieu e Passeron, não se embasaram teoricamente nas produções marxistas não ortodoxas, apesar de também sustentarem uma crítica à escola capitalista. Estas, apesar de não acordarem à concepção de um currículo centrado na perspectiva crítica coadunada a este trabalho, merecem destaque pela forte influência que obtiveram dentro da literatura crítica acerca do currículo, sobretudo nas duas décadas posteriores aos anos de 1970.

O recorte vale-se, para tanto, da efervescência dada por estes dois blocos de autores – ao indiciarem o que na atualidade compreendem ser as teorizações críticas gerais – sobre meados do Século XX. O movimento adotado pelo estudo parte da apresentação dos contributos do segundo bloco, anteriormente elencado, como também da limitação deste à viabilidade da crítica à racionalidade capitalista em consonância à escola. Em sequência, as reflexões do segundo bloco – e conseqüentemente de seu embasamento teórico-crítico marxista –, alçam o respaldo necessário à (re)afirmação de uma proposta curricular aos conformes da emancipação subalterna.

2 PIERRE BOURDIEU E JEAN-CLAUDE PASSERON: a legitimidade curricular sob a égide da violência simbólica

Santos (2016) reforça que em “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron, é fundamentada uma crítica à escola capitalista a partir da demonstração do funcionamento das instituições culturais dominantes ao se aterem ao campo pedagógico. A classe social que detém função dentro deste sistema é aquela culturalmente hegemônica, incumbida inclusive de promover às classes inferiores, desprovidas de uma cultura legitimada, uma falta de reconhecimento acerca de seu capital cultural⁴. Tal fato fomenta maiores probabilidades de fracasso aos jovens das classes dominadas em grau de escolarização.

Ao buscar compreender a contribuição de Bourdieu e Passeron à manifestação de uma teoria crítica do currículo, devemos interpretar o sentido expresso por estes autores, já no prefácio de sua obra, acerca da violência simbólica: uma imposição de significações, enquanto legítimas, que se caracterizam tanto por acobertar as relações de poder resultantes das sociedades de classes, quanto por impor forçosamente significados, mesmo que velados, por meio de uma desenfreada dominação (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

Tendo exposto o nexo de dependência existente sobre as relações simbólicas diante das relações de poder (mesmo estando acobertadas), o pensamento destes autores passa a configurar ações humanas demarcadas pela violência simbólica, pela imposição de um capital cultural vinculado à legitimação de significados. No esteio desta configuração, e ao mesmo tempo buscando aproximar o sentido da violência simbólica ao contexto que substância este estudo, estes autores evidenciam a ação pedagógica, que passa a reproduzir arbitrariamente a cultura correspondente à soberania das classes privilegiadas.

³ O grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, aqui considerado subsídio para as reflexões críticas acerca do currículo, diz respeito à Escola de Frankfurt. As peculiaridades incumbidas ao capitalismo tardio se remetem ao contexto histórico enfrentado por este grupo no momento em que seus membros se valem dos pressupostos teóricos marxistas para buscar compreender a transição de um capitalismo empresarial de pequena escala para outro monopolista – consubstanciado pela emergência midiática de massa, ascensão da “arte moderna”, do estado de bem estar social e de ideologias associadas ao fascismo.

⁴ O capital cultural é considerado, nas obras de Bordieu, como um atributo capacitado a validar e atribuir poder de destaque para determinados recursos caracterizantes das situações de classe. A análise deste atributo tem como referência básica, sobretudo, os recursos econômicos.

A acção pedagógica reproduz o arbitrário cultural das classes dominantes ou dominadas. A acção pedagógica (institucionalizada) da escola reproduz a cultura dominante e, através desta, a estrutura de “relações de força” dentro de uma formação social, possuindo o sistema educativo dominante o monopólio da violência simbólica legítima. Todas as acções pedagógicas praticadas por diferentes classes ou grupos sociais apoiam objectiva e indirectamente a acção pedagógica dominante, porque esta última define a estrutura e o funcionamento do mercado económico e simbólico (STOER, 2008, p. 86).

