



Ministério da Educação – Brasil  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM  
Minas Gerais – Brasil  
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas  
ISSN: 2238-6424  
QUALIS/CAPEs – LATINDEX  
Nº. 22 – Ano XI – 10/2022  
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

## CURRÍCULO, ESCOLA E PODER

Lílian Karla Rocha  
Universidade Estadual de Montes Claros  
Mestranda em Educação no PPGE- Universidade Estadual de Montes Claros  
Docente na Escola Estadual Joaquim Marcelino da Conceição  
Porteirinha - MG  
<http://lattes.cnpq.br/7498423438472933>  
E-mail: [liliankarla38@gmail.com](mailto:liliankarla38@gmail.com)

Romário Allef Ribeiro Silva  
Doutorando em Música na Universidade Federal de Minas Gerais- MG - Brasil  
Mestrando em DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO MUSICAL  
Docente do Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita  
Diamantina - CEMLM - Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/0172711806275313>  
E-mail: [r.allef.rs@gmail.com](mailto:r.allef.rs@gmail.com)

**Resumo:** A escola é um dos mecanismos de manutenção da ordem social vigente. Com isso, torna-se imprescindível compreender como ela atua e quais são os mecanismos de regulação. Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar como o currículo escolar torna-se uma ferramenta de dominação e mercadoria cultural fetichizada à luz da Teoria Crítica da Educação. Já como objetivos específicos, pretende-se: apontar como o currículo e a escola sofrem com os mecanismos de atuação da massa dominante; analisar como essas ferramentas de dominação impactam as práticas escolares e compreender como o currículo torna-se uma mercadoria cultural fetichizada devido ao poder exercido pela massa dominante. Para isso, foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica em

relação à temática, tendo como tratamento metodológico da pesquisa a tipologia qualitativa. Conclui-se que é de suma importância analisar a estrutura escolar a partir de um viés crítico, apontando quais são os pontos que necessitam de maior atenção, contudo é preciso tornar essa crítica palpável e aplicável para que ela não seja paralisante.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação. Poder. Mercadoria Cultural.

## **Introdução**

Ao longo do desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da escola de Frankfurt, visualiza-se um movimento constante de tentar identificar como os mecanismos de dominação atuam sobre os sujeitos a serem dominados. Desse modo, a educação torna-se um ponto central nesse processo de dominação tendo em vista que ela alcança uma massa cada vez maior, devido à democratização do processo educacional.

À vista disso, o objetivo geral deste texto é analisar como o currículo escolar torna-se uma ferramenta de dominação e mercadoria cultural fetichizada à luz da Teoria Crítica da Educação. Já como objetivos específicos tem-se: apontar como o currículo e a escola sofrem com os mecanismos de atuação da massa dominante; analisar como essas ferramentas de dominação impactam as práticas escolares e compreender como o currículo torna-se uma mercadoria cultural fetichizada devido ao Poder exercido pela massa dominante.

Nesse sentido, o presente texto justifica-se na necessidade em debater sobre os processos de dominação embutidos no currículo escolar. Além disso, compreender como o capitalismo exerce seu poder de forma velada, a fim de realizar o movimento de manutenção do sistema econômico vigente.

Cabe salientar que é sabido da existência de várias abordagens do currículo sendo elas: positivista, crítica, pós-crítica. Contudo, o presente trabalho se utiliza da Teoria Crítica como base para compreender as relações de poder existentes entre a escola, sociedade e currículo. Isso se deve ao fato de que as Teorias Críticas realizaram uma completa inversão de todos os fundamentos postulados pela Teoria Tradicional. Isso se deve devido ao fato de que os arranjos sociais antes não questionados, passaram a ser inquiridos, ao ponto de desconfiar do *status quo* e

apontá-lo como responsável pelas injustiças sociais e desigualdades. Desse modo, o sujeito aqui não é passivo, uma vez que desconfia, questiona e busca uma transformação radical do paradigma instituído. Assim, nas Teorias críticas busca-se desenvolver conceitos que vão permitir o estabelecimento da compreensão sobre o que o currículo faz.

