

IDEOLOGIA EM GRAMSCI E O CURRÍCULO ESCOLAR

Júlio César Maia¹

Resumo: O presente artigo objetiva justapor o campo do currículo escolar à categoria de análise gramsciana ideologia. Da apresentação introdutória sobre o conceito de hegemonia, o texto investe, na segunda seção, sobre a concepção da categoria ideologia em Gramsci, evidenciando como tal categoria é prerrogativa à consolidação de processos hegemônicos, tendo-se em conta a simbiose assumida entre aparelhos privados de hegemonia, enquanto responsáveis pela confecção de projetos ideológicos, e Estado (em acepção restrita constitutiva da sociedade política), responsável pela afirmação de hegemonias. A terceira seção é dedicada ao currículo escolar: nela o componente educacional como aparelho privado de hegemonia e, não obstante, o currículo escolar, são afirmados como difusores privilegiados de projetos ideológicos e de processos hegemônicos diversos. O esforço de síntese resgata o movimento educacional e curricular do século XX como expressão legítima da disputa travada no entorno da sociedade civil e da sociedade política por intelectuais orgânicos representativos de projetos de sociabilidade distintos (e muitas vezes opostos).

Palavras-chave: Gramsci. Ideologia. Currículo.

Abstract: This article aims to juxtapose the field of school curriculum to the gramscian category of ideology. From the introductory presentation of the hegemony concept, the text, in the second section, invests in the conception of the category ideology in Gramsci, showing how such category is prerogative to the hegemonic processes consolidation, considering the symbiosis assumed between private apparatus of hegemony, as responsible for the making of ideological projects, and the State (in the restricted meaning constitutive of political society), responsible for the affirmation of hegemonies. The third section is dedicated to the school curriculum: in it the educational component as a private apparatus of hegemony and, nevertheless, the school curriculum, are affirmed as privileged diffusers of diverse ideological projects and hegemonic processes. The synthesis effort rescues the educational and curricular movement of the 20th century as a legitimate expression of the dispute between civil society and political society by organic intellectuals representing different (and often opposing) sociability projects.

Keywords: Gramsci. Ideology. Curriculum.

Riassunto: Questo articolo si propone di giustapporre il campo del curriculum scolastico alla categoria Gramsciana dell'ideologia. Dalla presentazione introduttiva sul concetto di egemonia, il testo investe, nella seconda sezione, sulla concezione della categoria ideologia in Gramsci, mostrando come tale categoria sia prerogativa del consolidamento dei processi egemonici, tenendo conto della simbiosi assunta tra privati dispositivi di egemonia, in quanto responsabile

¹ Mestre em Educação, vinculado à linha de pesquisa Formação Humana e Fundamentos da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí (UFG-REJ). Endereço eletrônico: jcesarm@outlook.com

dell'elaborazione di progetti ideologici, e lo Stato (in senso ristretto, costitutivo della società politica), responsabile dell'affermazione delle egemonie. La terza sezione è dedicata al curriculum scolastico: in esso, la componente educativa come apparato privato di egemonia e, tuttavia, il curriculum scolastico, si affermano come diffusori privilegiati di diversi progetti ideologici e processi egemonici. Lo sforzo di sintesi salva il movimento educativo e curricolare del XX secolo come legittima espressione della disputa tra società civile e società politica da parte di intellettuali organici che rappresentano progetti di socialità diversi (e spesso contrapposti).

Parole chiave: Gramsci. Ideologia. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

A noção de “*uomo-collettivo*”, para a ótica gramsciana², guarda relações com a consolidação de processos hegemônicos: desta relação é que os processos de normatização e a regulamentação dos interesses de determinados grupos sociais (a representatividade burocrática no entono da sociedade política ou do Estado em sentido restrito) alcançam as vias de fato.

A formação do “*uomo-collettivo*”, com efeito, supõe o estabelecimento de consensos (ativos ou passivos) no esteio da sociedade civil: razão que traz à tona o problema da formação de projetos ideológicos, cuja interpretação é condição imprescindível ao presente estudo, que objetiva apreender, do ponto de vista da ótica gramsciana, determinantes históricos que possibilitem aproximar o papel do currículo escolar à constituição de projetos ideológicos.

Faz-se mister situar que tal afirmação (implicação da noção de projetos ideológicos sobre o campo do currículo escolar) deriva da seguinte tese: o campo educacional se encontra justaposto ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção, isto é, aos diferentes processos hegemônicos saldados pelo capital a partir do qual se encontram fixados, consecutivamente, específicos modos de regulação e regimes de acumulação (MASCARO, 2013). Se existe, progressivamente, ao longo do transcurrir da história humana, a consolidação de processos hegemônicos diversos e, portanto, de “*uomo-collettivo*” distintos, vale se perguntar como é confeccionado o papel ideológico e que representatividade tem o currículo escolar neste processo.

O currículo escolar, não obstante, pode ser aqui problematizado em virtude de sua particularidade como instrumento de oficialização do conhecimento, isto é, ferramenta

² Cf. Gramsci (2017a, Q 7 § 12, p. 861-3; Q 9 § 23 p. 1110-1; 2017b, Q 13 § 7, p. 1565-7).

capacitada a prescrever saberes necessários para a formação do “*uomo-collettivo*” e, conseqüentemente, de processos hegemônicos. É justamente por isto que o campo do currículo resulta da formação de um projeto ideológico. Analisar, portanto, o movimento traçado pelo currículo, a partir da normatização de conhecimentos oficiais, para a formação do “*uomo-collettivo*”, é sobre o que se propõe a presente reflexão.