O papel do professor no sistema de ensino, dentro desta análise, é imprescindível. Este é duplamente artifice, pois estimula a legitimação da alta cultura às classes populares e, ao mesmo tempo, marginaliza tais classes diante da falta de propriedade que lhes concede em respeito a uma prosperidade cultural própria. Saes (2007), ao se dispor a uma análise da ideologia docente presente em “A reprodução”, admite particular fascínio pela forma que os professores são metamorfoseados, mesmo que inconscientemente, em agentes propiciadores de marginalização cultural das classes desfavorecidas. É papel docente, portanto, estabelecer uma conversão dos recursos culturais escolares concebidos à classe dominante em recursos escolares gerais, standardizados. Tal fato culmina na falta de favorecimento dos alunos pertencentes à classe social dominada no que concerne à apropriação dos conhecimentos escolares, tendo em vista que esses não são fundamentados em suas culturas.

Para Saviani (2012) há uma sonegação da reprodução das relações de força, por meio do trabalho pedagógico, aos que nele se envolvem. Portanto, este acaba por legitimar uma cultura dominante e reproduzir a desigualdade social. A isso se motiva a educação para essa teoria, sobrelevar os anseios de uma classe/grupo por meio de uma violência simbólica, que acontece de forma velada. Este autor entende que a marginalização, para essa teoria (a ele considerada crítico-reprodutivista⁵), relaciona-se às classes dominadas social e culturalmente. A educação, via de regra, reforça essa marginalização, tendo em vista a violência simbólica do trabalho pedagógico dominante.

A partir do ardiloso mecanismo de dupla violência⁶ característico do processo educacional, evidencia-se um processo de exclusão frente do currículo fundamentado em uma espécie de dialeto dominante. Este dialeto dificulta a habituação dos jovens das classes dominadas em relação aos conhecimentos transmitidos pela escola. Em contrapartida, há uma facilitação dos jovens pertencentes às classes dominantes, em prol da naturalização destes em seu capital cultural, comum ao ambiente escolar. O que se evidencia, sobretudo, à prosperidade da obra de Bourdieu e Passeron ao longo das perspectivas críticas, é a proposta dos autores com relação ao conceito de pedagogia racional (SILVA, 2004). Tal pedagogia propunha uma autêntica equidade educacional a ambas as classes coexistentes ao ambiente escolar em que, para tanto, o trabalho pedagógico deveria possibilitar a inclusão de elementos da cultura dominante (que externamente eram adquiridos por essa classe), dentro do ambiente educativo, às crianças das classes dominadas.

Em vista da importância, a apresentação da teoria de Bourdieu e Passeron merece ser rematada a partir das considerações de Baudelot e Establet (2014) acerca de seu primordialismo histórico no que concerne a transformação do aparato educacional francês. Evidenciam, estes autores, que tal transformação se concentra tanto como objeto científico, quanto no problema social. A reclamação de valores priorizados pela filosofia republicana francesa à época (como liberdade igualdade e fraternidade), presente em “Os Herdeiros”, possibilitaram uma reflexão crítica acerca do componente educação, para

⁵ Diferentemente das teorias não críticas, assim como das teorias críticas, as teorias crítico-reprodutivistas enxergam os determinantes sociais somente por uma ótica de reflexão/reprodução, ou seja, entendendo que a escola reforça o que há na sociedade, portanto seu papel nada mais é do que reproduzir a complexidade e a contradição instaurada socialmente (SAVIANI, 2012).

⁶ A ideia trazida por Silva (2004) acerca do processo de dupla violência da dominação cultural, uma denominação dos estudos de Bourdieu e Passeron, retrata um mecanismo que ao mesmo tempo permite a definição da cultura da classe dominante enquanto determinante, e oculta a possibilidade de se tornar sociabilizável o conhecimento acerca da força que confere tal status a esta cultura. Um ardiloso processo que ao mesmo tempo impõe e oculta, além de conferir legitimidade e arbitrariedade à cultura dominante.

além de representações imbuídas de espontaneísmo e ideologias. O sistema de organização escolar passa a sofrer profundas mudanças a partir do legado destes autores, o que evidencia sua importância para a formulação das teorias curriculares críticas que se desenvolvem posteriormente.

Apurando o outro lado da moeda no tocante às teorizações curriculares tracionais, nos deparamos com uma série de postulados e conclusões que buscaram se fundamentar nas concepções socialistas de escola. O papel ideológico, por exemplo, tanto como consciência quanto prática consciente, é substancial para o desenvolvimento de pressupostos no campo da educação que elucidem a manutenção do quadro exploratório exercido pela classe burguesa em detrimento ao proletariado. A herança deixada pelas reflexões de autores como Karl Marx e Friedrich Engels, György Lukács, Antonio Gramsci, Theodor Adorno e Max Horkheimer, por exemplo, sobre as nuances deste papel exploratório na sociedade capitalista via papel ideológico, é de grande valia para o panorama educacional que passa a vigorar, sobretudo, durante a década de 1970. Louis Althusser, por exemplo, utiliza-se destes conceitos para consolidação de sua tese, o que permite maior enquadramento do componente educacional às formulações até então existentes (SILVA, 2004).