Para isso, será utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica em relação a temática, tendo como tratamento metodológico da pesquisa a tipologia qualitativa. Ademais, serão utilizados como teóricos base: Giroux (1986), Silva (2005), Sacristán (2000) e Apple (1995; 2008).

O texto estará organizado em duas partes: a primeira abordará as questões teóricas, apresentando como os autores se posicionam frente a perspectiva curricular, como as ferramentas de dominação se apresentam na escola e, por fim, discorrer sobre como o currículo torna-se uma ferramenta de poder e mercadoria cultural fetichizada. Ao final serão apontadas as considerações sobre o posicionamento dos autores escolhidos para a discussão teórica.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **Perspectiva curricular**

A prática escolar de um determinado momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado (SACRISTÁN, 2000, p. 09). Logo, o currículo conforme o autor serve de ponte entre a sociedade e a escola, em que há uma análise dos processos instrutivos e da prática que se refere, sendo isso um dos âmbitos.

Nesse sentido, o currículo, de acordo com Sacristán (2000), possui campos de concretização que parte de quatro aspectos, sendo eles: político, social, cultural e no fazer do professor/ Práxis. Desse modo, o currículo é entendido pelo texto como uma construção cultural, no qual “não basta ficar na configuração estática que pode apresentar num dado momento, é necessário vê-lo na construção interna que ocorre em tal processo”(SACRISTÁN, 2000, p. 101).

A remodelação do currículo servirá como uma maneira de concretizar os fins sociais, de forma que ele pode corroborar o estímulo da educação escolarizada.

Além disso, o currículo revela os reflexos da herança cultural de modelos educativos como o positivismo, por exemplo. Então, o currículo se constrói a partir de muitos imaginários, que partem de diversas experiências práticas, isto é, a práxis.

Sendo assim, o currículo é uma ponte de equilíbrio entre os interesses e as forças “que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Com isso, tudo reflete no currículo, pois ele é a consequência da consciência que permite a escola realizar suas funções enquanto instituição.

Por isso, o autor diz que o currículo vai se modelar a partir do sistema escolar concreto, que vai influenciar diretamente em como esse currículo pode se materializar na prática, ou seja, como ele será modelado vai servir a diversos e determinados meios cristalizados ao contexto, possibilitando acesso ao significado real.

De maneira análoga, Apple apresenta que

Ao longo de todas as minhas análises, durante a última década, tenho defendido que a compreensão plena de como as ideologias operam nas escolas carece de um olhar atento sobre o concreto da vida escolar cotidiana. Neste contexto, adquire hoje em dia capital importância a forma como a lógica e os modos de controle do capital estão a penetrar na escola através da "forma" currículo exposto e não apenas através do seu conteúdo. Essa relação que se estabelece entre a forma e o conteúdo será fundamental na minha análise sobre reprodução e contradição (APPLE, 1995, p. 78).

Por consequência, o conhecimento escolar é aquele que é produzido pelos professores e especialistas da educação, interposto pelos livros didáticos, que retornarão aos professores e estudantes e, com isso, o conhecimento escolar não abarca todas as necessidades do contexto escolar. Assim, é possível ter todas as culturas dentro do ambiente escolar, desde que a escola tenha uma concepção aberta e desde que haja diálogo com o seu contexto cultural.

Apple (1995) ainda reforça que a escola perpetua uma “tradição seletiva”, uma vez que não permite, em seu seio curricular, questionar quais conteúdos são escolhidos, o que falta nesse conteúdo e quais interesses os conteúdos escolhidos nos currículos servem. Ademais, o autor ainda questiona acerca da forma que se

constrói os conteúdos, seja em um formato, seja levando aspectos da cultura informal.

O autor ainda discorre sobre como as atividades pedagógicas que executam o currículo também reforçam a ideia de uma perspectiva curricular que coaduna para manutenção do sistema capitalista.