2 GRAMSCI E O PAPEL IDEOLÓGICO

A interpretação gramsciana do conceito de ideologia pode ser, didaticamente, aproximada à formulação de consensos. Tal aproximação sugere que o conceito de ideologia deve ser resgatado na importância do papel educativo, isto é, na capacidade de equilibrar e/ou habilitar interesses a partir da intervenção moral e intelectual (GRAMSCI, 2017b, Q 12, 22). Ao passo em que a formação de projetos ideológicos é apreendida no campo da sociedade civil, a hegemonia pressupõe a normatização de consensos no campo da sociedade política.

Articulada, portanto, à sociedade civil e responsabilizada pela condução de consensos, em acordo às atribuições de Gramsci (2017a, Q 11), a ideologia evidencia seu papel histórico e tende a ser afirmada como construção que se revela do campo das estruturas e alcança o campo das superestruturas, e não assimilada artificialmente ao campo superestrutural.

Gramsci (2017a, Q 11, § 63, p. 1491)³, ao assegurar que “A maneira pela qual o conceito de Ideologia como ‘ciência das idéias’, como ‘análise sobre a origem das idéias’, passou a significar um determinado ‘sistema de idéias’ deve ser examinada historicamente [...]”, rompe com a perspectiva essencialista do papel ideológico. Para ele este papel não se refere a um conjunto de realidades espirituais que detém aparência meramente artificial: do contrário possui existência real, materializa-se em processos estruturais, é cultivado em meio a sociedade civil e possui influência sobre interesses de

³ Do original “*Come il concetto di Ideologia da «scienza delle idee», da «analisi sull’origine delle idee», sia passato a significar eun determinato «sistema di idee» è da esaminare storicamente*” (Ibid, Q 11, § 63, p. 1491).

grupos sociais diversos (especificamente na transposição de seu caráter ilusório à condição de expressão real de forças produtivas).

Para Gramsci (2017a, Q 11, § 63, p. 1491) as ideias devem ser buscadas nas sensações, isto é, a ideologia “[...] deve ser analisada historicamente [...]”, uma vez que do contrário se aproximaria somente do ingênuo e incoerente conceito de “ciência das idéias”. A ideologia deve assumir o formato de tomada de posição sobre determinados interesses, explicitados por intelectuais e conseqüentemente grupos sociais que se encontrem articulados.

Assume ainda, Gramsci (2017a, Q 7, § 19, p. 868-9)⁴, que “Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade psicológica [...]: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam [...]. Enquanto são ‘arbitrárias’, não criam mais do que ‘movimentos’ individuais, polémicas, etc.”. Tal distinção avalia a capacidade de persuasão dos grupos sociais no entorno de processos hegemônicos. Cabe ressaltar que a ideologia “historicamente necessária” simboliza a constituição de um consenso com vistas à mobilização política e conscientização histórica dos grupos sociais (consenso ativo), e do contrário a ideologia “arbitrária” representa um consenso que não supõe qualquer estímulo de consciência histórica ou mobilização política aos grupos sociais (consenso passivo).

A definição do papel ideológico para Gramsci, assim, acha-se articulada aos processos históricos em que se registram estratégias de cooptação de consenso (GRAMSCI, 2017a, Q 7, 11). Pode-se dizer que o conceito de hegemonia para este teórico, resultante da soma da consolidação do consenso entre grupos sociais distintos e o elemento coercitivo, representa a seguridade de um projeto ideológico, que em hipotética situação de colapso, ou “*crisi di egemonia*”⁵, tende a ser reestruturado, assim como o consenso é redimensionado e o grau coercitivo é minimizado.

Tal reestruturação ideológica, aliada à simbiose consenso-coerção (que elucida a conformação de processos hegemônicos), demarca o que Gramsci (2017a, Q 11, § 16, p.

⁴ Do original: “*In quanto storicamente necessarie esse hanno una validità che è validità «psicologica», [...] «organizzano» le masse umane, formano il terreno in cui gli uomini si muovono [...]. In quanto «arbitrarie» non creano altro che «movimenti» individuali, polemiche ecc.*” (Ibid, 2017a, Q 7, § 19, p. 868-9).

⁵ Ibid, Q 13, § 23, p. 1602-13.

1407) entende por “*nuovo organismo storico*”, que por sua vez pode significar a manutenção ou a sobreposição de um dado projeto de sociabilidade. Significa que a ideologia, aliada a consolidação de processos hegemônicos, tende a sobrepor ou manter projetos de sociabilidade e, respectivamente, se comportar como “historicamente necessária” (enaltecendo a importância dos grupos sociais subalternos) ou “arbitrária” (priorizando a manutenção de interesses dos grupos sociais dominantes).

Não obstante o “*nuovo organismo storico*”, complementa Gramsci (2017a, Q 11, § 16, p. 1407), implica no surgimento de uma nova categoria de intelectuais, que independente da opção ideológica e hegemônica, desvale-se da organicidade da categoria intelectual antecessora.