3 LOUIS ALTHUSSER: o papel curricular enquanto *modus operandi* do aparelho ideológico escolar

Silva (2004) concede a Althusser responsabilidade pelo estabelecimento de uma liga entre os pressupostos marxistas – até então formulados – e as teorizações educacionais. Em seu ensaio, Althusser elucida a permanência hegemônica da sociedade capitalista em função do caráter reprodutivo cabível tanto aos seus componentes econômicos quanto àqueles ideológicos. Os primeiros componentes se caracterizam pela ininterruptão das condições de produção material relativas a este sistema (realidade concreta influenciada pelos meios de produção, emprego da força de trabalho, estabelecimento da propriedade privada etc.) e os demais retratam diretamente aos mecanismos/instituições capacitadas a manutenção do *status quo*. A manutenção de uma configuração hegemônica é alcançada, via Althusser, através da dupla investida dos aparelhos do Estado, tanto aqueles responsáveis pela utilização da força (aparelhos repressivos), quanto àqueles orientados pelo convencimento (aparelhos ideológicos).

Deve ser traçada, neste momento, uma diferenciação entre o ensaio de Althusser e os pressupostos gramscianos, tendo em vista que ambos tratam da importância do tema ideologia sobre a luta política. Em Gramsci a consciência política deve ser meta primeira para a aceitação de uma unidade ideológica. Junto a essa, a dimensão econômica via incentivo partidário e sindical, passa a fornecer um terreno propício ao estabelecimento de um novo aparato estatal. O intelectual orgânico se responsabiliza pela articulação da dimensão econômica às práticas políticas, portanto Gramsci tem em mãos uma redarguição à contraproposta hegemônica de sociedade, assim como à ótica capitalista de se pensar aparato educacional. Alves (2012) enxerga em Althusser, por outro lado, uma intransponibilidade entre o Estado e seus aparelhos (repressivos e ideológicos). Essa relação se alia exclusivamente à classe dominante e inviabiliza toda a confiança, depositada por Gramsci, sobre a luta das classes subalternas.

Althusser não descarta a magnitude da luta de classes, tampouco deixa de contribuir à consciência prática do papel ideológico. A ruptura com a forma essencialista deste papel, como salienta Conde (1999), também se apresenta neste autor. Não a partir viabilidade da relação postulada em Gramsci entre ideologia e hegemonia, onde a consciência prática do papel ideológico possibilita a reversão de um quadro hegemônico, mas de forma inconsciente, onde o reconhecimento de um movimento contra hegemônico nunca se relaciona a uma predeterminação, nunca é sinalizado previamente, pelo contrário, é fruto de uma “coerência ilusória” manipuladora, capacitada ao furto da autonomia humana. É por isso que falta a Althusser a crença disposta em Gramsci, tendo em vista que o primeiro engrandece a manipulação dominante sobre a organização estrutural da sociedade a partir de aparelhos ideológicos, enquanto o segundo enfatiza o papel do intelectual orgânico pela luta hegemônica, o que dá credibilidade a ascensão de uma nova/diferente ideologia, frutificada a partir da luta de classes e não necessariamente relacionada à classe dominante.

A “coerência ilusória” manipuladora da autonomia humana, por influenciar na imaginação dos indivíduos sobre as próprias condições de existência, faz com que Althusser se afaste do caminho essencialista atribuído ao papel ideológico. A existência material está expressa no papel ideológico, ou seja, a ideologia elucida as relações de existência da humanidade. Todavia tal existência material é fruto

da imaginação humana, portanto trata-se de uma relação imaginária, não real, restrita aos anseios de uma determinação ilusória que condiciona os indivíduos a um ajustamento de suas práticas materiais às exigências dos interesses dominantes. Sobre o papel da ideologia influente nas relações de existência da humanidade, Althusser (1979, p. 206) afirma que,

A ideologia é, antes de tudo, um sistema de representações: mas essas representações na maior parte das vezes nada têm a ver com ‘consciência’: elas são na maior parte das vezes imagens, às vezes conceitos, mas é antes de tudo como estruturas que elas se impõem à imensa maioria dos homens, sem passar para a sua ‘consciência’. São objetos culturais percebidos-aceitos-suportados, e que agem funcionalmente sobre os homens por um processo que lhes escapa. [...] os homens vivem as duas ações [...] na ideologia, através e pela ideologia; [...] a relação ‘vívida’ dos homens com o mundo, inclusive a História [...], passa pela ideologia, ou, melhor, é *ela própria a ideologia* (grifos do autor).