Reparem na forma em si. Grande parte das atividades pedagógicas, curriculares e avaliativas mais importantes são planejadas de tal forma que os alunos apenas interagem individualmente com o professor e não uns com os outros (exceptuando durante os "intervalos"). O professor "gere" o sistema. Isto aumenta a eficiência e facilita a disciplina. Poder-se-ia perguntar se haveria algo de errado nisso. Se estamos interessados na questão da reprodução ideológica e ainda em analisar como é que a escola reage à crise, essa pergunta não está correta. Uma pergunta mais adequada seria: Qual é o código ideológico presente no material curricular? Como é que o material curricular estrutura as nossas experiências de forma semelhante ao processo de consumo individual e passivo de bens e serviços previamente especificados, e que foram submetidos à lógica da mercantilização, tão necessária para a acumulação contínua de capital? (APPLE, 1995, p. 79).

Nesse contexto percebe-se que o campo de concretização da perspectiva curricular se insere dentro dos discursos que veiculam em um dado momento histórico e que, posteriormente, podem ser reutilizados de forma remodelada em outro tempo histórico. Sendo assim, o currículo é uma forma de controle social que se embasa nas fraquezas do sistema e dos professores que nele se insere, a fim de controlar a prática.

Althusser, descrito por Silva (2005), em seu livro *Aparelhos ideológicos do Estado*, fornece bases para as críticas Marxistas sobre educação. Ele demonstra a relação existente entre educação e ideologia, que se torna central nas discussões críticas sobre currículo.

Desse modo, pode-se perceber que a sociedade capitalista depende da manutenção dos seus componentes econômicos como forma de controle social. À vista disso, os aparelhos ideológicos do Estado- polícia, judiciário, religião, a mídia, a escola, a família- são mantidos sob vigia dos dominantes para que o *status quo* não seja questionado. Portanto, a escola transmite ideologia através do seu currículo, tendo em vista que a seleção das matérias- que são suscetíveis ao transporte de crenças- são escolhidas a partir de um capital cultural dominante (SILVA, 2005).

Silva (2005) aborda os currículos: formal, real e oculto. O autor supracitado refere-se, mais uma vez, ao currículo como saber, identidade e poder. Nesse momento na obra é possível traçar alguns questionamentos tais como: Saber: Qual conhecimento a ser ensinado?; Identidade: Que tipo de ser humano deve tornar-se?; Poder: Quais critérios de seleção para os conteúdos? Que tipos de conhecimentos?.

O currículo formal dito por Silva (2005) é pensado de maneira idealizada, uma vez que ele é prescrito pensando fora das especificidades sociais e culturais dos sujeitos no processo de escolarização. Logo, ele é construído sem que professores e estudantes tenham contato com ele. Já o currículo real é prescrito pelas instituições educacionais, o que permite levar em consideração o cotidiano da escola, as relações sociais que ali se estabelecem. Sendo assim, o currículo real pode ser entendido como aquelas adaptações feitas cotidianamente. Por último, o currículo oculto é composto por todos os saberes não prescritos no currículo formal, mas afetam direta ou indiretamente o processo de ensino aprendizagem oferecido às escolas (SILVA, 2005).

As Teorias Pós-Críticas reforçam que as teorias tradicionais curriculares focaram, no nível formal do currículo, prescrito, explícito, vinculando-se exclusivamente no ensino. Já as teorias críticas abordavam o nível real do currículo, ele em ação, realmente executado nos espaços de ensino, que questionava ideologias e a reprodução cultural. Por fim, as teorias pós-críticas vinculadas ao currículo oculto, nulo, o currículo que contempla os valores, a moral, o respeito, a dignidade, a ética, a igualdade, o comprometimento, as expressões humanas não descritas nos documentos oficiais (currículo oculto), mas que se dão da mesma maneira na prática que os contemplados pelo currículo formal (SILVA, 2005).

Conclui-se que as Teorias curriculares são formas de se ver, produzir e compreender o currículo. Logo, a leitura e análise de cada teoria permite refletir acerca do conceito de currículo, podendo enxergá-lo como um lugar/território em que relações são (re) estabelecidas.

### **Ferramentas de dominação das práticas escolares**

De acordo com Silva (2005) a sociedade capitalista necessita de mecanismos de sustentação, isto é, instituições que possibilitem propagar o pensamento com o

intuito de manter o *status quo*. Ele aponta que existem quatro maneiras de realizar a manutenção do sistema: força, convencimento, repressão ou ideologia.