Se não se desfaz das características da categoria intelectual antecessora, a nova categoria não se desvencilha dos elementos consolidativos do projeto ideológico anterior e, por conseguinte, não consegue atingir um grau de desenvolvimento necessário para a consolidação de uma nova hegemonia. Todo projeto ideológico consubstancia a formação de hegemonias: acha-se articulado à formação de consensos e, portanto, prolifera-se a partir dos diferentes organismos e instituições, caracteristicamente educativos, componentes da sociedade civil.

Não por acaso as instituições e organismos da sociedade civil têm características educativas: agem sobre o caráter moral e intelectual dos indivíduos em vista do equilíbrio e/ou habilitação de interesses a um determinado grupo social. No interior dos projetos ideológicos se verificam atributos de um “*uomo-collettivo*”, uma maneira de ser, refletir e agir própria, cultivada e articulada a um processo hegemônico.

A impressão de um “*uomo-collettivo*” sobre um projeto ideológico necessita ser precipitadamente justificada ao formato de consenso. É deste ponto de vista, da constituição de atributos de um “*uomo-collettivo*” no interior de projetos ideológicos enaltecidos no campo da sociedade civil (genuinamente educativa), que aproximações entre o sentido do currículo escolar e o papel ideológico podem ser apreendidas.

3 CURRÍCULO ESCOLAR COMO FIXAÇÃO IDEOLÓGICA

Da ótica gramsciana se entende que ajustar terreno para a aderência de um projeto ideológico significa consolidar as bases para que um conhecimento seja transmitido, assimilado e cultivado. Eis a função do currículo escolar no entorno dos veículos educativos da sociedade civil: uma ferramenta que carrega a exclusiva finalidade de demarcar projetos ideológicos e conceber meios sobre os quais estes projetos se tornem consenso, isto é, de possibilitar a apreensão de processos hegemônicos.

Sob tal orientação o currículo escolar toma forma de importante ferramenta à fixação de projetos ideológicos: estritamente influente sobre a forma como um indivíduo apreende, reflete e intervém na realidade, pode se prestar à conflagração de ideologias, como apreende Gramsci (2017a, Q 7, § 19, p. 868), “*arbitrarie*” ou “*storicamente organiche*”. O que dá sustentabilidade ao currículo, portanto, são as características sociais, políticas e culturais cultivadas pelos grupos sociais no esforço de consolidação de processos hegemônicos.

Contribuindo com tal razão, Malta (2013) [alega inexistir](#) uma “definição superior” ou “moderna” do papel do currículo: para a autora se encontra confiado, este papel, à expressividade de projetos de sociabilidade diversos, enaltecidos por grupos sociais dominantes ou subalternos. É exemplo desta reflexão o sentido suposto ao currículo na última metade do milênio passado: [de acordo com](#) Hamilton (1991) [tais registros](#), datados no século XVI, refletiam a supressão de um projeto de sociabilidade que se esgotava e, conseqüentemente, o enaltecimento de outro que passava progressivamente a se ascender.

Pode-se dizer que o movimento do currículo, na conjuntura do século XVI, tende à conformação de um novo “*uomo-collettivo*”, caracterizado, como ensina Gramsci (2017a, Q 7, 9; 2017b, Q 13), pela ruptura de um padrão de conduta moral e intelectual comprometido ao modelo de instrução em voga (instrução individualizada assinalada pela relação preceptor-aluno).

A substituição deste modelo aponta para a engenhosidade contida na organização de um sistema de instrução conduzido pelo ambiente escolar (logo pelo dimensionamento de classes, divisões de grupos e implementação de escalas burocráticas)⁶. Tal

⁶ Vale conferir, por exemplo, a demarcação proposta por Cambi (1999) com relação à história da educação no transcurso do século XVI, para que seja apreendida a transposição dos sistemas de instrução. O autor

configuração, na medida em que entusiasmou o desenvolvimento do campo curricular, caracterizou também o enaltecimento moral e intelectual de um novo padrão de conduta, validando a tese de que os currículos acompanham a formulação de projetos ideológicos e processos hegemônicos.

Vale apreender que o espírito científico imprimia a manifestação do novo padrão de conduta moral vislumbrado pelo século XVI, logo que as convicções educacionais passaram a não se basearem apenas nos princípios religiosos cultivados pelos últimos séculos da Idade Média, mas em favor dos “desbravamentos científicos” proliferados pela modernidade. Gesser (2002, p. 73) denota o quanto na conjuntura histórica referente aos séculos que compreendem a chamada Revolução Científica (XVI-XVIII), o currículo (ainda não necessariamente o currículo escolar) focava “[...] no método científico e nas experiências para prover a base de julgamento com relação às formas justas e adequadas para viver em sociedade”.

