

**MODO DE PRODUÇÃO, CULTURA, ESCOLA E CURRÍCULO:
UMA VISÃO ANTROPOLÓGICA**

* BEATRIZ A. MÂNICA DA CRUZ

1. INTRODUÇÃO

O saber humano, verdadeiro ou imaginário, não pode ser considerado todo o saber humano, todo um saber geral. Como assegura FICHTE (1794) IN: OS PENSADORES (1980), partindo do pressuposto que um filósofo ou outro pensador tivesse abarcado todo o saber verdadeiro e pudesse, através de uma indução, provar que este saber está contido em um sistema, com isso estaria muito aquém de ter chegado a um conhecimento total. Como pretender, por sua indução, por mais complexa que seja, mas uma indução baseada na experiência do agora, demonstrar ou fixar um conhecimento acabado, limitando que no futuro nenhuma descoberta poderá ser feita, que não seja adequada ou que se adapte a seu sistema, a sua conclusão? FICHTE (op. cit.) coloca:

Dizer que o saber humano em geral deve ser esgotado significa que deve ser determinado, incondicionalmente, o que o homem pode saber, não apenas no grau atual de sua existência, mas em todos os graus possíveis e pensáveis (p. 21).

Partindo dessa afirmação enfatiza-se: "O saber humano, segundo os graus é infinito, mas segundo o modo é completamente determinado por suas leis e pode ser inteiramente esgotado. As tarefas estão aí, e devem ser esgotadas; mas não estão solucionadas, nem podem ser solucionadas" (FICHTE, op. cit. p. 21), pretender-se-á levar adiante uma tarefa que é a de estabelecer ligações entre a cultura, modo de produção, escola e currículo, dentro de um criticismo e tendo em

* PROFESSORA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA - FACULDADE IMACULADA CONCEIÇÃO.

RESPONSÁVEL PELA EQUIPE DE ASSUNTOS UNIVERSITÁRIOS DA 8ª DELEGACIA DE EDUCAÇÃO-SEC/RS.

CONSULTORA DO DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DESPORTIVAS/CEFD.

vista, sempre, suas prováveis modificações, pois, no prosseguimento da meditação ela se alterará e se formará cada vez mais.

Tem-se em vista, com este breve ensaio, contribuir para que se faça uma reflexão, salientando, sobremaneira, a importância do currículo inserido num contexto maior e que está, "longe de ser um ato neutro, (...) é um ato de comprometimento e filiação social..." (DOMINGUES, 1986, p. 351).

2. MODO DE PRODUÇÃO, CULTURA, ESCOLA E CURRÍCULO

No início deste trabalho, tem-se a necessidade de demonstrar o desenvolvimento cultural, aliado ao modo de produção do homem, num processo diacrônico, para melhor situar a posição da escola e a preeminência de se repensar currículo, aceitando, de uma certa maneira, as diversas formas paradigmáticas com grau de maturidade.

A imediatidade da tarefa é estabelecer as diferentes concepções sobre em que momento e como o homem adquiriu uma postura extrasomática que o diferenciou dos outros animais, permitindo um lugar privilegiado na vida terrestre, para melhor compreensão da relação que se pretende estabelecer (cultura, modo de produção, escola e currículo).

De uma maneira simples, nada sofisticada, assegura-se que o homem estabeleceu um modo de produção e produziu cultura a partir do instante em que seu cérebro, que vinha sofrendo todo um processo evolutivo a partir dos primatas, foi capaz de gerar símbolos. Esta é a argumentação de muitos antropólogos, entre eles Leslie White (apud CARDOSO & IANNI, 1970), que diz:

Todo o comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos (...). Toda a cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um humano (...). O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero Homo torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos super-orgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele, é o símbolo (p. 180).

Para LEACKEY & LEWIN (1981), o desenvolvimento do cérebro do homem foi conseqüência da vida arborícola de seus antepassados. A necessidade de utilizar as mãos para pegar e/ou examinar um determinado objeto, possibilitou para os primatas, notadamente os superiores, um mundo tridimensional, formando uma nova dimensão do objeto quanto a forma, e a cor correlacionadas a resistência e o peso, assim como não se pode deixar de lado o olfato, tradicional forma de investigação dos mamíferos.