Entende-se que os homens, em conformidade ao pensamento althusseriano, expressam a partir da ideologia a maneira com que enxergam as próprias relações de existência. Eis a função prático-social cabível ao papel ideológico, em virtude de sua atuação enquanto papel histórico no seio de uma determinada sociedade (VAISMAN, 2006). A este ponto Althusser (1979, p. 206) retoma o pensamento de Marx ao salientar ser a partir do papel ideológico que os homens “tomam consciência do seu lugar no mundo e na história”. Althusser (1979), em contrapartida, alia também o papel de “coerência ilusória” à ideologia, enquadrando-a como um conjunto de ilusões que reconfiguram as próprias relações de existência ambicionadas pelo homem. Portanto, há uma dupla funcionalidade: permitir a compreensão/imaginação humana sobre as relações de existência e atuar sobre a configuração das práticas materiais cabíveis a estas relações, mascarando e atribuindo a elas um caráter ilusório.

A ideologia é, então, a expressão da relação dos homens com o seu ‘mundo’, isto é, a unidade (sobredeterminada) da sua relação real e a sua relação imaginária com as suas condições de existência reais. Na ideologia, a relação real está, inevitavelmente, investida na relação imaginária: relação que *exprime* mais uma *vontade* (conservadora, conformista, reformista ou revolucionária), mesmo uma esperança ou uma nostalgia, que não descreve uma realidade (ALTHUSSER, 1979, p. 206-207, grifos do autor).

O papel ideológico visa orientar a realidade social por meio de uma racionalidade pré-concebida, com formação e ordem social especificadas, tidas como possibilidade una e indispensável para as condições de existência da humanidade. É importante salientar o não exercício de repressão característico ao papel ideológico configurado em Althusser, o que promove a reverberação da racionalidade concebida a este. Em contraposição à lógica do exercício repressivo, a ideologia se introduz ao caráter imaginário do homem, anunciando o modo pelo qual este vivencia a realidade, e não a real ciência/discernimento que estabelece a respeito dela. Althusser (1979) compreende que a sobreposição do real pelo imaginário faz com que o papel ideológico transtorne as relações estabelecidas pelos homens para com as próprias condições de existência. Ao tomarem a ideologia como puro meio de ação, os homens, apesar de incondicionalmente se enxergarem enquanto imponentes e controladores da situação, já se encontrarão envolvidos pelo próprio caráter ideológico que pensam ter sobre domínio (ALTHUSSER, 1979).

A disseminação do papel ideológico ao caráter imaginário do ser, ou ato propulsor da operação da humanidade sobre as condições reais de existência, se mostra incidente a partir dos aparelhos ideológicos do estado, entre os quais se situa privilegiadamente o ambiente escolar (SILVA, 2004). Althusser (1970) salienta, ao entender ser este ambiente um dos responsáveis pela seguridade reprodutiva da qualificação da força de trabalho do sistema capitalista, a existência de um ensino orientado à apreensão de conhecimentos práticos. Todavia reforça que, para além destes saberes, a escola ensina as regras de conduta que delimitam o comportamento de todos os agentes inclusos na divisão social do trabalho, ou seja, reproduz a submissão da força de trabalho à ideologia dominante aos operários e, em contrapartida, reproduz a capacidade de manejar e assegurar a dominação ideológica da classe burguesa aos agentes da exploração e repressão.

[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam ‘saberes práticos’ mas em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* ou o manejo da ‘prática’ desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão [...] devem estar de uma maneira ou de outra ‘penetrados’ desta ideologia, para desempenharem ‘conscienciosamente’ a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus ‘funcionários’), etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 22, grifos do autor).

Silva (2004) reforça que o desempenho funcional de cada agente (de produção, exploração ou repressão), em Althusser, é designado em meio aos mecanismos seletivos característicos do aparelho ideológico escolar. Estes mecanismos propiciam a determinação de graus de habilidades próprios a cada um destes agentes, de modo que aqueles favoráveis às classes dominantes nunca sejam alcançados pelos indivíduos das classes dominadas.