Disso posto o papel curricular, tomando como ponto de visada a ótica gramsciana, nasce da conflagração de um novo “*uomo-collettivo*”, não mais abastecido pela conformação do padrão de conduta intelectual e moral vivenciado nos séculos precedentes⁷, mas guiado pela noção de “conhecimento como sinônimo de potencialidade

buscar caracterizar, de forma enfática, como o século em questão representa o surgimento da escola moderna, assinalada pelo enaltecimento de um tipo novo de sociabilidade, que encontraria maiores subsídios nos séculos posteriores: a sociedade moderna. Para Cambi (1999, p. 245-246) “[...] no século XVI [...] tem início uma mudança das [...] técnicas educativas e escolares: nasce uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo/controlá-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle [...]; forma-se a escola moderna: instrutiva, planejada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos. É uma escola que assume um papel social cada vez mais determinante: social e civil [...] e profissional; que pertence cada vez mais nitidamente aos ‘aparelhos ideológicos’ mas também burocráticos do governo [...]”. Não por acaso Hamilton (1991) concebe tal século como aquele que inaugura um movimento de investida sobre o campo do currículo: Cambi (1999) muito bem expõe como a sociedade moderna, cujo aperfeiçoamento vem ocorrendo nos séculos seguintes, é caracterizada pela “vigilância”, pela “repressão” e pelo “controle”: tal fato concebe sentido à afeição de projetos ideológicos, por parte desta sociedade, em prol da consolidação de um “*uomo-collettivo*”. Vale apreender, porquanto, que a educação passa a receber aqui sua “formalização”, isto é, ver-se representada exclusivamente pelo componente educacional, um organismo responsabilizado pelo perpetuamento de projetos ideológicos, pela formação de consensos no entorno de um protótipo de “*uomo-collettivo*” e, conseqüentemente, pela fixação de processos hegemônicos. O currículo escolar encontra na composição deste sistema de instrução, logo, um campo fértil de florescimento: arguir sobre a forma como o sujeito tende a sistematicamente adquirir um novo padrão de conduta intelectual e moral, coincide com seu campo de estudo.

⁷ Deixa claro, Saviani (s/d), como o padrão de conduta intelectual e moral cabido aos séculos que antecederam a gênese da modernidade – isto é, da Revolução Científica e, por conseguinte, sua complexificação a partir da Revolução Industrial –, tomava a educação (e não exclusivamente aquela

material” (não mais “potencialidade espiritual”), ou seja, pelo saber para dominar a natureza e, acima de tudo, responder às necessidades humanas.

Com o advento do século XVI, deixa claro Saviani (s/d), tal critério tende progressivamente ao crivo do mercantilismo: o “*uomo-collettivo*” em formação passa a conferir na máquina o ingrediente intelectual de seu trabalho e não obstante a obtenção deste ingrediente passa a ocorrer por meio da educação escolar: é seguro dizer que a Revolução Industrial foi também uma revolução educacional (e ainda escolar). A indústria, na condição de novo alicerce das relações capitalistas de produção, enxerga na ciência moderna uma verdadeira fonte de combustível, isto é, a viabilidade de fazer uso do conhecimento em prol do desenvolvimento e da ampliação do próprio processo produtivo.

De acordo ainda com Saviani (s/d) a indústria passa a se utilizar da ciência moderna com a pretensão de a incorporar ao (e também potencializar o) processo produtivo: reclamam os padrões de desenvolvimento industrial e urbano pela generalização do componente educacional.

A escolarização (e por tabela as investigações sobre o currículo escolar), tende a acompanhar o desenvolvimento das relações capitalistas de produção. A busca pela “eficácia” de um projeto burguês de sociabilidade pode ser verificada no hiato entre os séculos XVI e XVIII: tal episódio joga luz ao componente educacional e aos estudos

referente ao aparato escolar) como sinônimo de trabalho intelectual, ao passo em que era um “[...] instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam [...] nas funções da guerra [...] [e] de mando [...]” (p. 10). O trabalho manual, entretanto, não era tido como sinônimo de educação, pois se vinculava à formação de trabalhadores (vale apreender o artesanato no contexto da Idade Média). Tampouco faria sentido denotar a noção de currículo (menos ainda de currículo escolar) a tais períodos históricos (Idade Antiga e Média), haja vista não existir em seus registros uma credibilidade ao trabalho manual como passa a se verificar a partir do século XVI: as implicações históricas desta transição, que confluíram para o surgimento de um novo tipo de instrução, uma nova base de sustentação ideológica, um novo prospecto de “*uomo-collettivo*” e, conseqüentemente, um novo processo hegemônico, guarda relações com a transição do modo de produção feudal ao modo de produção capitalista, isto é, a transição entre um regime que subjugava às cidades aos campos (movimentada pela figura dos artesãos, que viviam da atividade artesanal e aproveitavam do regime de acumulação característico da economia feudal para fazerem surgir a atividade mercantil), e outro que passara a deslocar a força produtiva concentrada nos campos às cidades, às indústrias.

curriculares, que tendem, como ferramenta de conflagração de hegemonias, ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção⁸.