O primeiro mecanismo é de posse dos aparelhos repressivos –polícia e judiciário; já o segundo fica a cargo dos aparelhos ideológicos do estado, sendo eles: a religião, a mídia, a escola e a família. Contudo, pode-se afirmar que a escola é um aparelho ideológico central devido ao fato da prolongada exposição dos sujeitos a um currículo permeado por uma ideologia. Sendo assim, ela, enquanto aparelho ideológico do Estado, mantém o *status quo* do sistema capitalista, a fim de garantir que ele não seja contestado (SILVA, 2005).

A escola é um sistema que precisa ser analisado de forma pormenorizada. Com isso, Sacristán (2000) após realizar um breve preâmbulo acerca das perspectivas curriculares e suas possíveis imbricações em um dado momento histórico-cultural, salienta que o sistema educativo possui subsistemas, que expressam práticas relacionadas com o currículo e as relações que esse estabelece.

Eles são divididos em oito sendo: 1-Âmbito da atividade político-administrativa, que considera a administração educativa como reguladora e prescritora do currículo; 2- O subsistema de participação e de controle permite descentralizar o poder de elaboração e concretização curricular, isto é, é possível nesse subsistema ofertar a outros sujeitos a possibilidade de modificarem o currículo; 3- A ordenação do sistema educativo, que é composta pela estrutura dos níveis e ciclos pelos quais os alunos devem passar, configurando, assim, a progressão dos alunos ao longo do sistema educativo; 4- O sistema de produção de meios consiste na interpretação do currículo a partir de materiais didáticos, ou seja, os livros/textos distribuídos nas escolas. Ele torna-se um importante campo de força, pois podem contribuir para o fortalecimento do controle sobre a prática; 5- Os âmbitos de criação culturais, científicos referem-se às escolhas culturais realizadas dentro do sistema escolar; 6- O subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação aponta para a necessidade de ordenação da prática relacionada com o currículo, o que permite sugerir a escolha de conteúdos culturais, formando, assim, um código modelador para validar as experiências culturais difundidas; 7- O subsistema de inovação trata da necessidade de renovação curricular, contudo seu campo de atuação é limitado devido à baixa adesão dos professores. Ele também trata do desenvolvimento de produções

alternativas de materiais didáticos e sistemas de apoio aos docentes; 8- O subsistema prático pedagógico, também conhecido como *ensino*, torna realidade o currículo e é condicionada pelo campo institucional, além de sofrer influência de subsistemas anteriores (SACRISTÁN, 2000).

Todos os oito subsistemas são compreendidos como práticas que expressam o currículo. Logo, elas também se tornam ferramentas de dominação das práticas escolares, tendo em vista que de acordo com (SACRISTÁN, 2000, p. 26) “toda prática pedagógica gravita em torno do currículo”.

Sendo assim, mesmo que haja um subsistema que permita descentralizar, como é o caso do item 2, percebe-se que os agentes escolhidos para essa seleção sofrem direta ou indiretamente com a pressão imposta pelo subsistema número 1. Nesse sentido, a escolha é um poder, porém esse poder não é totalmente utilizado tendo em vista que há uma força implícita nas escolhas realizadas. Isso pode ser melhor elucidado a partir do subsistema 8.

Nesse contexto percebe-se que todos o sistema escolar atua de forma discriminatória, pois “inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas de classes dominantes aprendem a comandar e a controlar” (SILVA, 2005, p. 32).

Contudo um questionamento parece ser necessário: Como a escola realiza a manutenção da dominação? A resposta após as conceituações feitas até aqui fica clara: por meio do currículo, dos materiais disponibilizados, pelas crenças estabelecidas como dogmas. Sendo assim, o currículo formal preza justamente por manter a vivência social dentro das escolas, com o intuito de formar bons trabalhadores que não irão questionar pois não foram escolarizados para isso.

A vivência das relações sociais determinará como a escola trabalha como mecanismo de dominação. Silva diz que:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2005, p. 35).