Na obra A Evolução do Homem, PILBEAM (1973), aborda o bipedismo como resultado provável de todo um conjunto de pressões seletivas para o primata. Segundo ele:

Quase todos os primatas vivos se comportam como bípedes de vez em quando (...) para o animal parecer maior e mais intimidante, pra transportar objetos (alimentos ou filhotes), para utilizar armas (cacetes ou lanças) e para aumentar a visibilidade (p. 95)

LÈVI-STRAUSS (1976), antropólogo francês, afirma que o ser humano dá origem a cultura no momento em que o homem convencionou a primeira regra, a primeira norma. Dá como exemplo a proibição do incesto, padrão de comportamento comum a quase todas as sociedades humanas. A proibição da relação sexual de um homem com certas categorias de mulheres, como a relação sexual com a mãe e/ou com a filha, e/ou com a irmã é comum a várias sociedades civilizadas e mesmo as comunidades consideradas não civilizadas.

Ainda apoiados neste autor, a cultura não deixa de ser um sistema simbólico, produto da criação cumulativa da mente. São gerados pela mente humana os mitos, os ritos, a arte, a linguagem, o parentesco. A cultura por conseguinte, não deixa de ser considerada como ponto de partida do próprio sistema estrutural. Partindo desta concepção estruturalista, entender cultura é entender ou estudar seu código, seus símbolos partilhados pelos elementos que fazem parte dessa cultura.

Em Cultura e Razão Política, SAHLINS (1979) fez uma crítica do posicionamento de que as culturas humanas são formuladas a partir de atividades práticas e, mais fundamentalmente, a partir do interesse utilitário. Este autor não deixa de enfatizar a posição do homem dentro de um mundo material, mas situa a cultura de acordo com um sistema simbólico definido, e que ela não é definida através das

pressões de ordem material, mas o homem tem condições de estabelecer um esquema significativo criado por si próprio. Assim, para esse autor, a cultura é que constitui a utilidade e não o mundo material, apesar deste exercer grande influência, mas não única.

Para MARX (1983), e seus seguidores, são as relações de produção que determinam as relações da vida humana, o trabalho, as instituições, a consciência. É nesse domínio ligado a produção que, usualmente, começam as mudanças adaptativas que tendem a se ramificarem. A cultura é determinada pelas relações de produção e é, ao mesmo tempo, o modo em que o homem expressa o grau de consciência da sua participação nessas relações. Para MARX:

Na produção social de suas vidas, os homens estabelecem relações definidas que são indispensáveis e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a determinado estágio do desenvolvimento de suas forças de produção material. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, o fundamento real sobre o qual se ergue uma estrutura jurídica e política e à qual correspondem formas determinadas de consciência social. O modo de produção das condições de vida material condiciona o processo geral da vida intelectual, política e social. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser social, mas ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência (p. 224).

Ora, para os funcionalistas as sociedades humanas apresentam-se como um conjunto de componentes diferenciados, inter-relacionados e interdependentes, satisfazendo cada uma das funções essenciais da vida social, e que as partes são melhor entendidas compreendendo-se as funções que desempenham no todo. Para MARX, as sociedades humanas são estruturas globais integradas onde os diversos níveis se relacionam, uma estrutura global composta de estruturas menores, apoiadas no conjunto das relações de produção formadas sobre a base econômica a qual se ergue a superestrutura (jurídica, política, etc.). Então, a estrutura social, segundo a concepção marxista, é uma espécie de equilíbrio instável e contraditório, o que, necessariamente conduzirá a sua superação histórica. Assim, tem-se a visão materialista dialética, cujo sistema total, ou estrutura global composta de subsistemas ligados uns aos outros afetando-se reciprocamente, têm presente as contradições que provocam, através do choque

dos contrários, o movimento e o desenvolvimento. No universo, visto como um sistema total, os fenômenos e objetos surgem, se desenvolvem e desaparecem. Existe, assim, um contínuo vir a ser. A realidade está em perpétua e universal transformação, mas cada elemento qualitativamente novo que surge, em função da resolução de uma contradição, retém algumas das qualidades dos elementos contrários que entraram em luta e assim o criaram.