Althusser (1970, p. 65-66), ao relacionar o grau de aquisição das habilidades de cada agente aos seus respectivos papéis na sociedade de classes, designa o agente de produção enquanto vinculado a uma consciência (profissional, moral, cívica e nacional) desvirtuada do componente político; o agente de exploração enquanto capacitado às relações humanas, na medida em que devem “saber mandar e falar aos operários”; o agente de repressão como habilitado ao manejo da demagogia política, tendo em vista que deve “saber mandar e ser obedecido ‘sem discussão’”. Por último, designa o papel dos profissionais ideólogos, “diplomados a tratar às consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm [...]” (ALTHUSSER, 1970, p. 66).

Ao fomentar a existência de uma relação entre o papel educativo e as amplitudes que a ideologia até então denotava no seio das análises marxistas, Althusser contribui veemente às teorizações críticas da educação, assim como àquelas que se dedicam a tecer, paralelamente a esta temática, orientações críticas acerca do papel curricular. Silva (2004) afirma que Althusser já concebia o currículo enquanto uma espécie de *modus operandi* do aparelho ideológico escolar, vista da sua configuração em saberes práticos, aptos à consolidação das estruturas sociais, econômicas e produtivas tidas como boas e desejáveis ao sistema capitalista.

É inegável a contribuição de Althusser, a partir da caracterização da escola enquanto um aparelho ideológico do estado, às teorizações críticas acerca do currículo. O ambiente escolar enquanto ferramenta da hegemonia burguesa se alia (como anteriormente explicitado) à compreensão gramsciana acerca da transmissão ideológica. Au e Apple (2011) afirmam que Althusser se dedica a transcender esta ótica ao retorquir Gramsci no que convencionalmente este autor denomina “consentimento espontâneo” da classe dominada. Em virtude da condição natural de contradição, impregnada ao sistema capitalista, a consolidação das estruturas favoráveis a este sistema, em contrariedade ao consentimento espontâneo da classe dominada, acaba por promover um estado de dominação que se configura a partir das relações sociais vigentes. Há outorga de autonomia relativa a estas estruturas na medida em que elas, pela inviabilidade de não se interagirem com os aparelhos do estado, sempre tenderem a conferir sentido às determinações que deles provém, qual seja: a viabilidade pela reprodução de todas as particularidades do sistema capitalista (MOTTA; SERRA, 2014).

Saviani (2012) atesta que a teoria althusseriana encontra, nos aparelhos ideológicos, uma resposta à reprodução das relações de produção existentes, sobretudo no aparelho ideológico escolar. Estes aparelhos se constituem pela existência material do estado à reprodução de uma lógica ideológica das forças produtivas, enquanto corroborativas ao anseio dos interesses do Estado burguês. Portanto não há consentimento espontâneo da classe dominada, como na ótica gramsciana, mas o exercício de um controle hegemônico, respectivamente pelos aparelhos repressivos e ideológicos, às vias da força e do convencimento. Au e Apple (2011) asseveram que as reflexões de Althusser permitem compreender que apesar do ambiente escolar se apresentar enquanto neutro, e às vezes até assimilado a isenção ideológica, ele se comporta enquanto o aparelho ideológico do estado instalado na posição máxima de dominância. Estes autores asseguram que a partir de Althusser, tal papel, enquanto ferramenta hegemônica burguesa, é tão natural quanto à neutralidade que lhe é adjetivada no campo da aparência (AU; APPLE, 2011).

O constructo de Althusser passa a ser expandido a partir do momento em que as teorizações críticas reconhecem “[...] que as questões associadas com sociedade, ideologia política e cultura não são totalmente determinadas pelas relações de produção econômica, e que tais questões, além de ser reprodutoras, podem ter aspectos produtores próprios” (AU; APLLE, 2011, p. 103). Este salto se expressa nas contribuições acerca da perspectiva crítica do currículo, advindas da década de 1970 tanto a partir do movimento reconceitualista (em âmbito norte-americano), quanto da “Nova Sociologia da Educação” (característica ao contexto britânico).

4 SAMUEL BOWLES E HERBERT GINTIS: a correspondência sinalizada entre a esfera econômica e o papel curricular

Silva (2004) preconiza que de forma semelhante a Althusser, Bowles e Gintis buscam compreender o papel educacional enquanto mantenedor do modo de produção capitalista. Estes dois autores partem do pressuposto de que as relações sociais estabelecidas no contexto da escola se responsabilizam pela qualificação do trabalhador, considerando todos os níveis na escala ocupacional que este pode se situar. Existe, pois, para estes autores, uma correspondência fundamental entre o aparato escolar e o econômico. Esta correspondência confere grau de estabilidade a um sistema educacional fidedigno à reprodução da divisão do trabalho e, por consequência, à manutenção hegemônica da classe dominante (MÓNICA, 1977).