À vista disso percebe-se que essa correspondência entre as relações sociais do local de trabalho e a escola que irão contribuir para que haja a reprodução/manutenção da sociedade capitalista. Dentro dessa perspectiva, a cultura dentro da sociedade capitalista, tinha-se tornado um objeto. Giroux (1986) reforça esta ideia ao citar as ideias de Adorno e Horkheimer (1972), que a cultura havia se transformado em uma outra indústria. Assim, a Escola de Frankfurt questionava que uma sociedade unidimensional em que a arte segrega, ao invés de abordar a distinção entre a realidade e possibilidade de uma superior verdade ou de uma sociedade justa e melhor, já que pelo espectro positivista a arte espelha a realidade existente bem como a reafirma. Decorre dessa análise a colocação desses pensadores de que: a diversão no contexto capitalista seria uma extensão do trabalho.

Outrossim, cabe salientar que o conceito de racionalidade assume outra vertente no seio da Escola de Frankfurt. Sendo assim, a racionalidade associa-se ao nexo do pensamento crítico e da ação, com o interesse de libertar a sociedade da dominação pertencente. A análise cultural feita pela Escola de Frankfurt, por exemplo, rejeita a noção da sociedade dominante, em que a cultura se dá de maneira autônoma, não se relacionando com processos econômicos e políticos sociais. Assim sendo, a Apple (1995, p. 211) afirma que “as ideologias não são apenas conjuntos globais de interesses, coisas impostas por um grupo a outro. São constituídas pelas nossas práticas e significados de senso comum” contribui para a compreensão acerca de qual tipo de racionalidade que opera na escola –positivista ou crítica– a fim de observar os aspectos concretos do discurso curricular e das práticas escolares cotidianas, assim como é feito com o discurso concreto do estado.

### **Poder, dominação, Mercadoria e Currículo**

A relação existente entre educação e estado é discutida por Apple (1995), principalmente porque o autor compreende que há uma relação entre as instituições mediadoras das pressões econômicas. O autor enfatiza que

O Estado tornou-se num ingrediente essencial da minha análise a medida que fui percebendo que o poder, a quantidade e o espectro da regulação e da intervenção do Estado na economia e no processo social, em geral, tendem a crescer, em parte, em função do "desenvolvimento gradual do processo de acumulação de capital", da necessidade de um determinado consenso e de apoio popular face a tal processo e da correspondente e continuada "desclassificação" das pessoas, através da reorganização do discurso político e legal, reelaborado agora, entre outros aspectos, em torno dos indivíduos enquanto agentes económicos". Deste modo, havia uma conexão direta entre as esferas política e económica, que se verificava também na educação (APPLE, 1995, p. 74).

Logo, Apple (1995) aponta que a primeira não reduz a segunda. Todavia, nota-se que a escola desempenha um papel de "aparelho de Estado", o que relaciona-se diretamente com os empecilhos sociais, com o processo de acumulação de capital e de legitimação do próprio estado em si.

Desse modo, sendo os professores trabalhadores, as discussões sobre a relação Estado/Escola não podem ser deixadas de lado, principalmente porque é a partir dela que a hegemonia do sistema capitalista floresce. Apple diz que

[...] tornava-se muito mais claro que a noção de hegemonia não é algo que flutua livremente. Na realidade, e antes de mais, encontra-se associada ao Estado. Isto é, a hegemonia não é um facto social já concluído, mas sim um processo em que os grupos e as classes dominantes "conseguem conquistar o consenso ativo perante os que exercem o seu domínio". Assim, a educação deve ser percebida como parte do Estado, como um elemento importante na tentativa de criar um consenso activo (APPLE, 1995, p. 74).

Nesse sentido, se o Estado e a Escola são instituições que devem ser analisadas com um certo grau de proximidade, uma vez que se torna claro a relação de poder que o próprio estado aplica sobre a sociedade para haver dominação e que se estende também ao seu próprio aparelho ideológico. Assim, a escola e o poder nela aplicado é materializado a partir do currículo que circula no ambiente escolar.

Com isso, pode-se compreender o currículo como um campo permeado de relações de poder, ideologia e cultura. Silva (2005, p. 34) diz que "a cultura funciona como uma economia, como demonstra, por exemplo, a utilização do conceito de capital cultural". Logo, os interesses de grupos situados em posição de vantagem na hierarquia social saem mais privilegiados do que já estão tornando, assim, o currículo uma mercadoria que serve a classe dominante como ferramenta de dominação.