A “eficácia” do projeto burguês de sociabilidade encontra forças no século XIX: Aranha (2006, p. 200) evidencia como este século “[...] representou o período da consolidação do poder dos burgueses, que até então tinham sido os opositores ao regime aristocrático e feudal”. A chegada deste século carrega a potencialização do complexo de forças produtivas aliadas ao industrialismo: o fracasso da Revolução Socialista de 1848 e a ascensão do imperialismo colonialista pós-1880 – episódios onde Gramsci (2017b, Q 13, § 7, p. 1565-7) respectivamente aponta fluidez e complexificação do aparelho estatal⁹

⁸ Seguramente a interpretação do hiato entre os séculos XVI e XVIII toma aqui uma configuração reducionista. A intencionalidade desta investigação não é apreender todos os impactos característicos a cada um destes séculos sobre a formação do “*uomo-collettivo*” que encontraria no singular século XIX uma nova conformidade. Em respaldo de Cambi (1999), Aranha (2006), Gadotti (2001) e *tutti quanti*, todas estas tendências – i) desde o Século do Renascimento, onde se verifica no fortalecimento da burguesia a aspiração de uma educação oposta àquela de cariz religioso, onde se toma como exemplo os pensamentos renascentistas de Juan Luis Vives (1492-1540), Erasmo de Rotterdam (1467-1536), François Rabelais (1494-1553) etc., mas em contrapartida também a forte ressonância da pedagogia da Contrarreforma; ii) passando pelo Século da Razão, onde a contradição entre os antigos valores de uma aristocracia feudal e o projeto moderno burguês joga luz sobre o debate educacional entre pedagogias realistas, a partir da qual se tem os exemplos de João Amós Comênio (1592-1670) e do bispo Fénelon (1651-1715), e as pedagogias influenciadas pelo empirismo filosófico, haja vista, por exemplo, a influência do pensamento do filósofo liberal inglês John Locke (1632-1704) para a educação; iii) até o Século das Luzes, expressão definitiva da escola moderna sobre a qual os ideais aristocráticos feudais tendem a ser desintegrados em função do prospecto de universalidade da educação (ainda que orientada aos ímpetus do industrialismo), passível de se verificar nos pensamentos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), no pensamento dos filósofos Immanuel Kant (1724-1804) e Giambattista Vico (1668-1744) etc. – representam um embate do qual a crítica ao antigo “*uomo-collettivo*”, formado às bases da Idade Antiga e Idade Média, onde se creditava o trabalho intelectual importância superior àquela delegada ao trabalho manual, torna-se cada vez mais lúcida, ao ponto de fazer enaltecer, como bem afirma Hamilton (1991), os estudos acerca do currículo escolar, isto é, de orientações educativas para a defesa de um determinado projeto ideológico.

⁹ O contexto concebido ao fracasso da Revolução Socialista de 1848, para Gramsci, caracteriza um período de singular fluidez estatal, isto é, um episódio onde o Estado, como organismo restrito, pouco se desenvolve e os organismos da sociedade civil têm maior visibilidade e concentração de poder (Ibid, Q 13, § 7, 1566). Esse quadro, que vinha colecionando indícios desde a Revolução Francesa (1789), de acordo com o Gramsci, demarca uma “*rivoluzione permanente*” (Ibid, Q 13, § 7, 1566). A partir de 1870, todavia, o conceito de “*rivoluzione permanente*” se esgota em função da expansão colonial europeia, das questões internacionais e da complexidade em que passa a se deparar o Estado restrito. A partir da expansão colonial se fala em “*egemonia civile*”, pois o Estado restrito tende a sair vitorioso apenas se estiver ajustado à estrutura moderna de democracia, que prescinde uma aliança entre organização estatal e a sociedade civil. O capitalismo industrial encontra, pois, no quadro de “*egemonia civile*” suscitado pela visibilidade das ideias liberais no contexto do século XIX – isto é, na percepção da relação simbiótica necessária entre Estado restrito e sociedade civil para consolidação de processos hegemônicos – um notório fomento.

– tornam ainda mais ilustre a substituição da conduta intelectual e moral do “*uomo-collettivo*” a partir da adoção de um novo critério de instrução¹⁰.

A noção de currículo sinalizada entre os séculos XVI e XVIII, demarcada por Silva (2006) na substituição do ensino individualizado ao novo padrão generalizado de conduta intelectual e moral, chega ao século XIX da seguinte forma: “[...] diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos, semelhante à idéia de um circuito atlético” (p. 4821). Portanto já se amparava à noção de “caminho a ser percorrido para a obtenção de um prêmio”, isto é, de adequação da conduta ao novo projeto ideológico e processo hegemônico em evidência.

Silva (2006, p. 4821, grifos da autora) apreende que “Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo *curriculum* recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar homens necessários às exigências da sociedade da época”. As relações educativas passam a se manifestarem no esforço do Estado (em acepção restrita) – como didaticamente evidencia Mendonça (2014) sobre a ótica gramsciana – pela generalização do componente educacional (ainda que naquele ínterim o Estado restrito não intervisse sobre a economia).