Confrontando-se a visão funcionalista com a visão marxista, no primeiro o indivíduo é dissociado do todo pela sua consciência particular e é ligado ao todo pela sua função ocupacional, estabelecendo um princípio de binaridade, em cujo paradigma estão inseridos os princípios do bem e do mal, espírito e matéria. A visão funcionalista coloca a cultura como fator primário, responsável pela formação da estrutura social e modelador da mesma. Não leva em conta as relações de classe e estabelece que nas sociedades capitalistas as diferenças ocupacionais são resultantes das diferenças culturais que, por isso, estabelecem diferenças de posições, de status e do próprio poder aquisitivo. O crescimento, a produção, o trabalho livre, o mercado de capitais e, principalmente, a propriedade privada dos meios de produção são valores que as mantém em harmônico desenvolvimento.

Na Contribuição à Crítica da Economia Política (1983), MARX define as relações de produção como determinadas relações que são necessárias e independentes de sua vontade, das quais participam os seres humanos criando relações de convivência. Os homens, a partir do trabalho, constroem os seus espaços, produzem, consomem e pensam suas próprias vidas.

Combinando produção, circulação e idéias podemos identificar a forma de funcionamento de uma sociedade.

Muitos autores chamam a atenção para o fato de que as relações de produção não se reduzem a relações interpessoais, já que incluem, também, as relações com as coisas (os meios de produção).

Atualmente, há diversas tentativas de demonstrar que o conceito de modo de produção inclui a superestrutura (instância jurídico-política e ideológica), mas isto não está respaldado pelos textos de MARX e ENGELS: as sociedades humanas, naturalmente, são estruturas globais integradas onde os diversos níveis se relacionam íntima-

mente; apenas, o modo de produção não se refere a tal totalidade do social, e sim um dos seus aspectos (embora essencial). Partindo da obra de Hegel, MARX (1983), afirmou:

Meus estudos chegaram ao seguinte resultado, que indica que as relações jurídicas - bem como as formas do Estado - não podem ser compreendidas nem por si mesmas, nem pela pretensa evolução geral do espírito humano, mas que, ao contrário, suas raízes encontram-se nas condições materiais de existência que Hegel, a exemplo dos franceses e ingleses do século XVII - (os Fisiocratas) - engloba sob o nome de sociedade civil; e que a anatomia da sociedade civil tem de ser buscada na economia política (p. 9).

MARX e ENGELS são mais precisos, sobre esta questão, na Ideologia Alemã (1982):

A sociedade civil é o verdadeiro centro, o verdadeiro palco da História (...). Ela abrange o conjunto das relações materiais dos indivíduos no interior de um estágio de desenvolvimento determinado das forças produtivas. Abrange o conjunto da vida comercial e industrial de uma etapa (p. 55).

MARX considera a sociedade civil como o conjunto da estrutura econômica e social de um período determinado: refere-se a concepção hegeliana, que compreende, na sociedade civil, o complexo das relações econômicas e a formação das classes sociais.

Para o pensador italiano Gramsci (apud PORTELLI, 1977), a sociedade civil pertence ao momento da superestrutura, distinguindo, então, dois grandes níveis superestruturais:

- 1) a sociedade civil, como um conjunto dos organismos privados e que detêm a função de hegemonia (ou que corresponde a) que o grupo dominante exerce em toda a sociedade;
- 2) a sociedade política (o Estado no sentido estrito do termo), da qual a sociedade civil constitui a base, o conteúdo ético.

A sociedade civil pode ser considerada em diversos aspectos, segundo este autor, mas, no presente estudo, se faz referência, como um dos aspectos complementares, a direção ideológica da sociedade, articulada em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita.

a estrutura ideológica, isto é, as organizações, as instituições que a criam e difundem; e o material ideológico que são os instrumentos técnicos de difusão da ideologia, entre estes destacam-se o sistema escolar, as bibliotecas, o "mass media", entre outros.

A organização escola, dentro da sociedade civil, é um elemento chave, de suma relevância na articulação interna desta. Como diz ALTHUSSER (1974), são os "aparelhos ideológicos do Estado" que difundem e perpetuam o status quo. Na medida em que ela exerce uma função de detentora do saber formal, guardiã da língua nacional, e que estabelece em grande escala, quais os livros, revistas e periódicos que devem ser lidos, é, assim, suporte do poder, conquanto, mantém a perpetuação do mesmo.