Sendo assim, se a linguagem materializa o discurso e esse reza sobre o currículo, nota-se que a ideologia já está imbricada no currículo visto que “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA E SILVA, 1997, p. 23).

Com isso, é perceptível o encontro entre cultura e ideologia acontece justamente em meio às relações de poder socialmente difundidas. Desse modo, o currículo é um campo profícuo para que haja manutenções e transformações das relações sociais.

De maneira concomitante à visão de poder do currículo sobre os sujeitos, Silva diz que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p. 23).

Essas relações de poder estabelecidas por meio do currículo são reguladas a partir do entendimento de que o processo de escolarização é permeado de tensões ideológicas que são mediadoras da realidade escolar e suas práticas. Dessa maneira, Giroux (1986, p. 70) ao dizer que “as escolas não podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas” revela o fato de que as escolas são espaços políticos e que valores e crenças do senso comum norteiam a estrutura das práticas escolares.

Por conseguinte, essa estruturação permeada de ideologia transforma a escola em uma mercadoria que deve servir aos interesses das classes dominantes. Em seu livro *Ideologia e currículo* Michael Apple diz que:

Por trás de todos esses temas, reside um conjunto de questionamentos. Qual a relação entre cultura e economia? Como a ideologia funciona? Não é suficiente responder a essas perguntas de maneira abstrata. Sendo pessoas voltadas à educação, precisamos respondê-las em relação a uma instituição em especial: a escola. Assim, precisamos investigar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais da sala de aula e as maneiras pelas quais conceitualizamos essas coisas, como expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinada época (APPLE, 2008, p. 4)

Cabe ainda salientar que não é somente papel da escola distribuir valores ideológicos e conhecimento, mas também “reproduzir o tipo de conhecimento (como uma espécie de mercadoria) necessário para manter os arranjos econômicos, políticos e culturais existentes. Chamo isso de “conhecimento técnico” (APPLE, 2008, p. 4). Sendo assim, o que Silva (2005) denomina como capital cultural se insere em um discurso pautado na teoria de Bourdieu e Passeron, que dizem que a reprodução social está localizada no centro do processo de reprodução cultural.

Silva (2005, p. 34) ainda enfatiza que “o capital cultural se manifesta de forma incorporada, introjetada, internalizada”. Logo, o domínio do campo simbólico atua através do mecanismo da excelência cultural, isto é, tornar a cultura valorizada pela massa dominante como a única cultura possível e valorizada. Desse modo, a escolha curricular parte de um universo muito maior pois se baseia a partir dos conhecimentos sociais disponíveis e aceitos socialmente.

É uma forma de capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social. Em sua própria produção e disseminação como mercadoria pública e econômica – livros, filmes, materiais, etc. –, é repetidamente filtrado por meio de comprometimentos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no “corpus formal do conhecimento escolar” que preservamos em nossos currículos, em nossos modos de ensinar e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Pelo fato de atuarmos, frequentemente de forma inconsciente, como veículos para a manifestação desses valores, a questão não está em como fazer para ficar acima da escolha, mas nos valores que devemos afinal escolher (APPLE, 2008, p. 42).

Torna-se cada vez mais claro a ligação das formas de poder, dominação e currículo tendo em vista que a linguagem que realiza as transmissões culturais, como se se fossem objetos. Logo, tratar o conhecimento como um objeto, por um lado, facilita a compreensão acerca do fato de que ele se tornou uma mercadoria fetichizada em nossa sociedade, por outro simplifica a discussão ao ponto de banaliza-la (APPLE, 2008).

Sendo assim, Apple ressalta que:

A estrutura do currículo por disciplinas nos dá um exemplo interessante de vários desses pontos sobre o poder e a cultura. A abordagem centrada nas disciplinas não se constituiu em um desafio sério para a visão tradicional de currículo. Em vez disso, foi um argumento de que determinada mercadoria –

aqui o conhecimento acadêmico – de determinada comunidade não estava sendo efetivamente “comercializada” nas escolas. Mesmo tendo sido aceita pela maior parte das escolas como o conhecimento curricular mais importante e tendo recebido grandes doses de apoio federal para sua adoção, tal abordagem sofria o crivo de visões concorrentes de poder sobre qual deveria ser o conhecimento de alto status (APPLE, 2008, p. 72).