A dedicação preliminar acerca da relação de proporcionalidade existente entre o quociente de inteligência e o sucesso profissional de indivíduos vinculados ao ambiente educacional, suscita uma necessidade a Bowles e Gintis com relação ao estudo sobre o verdadeiro papel da escola. A dupla constata em seus estudos que este papel, assim como o sentido da mensuração de quocientes de inteligência, legitima o aparato econômico do modo de produção capitalista (MÓNICA, 1977). Portanto não somente a partir dos conteúdos a escola reproduz os condicionantes favoráveis à manutenção deste modo de produção, mas também por meio da incorporação de uma lógica de funcionamento capacitada à reflexão das relações sociais estabelecidas no esteio do trabalho capitalista.

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem, a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. E, contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista (SILVA, 2004, p. 33).

No papel escolar, em favorecimento às relações de produção do sistema capitalista, encontram-se elementos caracterizantes de uma manipulação econômica. A seletividade, a mobilidade e a divisão de trabalho, são exemplos de elementos assimilados por Bowles e Gintis ao estudarem o enfoque de um cunho econômico em correspondência ao ambiente da escola (APPLE, 2006). Enquanto um local de reprodução das relações sociais, este ambiente, sobretudo, promove desigualdade defronte à subordinação existente entre as hierarquias em seu interior. A direção de ensino, determinada pela escola, aos alunos, se ampara no viés meritocrático para erigir esta relação de subordinação, fazendo com que haja canalização de orientações educativas favoráveis aos patamares concebidos ao escalão social de cada estudante, ou seja, atribuindo-lhes um ensino diferenciado conforme o mérito e, concomitantemente, contribuindo para com a lógica de desigualdade e discriminação correspondente à hierarquização das relações trabalhistas que caracterizam o modo de produção capitalista (BOWLES; GINTIS, 1981).

Apple, Au e Gandin (2011) consideram Bowles e Gintis contribuintes a impulsão de uma série de análises críticas acerca da desigualdade social como ferramenta operante no ambiente educacional. Cabe ressaltar, todavia, ao fato do “princípio de correspondência”, cunhado por Bowles e Gintis, ser compreendido enquanto um processo mecânico e determinista, onde a orientação educacional se vincula puramente ao caráter econômico e esquece-se do estabelecimento de análises centradas nas

características culturais e ideológicas da escolarização. O próprio princípio de reprodução (econômica, cultural e ideológica) concernente a algumas teorizações críticas gerais sobre o papel educacional em concordância ao sistema capitalista – a exemplo Althusser, como também Bowles e Gintis –, passa posteriormente a ser criticado.

O caminho percorrido por Bowles e Gintis, no ato de recorrer à história e demonstrar a correspondência existente entre a educação e a estrutura econômica, tem como fim a constatação de um papel escolar como fonte de inculcação ideológica, capacitado à transmissão tanto de conhecimentos técnicos, indispensáveis à qualificação do trabalhador capitalista, em seus distintos níveis ocupacionais, quanto de características não cognitivas, tortuosamente apreendidas e fundamentais a uma estruturação econômica consensual ao desenvolvimento do capital. Diante de tal constatação é lançado o desafio àqueles que defendem, perante o “caráter igualitário de oportunidades”, uma concepção de educação enquanto ferramenta de transformação social (MÓNICA, 1977).

Como concentrar igualdade de oportunidades numa sociedade banhada pela divisão do processo de trabalho? Como transformar a sociedade sabendo que o poder de decisão e controle se encontram privativamente situados na ordem de consolidação e perpetuação do domínio de uma superestrutura (ou extremidade superior dos estratos sociais que a compõe)? Eis os questionamentos levantados por Bowles e Gintis em seus estudos. A carência de resposta a estas indagações não muito se perpetuou, haja vista a grande missão dada aos pensadores que se propuseram, posteriormente, averiguar a fundo a relação de justaposição estabelecida entre o contexto escolar e as peculiaridades da estrutura econômica, política e ideológica concernente ao sistema capitalista.