A escola assim se define pela integração numa teia de relações com a sociedade civil, através da difusão de informações e concepções fundamentais da supracitada sociedade.

Se a escola é um dos aparatos ideológicos da sociedade civil, vê-se que esta mesma sociedade, de certa maneira, fica submissa às valorações próprias definidas por aquela, embora as funções hegemônicas sejam emanadas da elite dominante.

Hegemonia, para GRAMSCI (1978), é a capacidade, entre outras, de descobrir a especificidade nacional, as características próprias de uma sociedade determinada. A hegemonia é conhecimento, além de ação. A hegemonia torna-se ou é a direção cultural e moral, antes de ser política. Assim como o intelectual é ideólogo ou educador, antes de ser político.

A importância da escola fica, em termos teóricos, na distribuição de oportunidades de vida e na participação de parcelas diferenciadas de poder. Neste sentido, a idéia é de que a educação formal representa algo útil em termos de produtividade, embora a prática educativa quando relacionada a um projeto coletivo, historicamente concreto, acaba se transformando em ideologia conservadora.

A principal função, assim, do sistema educacional é distribuir diferencialmente o saber, dando meios para o exercício diferencial do poder. A "impossibilidade histórica" concretiza nas suas práticas, a conservação e a expansão heterogênea e desigual do ensino.

A escola, analisada sob essa ótica (como aparato ideológico do Estado) não se configura em espaços de criação libertadora do Homem.

Ao contrario, ela se ajusta como um instrumento regularizador da ordem, isto é, aos donos do poder. A instituição escola não se reconhece no produto de seu trabalho (ela é alienada como criadora do processo), também não se reconhece ou não se quer assumir no processo de transformadora radical do status quo.

Quanto a questão do currículo, cabe aqui um pequeno referencial histórico: Martins (apud DOMINGUES, 1986), em seus estudos sobre a alteração semântica do termo, aponta que a edição de 1812 do Barclays Universal Dictionary e do Webster não registra o vocabulo currículo. Somente a partir de 1856 é que este termo irá ser fixado nos dicionários, com o seguinte significado: "uma pista de corrida, um lugar para corrida; uma carreta de corrida; o termo é usado especialmente para referir-se a estudos universitários". As expressões "corrida" e "carreta", na edição de 1939, são omitidas, mas se acrescenta a expressão "um curso específico e fixo numa universidade". É adicionado na edição de 1955 o seguinte: "um curso, uma sequência de cursos numa escola ou universidade, com a finalidade de graduação; conjunto total de cursos ensinados numa instituição educacional ou num departamento" (p. 351).

Segundo Siegel (apud DOMINGUES, 1986), existem vinte e duas definições do termo currículo e as divergências nas definições não são apenas decorrentes da alteração semântica, pois, currículo "é um ato de comprometimento e filiação social" (p. 351).

Sobre o pensamento curricular, Apple (apud DOMINGUES, 1986), apoia-se na sociologia da educação ao analisar as relações estruturais, chamando a atenção para o currículo "como um dos mecanismos de distribuição social do saber sistematizado" (p. 362). Como mecanismo expressivo tem ligação direta com a base da organização social; com os requisitos de tarefas; com os valores, expectativas compartilhadas e a própria imposição de regras da sociedade a qual está ligado. Nesse sentido, pode-se dizer que definir currículo consiste não apenas na tomada de decisão, mas num campo de consulta onde entra o modo de produção, a cultura, a instituição escola, levando-o ao próprio processo decisório.

Baseados no enfoque praxiológico, apresenta-se três premissas básicas de um paradigma de currículo, apoiados em DOMINGUES (1986):

a) o currículo não pode ser separado da totalidade do so-

cial, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;

l) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares;

c) a crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural.

Por isso, pensar currículo é refletir sobre os problemas referentes à seleção, sistematização, apresentação dos conteúdos programáticos, da listagem de disciplinas que não podem ser aleatórias, às experiências dos alunos dentro da escola, identificados todos eles com as necessidades verdadeiramente válidas à sociedade.