Prova disso é a comercialização cada vez mais frequente de cursos de aperfeiçoamento do professorado em tempo recorde, implantação de uma Base Nacional Curricular com poucas intervenções dos docentes ativos no universo escolar, a retomada de uma visão tecnicista a partir da implementação do novo Ensino Médio, Políticas Públicas de incentivo a formação técnica, dentre outras ações. Sendo assim, torna-se imprescindível questionar através de um viés crítico, principalmente porque se isso não for questionado continuará sendo eficientemente (re) produzido.

É preciso questionar os níveis baixos de desempenho dos estudantes pobres, pois eles não acarretam grandes problemas para o sistema atual vigente, pelo contrário, facilita as formas de dominação. Além disso, Apple diz que:

As escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Isso se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de “mercadorias” culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação “requerida” pelo setor econômico da sociedade (APPLE, 2008, p. 81).

Por fim, a escola é o local responsável por colocar em prática o currículo. Sendo assim, a teoria Crítica da educação permite que haja uma reflexão sobre quais as questões políticas e ideológicas afetam a educação, favorecendo a construção de uma visão que não caia na crise da razão e, para além disso, consiga sair da ideia fetichista de que há neutralidade nas escolhas curriculares e que estas não servem a uma estrutura de poder/dominação vigente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há dominação e poder, mas também há a possibilidade de contestar o sistema vigente. Tal postura deixa de lado a crítica paralisante, conforme postula Giroux (1986) em sua obra citada ao longo deste texto. Sendo assim, buscou-se aqui não apenas apontar como a força do Estado atua sobre a escola e a prática

escolar cotidiana, mas sim contribuir para que a visão acerca da nossa realidade fique aguçada o suficiente para que haja racionalidade e que a crise da razão não se torne cada vez maior.

Desse modo, é perceptível que a perspectiva curricular dita a maneira pela qual os sujeitos serão escolarizados. Logo, a questão sócio histórica deve ser levada em consideração pois as tradições de cada tempo fazem com que haja uma realidade curricular dominante em cada período. Além disso, nota-se que os fins sociais concretizam o currículo mesmo que estas se embasem em diversos imaginários sobre o currículo. Por isso que Sacristán (2000) diz que o currículo é uma ponte para equilibrar os interesses e as forças que são aplicadas socialmente nos sujeitos, nesse caso, no processo de escolarização.

Contudo, mesmo o currículo sendo essa ponte de equilíbrio é notório que nem sempre ele é alcançável. Sendo assim, a sociedade em seu funcionamento, possui ferramentas que vão corroborar para a perpetuação da sociedade capitalista pois o *status quo* precisa ser mantido. Dessa maneira, a escola enquanto aparelho ideológico do estado é uma, senão a ferramenta mais importante para a dominação dos sujeitos, pois é lá que o sujeito passa a maior parte da sua vida.

À vista disso, a escola torna-se esse campo de concretização dos discursos sobre o currículo. É no chão da escola que as práticas são estabelecidas e lá que se formam os sujeitos. Com isso, o poder exercido pela sociedade capitalista para que haja a manutenção do sistema vigente é alocado justamente dentro dos currículos e incutido nas práticas docentes, justamente no processo de formação do professorado.

A ideologia e o poder que circula na escola parte tanto do currículo, quanto dos professores que executam esse currículo, isto é, a transformação de um currículo formal em um currículo real.

Em suma, o que se espera com a utilização de um discurso crítico é quebrar um círculo vicioso de controle total ideológico e de restabelecer um pensamento crítico possibilitador de apontamentos bem fundados teoricamente. Ademais, cabe suscitar que o discurso crítico não deve ser paralisante, mas sim uma possibilidade de argumentação contra um poder que atua silenciosamente.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** [recurso eletrônico] / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Cultura, o Currículo e a Prática Escolar. In: **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 1, p. 09-54.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 2ª Edição. Editora Autêntica. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

Revista Científica Vozes dos Vales - UFVJM - Minas Gerais - Brasil

[www.ufvjm.edu.br/vozes](http://www.ufvjm.edu.br/vozes)

QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524

ISSN: 2238-6424