Com a intensificação, no século XIX, da generalização do componente educacional, novas regras de conduta intelectual e moral se conformam às relações econômicas assumidas pela fase industrialista do sistema capitalista. O horizonte

¹⁰ É importante deixar claro que o fracasso da Revolução Socialista de 1848, somado à expansão do imperialismo colonialista a partir de 1870, não inviabilizou a organização do proletariado. Pelo contrário, o contraste enaltecido pelo ínterim industrialista do capitalismo sobre os níveis de pobreza e riqueza eram tamanhos (jornadas estendidas de trabalho, adoção de mãos de obra barata, destituição dos direitos e benefícios trabalhistas etc.) que implicaram na renascença do proletariado (grupos sociais subalternos). Fato que acarreta para o início do século XX um período de “*crisi di egemonia*” ao próprio processo hegemônico burguês, que até então, no final do século XIX, vinha se sagrando de bons resultados (primeira Revolução Industrial, ofensiva do imperialismo colonialista, fracasso da Revolução Socialista de 1848 etc.). Tal “*crisi di egemonia*”, identificada nas palavras de Hobsbawm (1995) com relação ao caótico episódio relegado à hegemonia burguesa no continente europeu, se caracterizava pela concepção de “Estado velho”, de mecanismos dirigentes destituídos de função, de desencantamento da população e de crescimento da “ofensiva/ameaça” dos movimentos a partir da utopia revolucionária. Vale apreender que por mais que o ímpeto burguês tenha encontrado no século XIX um porto seguro, as contradições herdadas pelo extremismo do regime de acumulação característico ao capitalismo industrial, de cariz liberal, sobretudo no que tange as relações de trabalho, provocariam a extrema necessidade de serem repensadas as bases de sua hegemonia no século subsequente. Essa necessidade de revitalização hegemônica, porquanto, guarda seguras aproximações com o enaltecimento das teorias curriculares.

educacional representativo deste século, destaca Aranha (2006), inclina-se ao individualismo econômico, caracteristicamente aludido à filosofia liberal, a partir de uma “nova” roupagem protelada ao Estado restrito.

Tal roupagem enfatizava a relação entre educação, “consistência coletiva”, estabilidade, progresso e capacidade de transformação social: o cultivo de atributos à formação do “*uomo-collettivo*” moderno se postava à realidade. Atributos que também sinalizavam como as contradições sentidas pelos grupos sociais subalternos, enfatizadas por Hobsbawm (1995), subsidiaram o fortalecimento do movimento proletário. O século XIX demarca o florescimento das teorias curriculares: não obstante características importantes para o socialismo e, conseqüentemente, perspectivas educacionais e curriculares arbitrárias ao lugar-comum tornado hegemônico com o prestígio do capitalismo industrial¹¹, também nele são apercebidas.

¹¹ Netto (2017), em apresentação brasileira da “Miséria da filosofia”, torna claro como as quatro primeiras décadas do séc. XIX sinalizaram a ascensão dos grupos sociais subalternos. Destaca, inicialmente, como se verifica, desde o Congresso de Viena (1814-15), um processo de defasagem do crescimento industrial – e, por consequência, um baixo nível de organização e de protesto operário – que tende a se reconfigurar logo em seguida (três são as nações a partir das quais o autor se apoia para narrar tal processo de reversão): i) a conquista da legalidade dos trabalhadores na Inglaterra fez com que se multiplicassem as associações e federações do movimento operário inglês; ii) na França, mesmo ante a repressão bonapartista, o movimento operário é persistente: são assinalados, enquanto marcos desta persistência, as revoltas lionesas (1831 e 1834) e a multiplicação das “sociedades secretas” durante a década de 1830, ambas em favor do movimento operário francês; iii) na Alemanha o movimento operário, reprimido ao extremo durante esse tempo, consegue finalmente se organizar. Em consequência deste processo, a década de 1840 é marcada pela consolidação dos grupos sociais subalternos. No início do século, assim, observa-se que a primeira fase da Revolução Industrial se esgotava, o *modus operandi* burguês começava a se desvelar e os grupos sociais subalternos começavam a se inteirar pela prática política, convertendo-se em “classe autônoma”. Entretanto tal conversão possuía desencontros internos, e é justamente nesse contexto – vale salientar o debate travado respectivamente entre os adeptos do socialismo utópico e os adeptos do socialismo científico, cujo marco costuma se expressar no confronto das ideias de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Karl Marx (1818-1883) –, que ao fim ao cabo os grupos sociais dominantes conseguem reverter o direcionamento das forças produtivas para a experiência liberal e o avanço do capitalismo industrial. Tal guinada do movimento operário traz à tona também algumas concepções de educação adversas àquela abraçada pelos grupos liberais, ainda que não hegemônicas. Tais concepções, agrupadas por Aranha (2006) num conjunto denominado ideário socialista da educação no transcurso do século XIX, diferentemente daquela concepção de educação que vinha abraçando o liberalismo, não apreendiam no componente educacional o único (e privilegiado) espaço para difusão do conhecimento: entendiam que a valorização do pensar e do fazer, em prol da transformação da realidade, poderia se estabelecer nos mais diversos organismos e instituições coletivas (representativos da sociedade civil). Também o currículo aqui tomava outro direcionamento, caracterizava-se qual ferramenta de organização de saberes fundamentais à emancipação dos grupos sociais subalternos: não obstante, todavia, sua função de veiculação ideológica persistia, mas desagregada da particularidade concebida ao componente educacional liberal-burguês.

Tais perspectivas ressurgem com a “*crisi di egemonia*” vivenciada pelo industrialismo na chegada do século XX, e passam a influírem, ao longo deste, sobre o contexto educacional e curricular assinalado pela transição entre fases industrial e financeira do capitalismo. Vale apreender, por conseguinte, que o currículo, como ferramenta de veiculação ideológica, é pensado na mesma intensidade em que se é cogitada, por Gramsci (2017a, Q 7, 9; 2017b, Q 13) a formação do novo “*uomo-collettivo*” moderno. Partindo do sentido gramsciano depositado sobre o conceito sociedade civil, é possível perceber como no entorno do componente escolar, significativo aparelho privado de hegemonia, o currículo tem representatividade na difusão e defesa e de projetos ideológicos diversos.