5 CHRISTIAN BAUDELLOT E ROGER ESTABLET: a divisão social do trabalho (manual e intelectual) enquanto norte curricular

Silva (1990) menciona ainda outra dupla de pensadores embasados na mesma inspiração marxista que subsidiou tanto os estudos de Althusser, quanto os de Bowles e Gintis. Estes pensadores, Baudelot e Establet, indagam o papel da escola como reprodutora de uma segmentação existente entre trabalho intelectual e manual, logo entre estratos sociais respectivamente vinculados aos *status* de “proprietário” e “não-proprietário” dos meios de produção. A especificidade concernente à escola, em conformidade ao trio de formulações advindas destes autores, reporta-se ao preparo de distintas classes sociais para atuação em cargos diferenciados, configurados de acordo com a lógica de divisão do trabalho capitalista. Diferentemente da investida de Bowles e Gintis com relação ao aparato educacional norte-americano, Baudelot e Establet se valem da estrutura escolar francesa para o registro de suas especulações. Estes autores revelam, sobretudo, a inexequibilidade de uma “unidade da escola” ante a duplicidade de caracterizações atribuídas ao trabalho (manual e intelectual).

A concepção de uma “unidade da escola” é impossibilitada, frente às reflexões de Baudelot e Establet, a partir do momento em que o fracionamento das redes de ensino passa a exercitar a reprodução do que nomeadamente é denominado “polarização das qualificações”. Gadotti (2001) compreende a polarização das qualificações enquanto fruto de uma dissociação do trabalho destinado à massa subalterna de trabalhadores daquele destinado às ações intelectuais de planejamento e administração. As ações características ao último tipo de trabalho – gerência de corporações industriais, cadeias de lojas e escritórios – são destinadas a uma parcela reduzida de indivíduos, ao mesmo tempo em que convergem àquelas relacionadas ao trabalho manual – cujo exercício de força é desqualificado e expropriado – da classe trabalhadora.

A polarização, capacitada a qualificar (ou desqualificar) o exercício de trabalho, está intimamente associada à fragmentação das redes de ensino, logo também ao currículo. À vista disso Baudelot e Establet constataam a existência de estratégias de ensino contrapostas, habilitadas ao subsídio de ambos os extremos do mercado de trabalho. A este respeito Gadotti (2001, p. 198) esclarece que,

Em uma extremidade ela (a escola) forma um pequeno número de quadros intelectuais nas melhores escolas secundárias, desembocando nas universidades. Na outra ponta, a escola orienta a formação de massas trabalhadoras mais ou menos qualificadas e condenadas a vender-se por um salário irrisório aos donos das grandes corporações industriais, das cadeias de lojas ou dos escritórios. [...] Eis por que a escola não é única,

mas dividia em duas redes de ensino: a rede primária/profissionalizante e a secundária/superior. Essas redes são estanques, heterogêneas, devido a seu programa de ensino diferenciado, assim como ao estrato social de seus alunos.

É evidente a investida das formulações de Baudelot e Establet acerca da existência de uma segregação no interior da escola que se responsabiliza pela preparação e norteamo das distintas classes sociais aos seus respectivos cargos e funções. A consolidação de uma ocupação ao indivíduo que se vincula ao ambiente escolar se encontra amparada na divisão estabelecida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Existe, pois, uma canalização que segrega e passa a tornar lídimo e intransponível o conhecimento designado a uma específica classe, graduando-a enquanto dominante ou subordinada, isto é, enquanto detentora do conhecimento de *status* superior, assimilável ao trabalho intelectual da superestrutura, ou abocada ao conhecimento de *status* inferior característico ao trabalho manual da infraestrutura (SILVA, 1990).

6 SÍNTESE: o legado das teorizações críticas gerais enquanto munição de uma reorientação curricular emancipatória

A autenticidade das teorizações críticas gerais, reconhecidas pelo subsídio viabilizado às subsequentes reflexões acerca do papel do currículo, está na capacidade de compreender a estrutura e o funcionamento da escola capitalista enquanto um mecanismo de reprodução das relações sociais. “A divisão capitalista do trabalho; a exploração dos trabalhadores; a extração da mais-valia; a desqualificação do trabalho; o vaivém do desemprego; o exército industrial de reserva; a crescente dissociação entre trabalho manual e o trabalho intelectual” [...] (GADOTTI, 2001, p. 199) são características trazidas da organização do trabalho capitalista, averiguadas por Althusser, Bowles e Gintis e Baudelot e Establet, a fim de explicarem o trabalho regido pelo ambiente escolar. Dessa forma o papel da escola, muito antes de excitar as aptidões individuais dos seres humanos, aguilhoa os interesses estruturais de um mercado de trabalho sedento por mão de obra qualificada à particularidade de cargos e funções diversas.