Diz Apple (apud DOMINGUES, 1986), sobre a seleção e organização dos conteúdos curriculares e sua relação com as características institucionais da escola e da estrutura social:

Não havendo possibilidade de se evitar a interferência da ideologia dominante nesse processo, é necessário considerar também a forma de apresentação do mesmo; isto tudo implica uma análise do currículo oculto. Currículo oculto são as normas e valores que implícita, porém efetivamente, são transmitidos pela escola e que, habitualmente, não são mencionados na definição feita pelos professores dos fins ou objetivos da sua matéria (p. 362).

Crê-se que essas ideias engendrem uma postura crítica e uma postura revolucionária porque possibilitam o confronto de interesses, e denotam as contradições. O curso de Educação Física, seja a nível de graduação ou pós-graduação, deve ser visto e analisado dentro desse contexto.

Portanto, como diz GONÇALVES (1987):

Conforme suas práticas, a Educação Física pode se constituir em um processo de domesticação e alienação ou em um processo de libertação e humanização do homem e da sociedade. Pode se constituir em uma 'Educação para o homem-objeto ou Educação para o homem-sujeito' (p.215).

Para o educador, deve ser incompreensível os esforços dos conservadores que desejam ver parar a mudança ou até que defendem uma volta a sistemas anteriores, cuja adequação mesmo a seu próprio tempo costuma ser difícil de discernir.

CONCLUSÃO

A escola, que objetiva a educação sistematizada, faz parte de um processo essencialmente dialético, para o qual concorrem todos os elementos da realidade social. Com efeito, a realidade do processo educacional não deve ser entendida pelo seu aspecto formal, mas sim pela sua estrutura, a qual está delimitada pelo modo de produção que, por sua vez, está relacionado ao mundo da superestrutura, num determinado locus (espaço-tempo). O currículo de uma escola, de um curso, está comprometido com o social.

Partindo das conclusões marxistas, que são as relações de produção (isto é, a forma de propriedade predominante) as que determinam não só as instituições políticas e estatais mas a própria maneira de pensar, a própria consciência, deve-se, portanto, repensar o modo de produção vigente e se o mesmo satisfaz os anseios nacionais.

Assim, é preciso uma maior conscientização, uma outra postura, não aquela apoiada na necessidade de repudiar-se todo um passado, mas de se partir para uma nova práxis, esta apoiada num referencial crítico da realidade. Que sejam banidas todas as idéias preconceituosas, tendenciosas muitas vezes e que valores sejam revistos. Pois, a grande meta é sempre o homem, este ser que pensa, sente, quer e intui, que está envolvido no processo semiótico, produzindo e interpretando signos e códigos.

Ler, fazer e pensar currículo é estabelecer o tipo de infra-estrutura que se tem, é pensar em linha cultural, linha política, em concepção de vida.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ALTHUSSEFF, Louis. *Ideologia y aparatos ideologicos de Estado*. Buenos Aires, Nueva Vision, 1974.
- 2 DOMINGUES, José Luiz. *Interesses Humanos e Paradigmas Curriculares*. *Rev. Bras. Pedag.* Brasília, 67(156):351-66, maio/agosto/1986.
- 3 FICHTE, Johann Cottlieb. *A Doutrina-da-Ciência-1974-E outros escritos*. IN: *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1980.

- 4 GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- 5 _____. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- 6 _____. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- 7 GONÇALVES, Maria Augusta Salin. A Educação Física e a Questão Político-social. Kinesis, Santa Maria, 3(2):209-16, 1987.
- 8 MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- 9 MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas em três tomos. Lisboa, Avante, 1982.
- 10 LEACKEY, Richard & LEWIN, Roger. Origens. Brasília, Melhoramentos:Universidade de Brasília, 1981.
- 11 LÈVI-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. São Paulo, Editora Nacional, 1976.
- 12 PILBEAM, David. A evolução do homem. Lisboa, Verbo, 1973.
- 13 PORTELLI, Hugues. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 14 SAHLINS, Marshall. Cultura e razão prática. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- 15 CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Otávio. Homem e Sociedade. São Paulo, Editora Nacional, 1970.

Recebido para publicação em: 22/5/88.