Neste sentido, as diferentes (e divergentes) perspectivas educacionais e curriculares que protagonizaram o século XX constituem face da luta costurada no entorno da sociedade civil por divergentes projetos ideológicos e, não obstante, no ímpeto da representação destes diferentes projetos, pela ação de intelectuais organicamente articulados a diversos (e opostos) grupos sociais, sobre o Estado estrito (ou sociedade política). O esforço de síntese do presente estudo, na sequência apreendido, resgata a peculiaridade do currículo escolar como ferramenta ideológica de processos hegemônicos conflitantes no alto do século XX.

4 ESFORÇO DE SÍNTESE: DISPUTAS CURRICULARES ENQUANTO EXPRESSÃO DE CONFLITOS IDEOLÓGICOS E HEGEMÔNICOS NO SÉCULO XX

Perspectivas educacionais liberais e socialistas se despertam no conflituoso século XX, vestindo-se de concepções ideológicas sempre em acato à posição de processos hegemônicos diversos. Com isso o currículo passa a ser especulado em conformidade ou negação do próprio “*uomo-collettivo*” moderno em formação. Se este século se caracteriza pelo conflito entre dois projetos de sociabilidade, também se demarca pelo surgimento de perspectivas educacionais e curriculares em oposição.

Com a necessidade de reposicionamento do processo hegemônico burguês, que se definha conforme ascendia a “ofensiva socialista” nas primeiras décadas do século XX,

a viabilidade de modelos de organização do trabalho escolar passa a ser alvo de especulação. Já nos instantes inaugurais do século em questão se tornam exequíveis, em diferentes continentes, currículos inclinados à descrição de “funções reais da educação”, assim como à materialização destas funções a cada nível de modalidade e tipo de instituição ou organismo da sociedade civil.

Vale destacar, como deixa evidente Gramsci (2017b, Q 12), ao organismo escolar como protagonista na promoção destas funções. Estavam dadas as condições para o florescimento das diversas teorias educacionais, pedagógicas e curriculares alusivas ao século XX.

Vale distinguir, a esse ponto, teorias educacionais e teorias pedagógicas. Saviani (2008) salienta que dos desafios impostos ao componente educacional pelo projeto burguês de socialização, saltam teorias críticas, isto é, dispostas ao afrontamento de relações sociais abastecidas de desigualdade, injustiça, segregacionismo, barbárie etc. deste projeto e suas relações com o componente educacional. Algumas destas teorias conseguem assimilar este componente aos condicionantes sociais mais amplos, entretanto se limitam ao entendimento de que este componente tende, exclusivamente, à reprodução das relações de desigualdade que protagonizam os condicionantes sociais mais amplos.

Comprometem-se, porquanto, à explicação do fenômeno educativo, mas não assumem a pretensão de orientar uma prática pedagógica. “[...] são teorias sobre a educação e não teorias da educação. [...] são teorias educacionais, mas não são teorias pedagógicas” (p. 258), haja vista não se valerem de uma prática educativa que busque equacionar os problemas identificados.

Noutra oportunidade Saviani (2005) deixa ainda claro a importância de uma teoria da educação sob a forma de pedagogia: nesse momento, para o autor, a teoria da educação se torna teoria em função da prática educativa, buscando equacionar os problemas que circundam a relação educador-educando, orientar o processo de ensino-aprendizagem e formular, desta forma, diretrizes para a orientação das atividades educativas. Do contrário, conclui, a teoria da educação que não atinge a forma de pedagogia não se estrutura em função da prática educativa: portanto toda pedagogia é teoria da educação, mas a recíproca não é verdadeira.

Vale não perder de vista, como ensina a ótica gramsciana, que todas estas tendências (educacionais, pedagógicas e curriculares) se articulam, intimamente, à consolidação de projetos ideológicos, logo também respondem ao fomento de processos hegemônicos diversificados e a formulação de diferentes tipos de consenso. Ao longo do século XX se notabilizam diferentes instantes em que processos hegemônicos buscaram se consolidar: a conflagração destes processos tem relação com a construção de consensos, isto é, acato de projetos ideológicos, que tem relação com processos educativos e com as atribuições do currículo.

A educação, e junto dela o caminho percorrido pela escola e pelo currículo, caracteriza-se como chave de leitura aos embates traçados pelos grupos sociais no entorno da consolidação de processos hegemônicos: significa dizer, por exemplo, que a deflagração do processo de “escolarização em massa”, sobre o qual emergem às chamadas teorias tradicionais do currículo, tem relações diretas com o conflituoso quadro armado perante os distintos grupos sociais e seus respectivos projetos de sociabilidade. A complexificação do aparelho estatal, a partir do imperialismo colonialista das nações europeias na década de 1870, inaugura um quadro de “*egemonia civile*” onde, segundo Gramsci (2017b, Q 13, § 7, 1566), o Estado (em acepção restrita) tende a se ocupar da garantia de benefícios sociais fundamentais, dentre eles a educação.