Silva (2004) denota que o legado traçado pelas teorizações críticas gerais se mostra, sobretudo às duas décadas posteriores, na repercussão das atribuições dadas ao novo papel da escola. Apesar de denunciada/criticada a lógica de percepção deste papel, assim como do papel do currículo (mesmo que ainda de forma indireta), enquanto unicamente o de veicular a reprodução das desigualdades e injustiças presentes nas relações sociais, ele se mostra de grande valia para a elevação de teorizações curriculares centradas na materialização de uma vontade subalterna, ou seja, na elucidação do potencial de libertação característico aos grupos e classes oprimidos.

Estas novas ideias, para além de se vincularem à herança outorgada pelas teorizações críticas gerais, as quais se relacionam à reprodução das disparidades sociais (na medida em que buscam estabelecer liga entre o currículo e uma multiplicidade de elementos, como estrutura e controle social, cultura, poder, ideologia, dentre outros), aclara o desenvolvimento de movimentos e estratégias que reivindicam o ideal emancipatório característico aos estratos sociais marginalizados (MOREIRA; SILVA, 2005).

Eis as teorias críticas do currículo, conjecturadas a partir dos ideais reconceitualistas (tanto marxistas quanto humanistas) norte-americanos, como também por reflexões provindas da Nova Sociologia da Educação britânica. A concepção de educação e sociedade sustentada por estas teorias vale-se, na altura da década de 1980, da emergência de um ideal emancipatório característico aos estratos sociais marginalizados. A materialização destas concepções se faz necessária na medida em que se presencia ainda hoje, nas intercorrências da conjunção escolar, assim como nos entrecruzamentos dos conhecimentos expressos pelos currículos de tal conjunção, a eclosão de inúmeros condicionantes segregacionistas.

Diante desta imprescindibilidade vale concluir: o esforço da presente investigação, limitado à análise da influência das teorias críticas gerais para o enaltecimento de abordagens curriculares críticas, suscita o amadurecimento de novos estudos bibliográficos objetivados ao reexame dos ideais sustentados pelas teorias críticas do currículo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *A favor de Marx*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 220 p.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970. 120 p.
- ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. A concepção de ideologia em Althusser e Gramsci: complementações e/ou divergências?. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia, Hotel Majestic/Monte Real Resort, n.p., 2012.
- APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.
- APPLE, Michael. *A educação pode mudar a sociedade?*. Petrópolis: Vozes, 2017. 312 p.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 14-32.
- AU, Wayne; APPLE, Michael. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 100-113.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. Escola, a luta de classes recuperada. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 11, n. 22, p. 198-214, jul./dez. 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011. 275 p.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *La instrucción escolar en la américa capitalista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1981. 384 p.
- CONDE, Dirceu Cleber. Dois grandes períodos da concepção de ideologia. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, n. 3, p. 38-52, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. 319 p.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 124 p.
- MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.
- MÓNICA, Maria Filomena. Correntes e controvérsias em sociologia da educação. *Análise Social*, Lisboa, v. 13, n. 52, p. 989-1001, 1977.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-38.
- MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im)pertinentes. *Revista Sociologia e Política*, Curitiba, v. 22, n. 50, p.125-147, jun. 2014.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 8, p. 13-30, 2001.
- SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em A reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 16, p. 106-125, jul./dez. 2007.
- SANTOS, Bianca Cristina dos. As principais contribuições de Pierre Bourdieu para a educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR: DÍVIDA PÚBLICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, 24., 2016, Maringá. *Anais...* Maringá, UEM, n.p., 2016.

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.44867

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

SANTOS, Luan Bergston; MACHADO, Liliane Campos. O currículo: teoria, história e prática docente. In: CONGRESSO NORTE-MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3., 2011, Montes Claros. *Anais...* Montes Claros, UNIMONTES, n.p., 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 128 p.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 59-69, jun. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 46, p. 3-12, abr./jun. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

STOER, Stephen Ronald. A genética cultural da “reprodução”. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 26, p. 85-90, 2008.

VAISMAN, Ester. Althusser: ideologia e aparelhos de estado – velhas e novas questões. *Projeto História*, São Paulo, n. 33, p. 247-269, dez. 2006.

Recebido em: 12/03/2019

Aceito em: 20/08/2020

Publicado em: 14/11/2020