O aparelho estatal se relacionava com o componente educacional e encontrava no currículo uma via de segurança ao dimensionamento do consenso “passivo” das massas. Vale mencionar que neste tempo também projetos de sociabilidade arbitrários àquele costurado pela burguesia se manifestavam: no entanto estes projetos, majoritariamente de cariz socialista, assim como observado no século XVIII, não conferiam unicamente à escola o papel da formação intelectual e moral do “*uomo-collettivo*”.

Nota-se, portanto, um embate entre teorias educacionais, pedagógicas e curriculares que segue, *pari passu*, o conflito travado no entorno da consolidação de processos hegemônicos. Vale perceber como cada instante designativo destas teorias influi sobre a formulação do novo “*uomo-collettivo*” moderno e se alia aos distintos enfrentamentos de “”.

Se o currículo se comporta como ferramenta de conformação ideológica, podendo (ou não) se articular ao componente educacional, presume-se que ele é síntese de múltiplas determinações. O currículo se conforma, portanto, às nuances políticas, econômicas e sociais determinadas pelo curso de distintos processos hegemônicos. O século XX, ressalta Cambi (1999), designativo de grandes e constantes transformações (fixação das faces industrial e financeira do capitalismo; implantação e esgotamento do Estado Keynesiano a partir da ofensiva neoliberal; “ofensiva socialista” na projeção de “*crisi di egemonia*”; confrontos entre processos democráticos e ditatoriais no âmbito de políticas interna e externa das nações; conformação de distintos regimes de acumulação aos emergentes modos de regulação; etc.) influenciou sobre distintas e destoantes teorias educacionais, pedagógicas e curriculares.

Saviani (2005, 2008) localiza a transição entre os séculos XIX e XX como elucidativa da descentralização hegemônica das “teorias tradicionais”. Tais teorias, ameaçadas pela formulação de um novo “*uomo-collettivo*” moderno capaz de assegurar a hegemonia burguesa se viram defrontadas pela expressividade dos valores sociais “modernos”, capazes de “adequar” os indivíduos ao ambiente social, torná-los “libertos” das “amalgamas” tradicionais e os “inserir” na vida social e política.

A reafirmação de consenso do tipo passivo, ensina Gramsci (2017b, Q 13), tende ao afrouxamento do elemento coercitivo, como também a reafirmação de pactos entre grupos sociais dominantes e subalternos. A descentralização hegemônica das teorias tradicionais culmina com a inserção social e política do novo “*uomo-collettivo*” moderno: tais teorias se esgotam perante a ascensão de um projeto ideológico democrático de inspiração libertária, como também das teorias renovadoras, simpáticas a este projeto liberal-democrático de ideologia e, ao mesmo tempo, coniventes ao processo de revitalização da hegemonia burguesa.

O curso do século XX, não obstante, apreende ainda a implementação de alternativas teóricas educacionais e curriculares diversas. Na contramão daquelas teorias inspiradas no projeto ideológico liberal-democrático e na reafirmação da hegemonia burguesa, concentravam e disputavam forças, a partir da representação simbiótica existente entre o plano estrutural da sociedade civil e superestrutural da sociedade política

(do Estado estrito), intelectuais organicamente relacionados a outros projetos ideológicos e processos de hegemonia.

O enaltecimento das chamadas teorias progressistas da educação e seus respectivos pressupostos axiológicos, é exemplo de como a educação, especificamente escolar, ocupa posição privilegiada no campo da disputa pela difusão de projetos ideológicos no entrono na sociedade civil, como também de sua representação sob forma de hegemonia a partir da alocação com o Estado em sua acepção restrita.

Vale ainda considerar, por vez, como as teorias do currículo não só acompanham toda a disputa travada entre as diversas teorias da educação representativas do século XX, mas expressam suas respectivas ideologias. O currículo escolar carrega, assim, o sentido ideológico cultivado por uma teoria da educação, não obstante carrega também a defesa de um processo hegemônico: é expressão ideológica confinada ao componente educacional, seguro aparelho privado de hegemonia – como ensina a ótica gramsciana –, e tão logo tem implicações diretas sobre a conformação (ou não) de processos hegemônicos diversos.

5 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006. 384 p.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. 701 p.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. 319 p.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n. 4, p. 69-81, jan./abr. 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere (Q): quaderni 6-11**. Editado por Valentino Gerratana. v. 2. 9. ed. Turim: Einaudi, 2017a.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del cárcere (Q): quaderni 12-29**. Editado por Valentino Gerratana. v. 3. 9. ed. Turim: Einaudi, 2017b.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. **Revista de Educación**, Madrid, n. 295, p. 187-205, 1991.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 – 1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1995. 598 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.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013. 132 p.

MENDONÇA, Sonia Regina de. O Estado Ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./jul., 2014.

NETTO, José Paulo. Apresentação à edição brasileira. In: MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 11-40.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. p. 1-38, 2005a. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/dermeval_saviani_artigo.pdf. Acesso em 10 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. p. 1-15, s/d. Disponível em: https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: **CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2006, Uberlândia. Anais... Uberlândia, EDUFU, v. 1. p. 4820-4828, 2006.

Recebido em 10 de setembro de 2021

Aceito em 15 de setembro de 2022

Editado em novembro de 2022