

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O CURRÍCULO ESTRANHADO DA ESCOLA

WORK AND EDUCATION IN THE CAPITAL SOCIETY: A CRITICAL LOOK AT THE STRANGE SCHOOL CURRICULUM

Érico Ricard Lima Cavalcante Mota

<ericoricard@gmail.com>

Doutorando em Educação, linha de pesquisa em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá-MT, Brasil
Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG)
<http://lattes.cnpq.br/3184407907094118>

Kildilene Carvalho Matos Mota

<kild.ufmt@gmail.com>

Mestre em Educação, linha de pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classe
Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-Ce, Brasil
Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
<http://lattes.cnpq.br/1797937662708530>

RESUMO

A escola no contexto do capitalismo, de forma geral, tem assumido uma configuração específica de acordo com as especificidades intrínsecas a este sistema. Entende-se que a educação é um complexo de extrema importância para a produção e reprodução da sociedade, portanto cada escola reproduz uma concepção de humanidade produzida historicamente pelo conjunto dos homens. Este trabalho ocupa-se de questionar criticamente as festividades realizadas pela escola como manifestações do currículo oculto, de forma geral, no contexto do capitalismo brasileiro. Marx, sem pretender se referir especificamente à educação ou a escola, caracteriza o trabalho no contexto do capitalismo como estranhado/alienado que produz formas de sociabilidades também semelhantes a esta condição de alienação e estranhamento. Esta pesquisa, sem pretender analisar o funcionamento da escola de forma global, propõe-se analisar alguns aspectos referentes ao currículo oculto da escola contemporânea brasileira, tomando como objeto de análise algumas práticas escolares vivenciadas pelos autores durante o período (2011-2014) em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental da rede de ensino de Fortaleza-Ceará. Para este recorte, elege o referencial marxista e marxiano como perspectiva teórica. Apesar das limitações espaço-temporais desta breve incursão, pretende-se apresentar algumas reflexões críticas sobre a atual função da

escola. Nesta direção, a escola enquanto instituição fundada e situada numa sociedade capitalista pode romper com a cultura capital imposta pelo modo de produção vigente? As práticas escolares de realização do currículo oculto permanecem estranhadas? Sem perceber ou percebendo, a escola reproduz a lógica do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Educação; Currículo estranhado.

ABSTRACT

The school in the context of capitalism has assumed, in general perspective, a specific configuration according to the current metabolic system. It is understood that education is a complex of extreme importance for the production and reproduction of society, so each school produces and reproduces a conception of humanity produced and reproduced historically by all men. This work deals with questioning critically some aspects of the hidden curriculum of this school located, in general, in the context of Brazilian capitalism. Marx, without referring specifically education or school, characterizes it in the context of capitalism as alienated / alienated, which produces forms of sociability also similar to this condition of alienation and estrangement. This research, without intending to analyze the functioning of the school in a global way, proposes

to analyze some aspects related with the curriculum of the Brazilian contemporary school. For this clipping, he selects the marxist and marxian referential as a theoretical perspective. Despite the space-time limitations of this brief foray, it is our main goal to present some critical reflections on the current function of school. In this direction, can school as an institution founded and situated in a capitalist society, break up with the imposed capital culture and its current mode

of production? Do the school practices of realizing the hidden curriculum still remain as something uncanny? This article proposes a critical analysis about the educational phenomenon based on historical-dialectical materialism about school festive activities. Without realizing it or perceiving it, the school reproduces the logic of capital.

Key Words: Work; Education; Strange curriculum.



Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. (SILVA, 1999, p.78)

INTRODUÇÃO

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário afirmar que o trabalho é a categoria determinante do ser social. Nesta perspectiva, a categoria que funda o ser como constructo e construtor do todo social e, portanto norteia e fundamenta qualquer análise social é o trabalho, sem tal apreensão constituir-se-ão leituras parciais e superficiais do real.

Nesta direção, de compreender o trabalho como fundamento, entende-se que os demais complexos tais como o direito, a arte, a educação, e principalmente a política, dentre outros, são complexos fundados e mantém com o trabalho a relação de dependência absoluta e autonomia relativa, considerando que o trabalho é o fundamento, mas não é capaz de esgotar as possibilidades do movimento histórico. Ora, é através do trabalho – intercambio entre o homem e a natureza – que o próprio homem produziu bens de consumo a fim de garantir sua sobrevivência física, material e a satisfação de suas necessidades, materiais e espirituais. Leia-se no trecho de Lukács:

O trabalho é capaz de suscitar no homem novas capacidades e novas necessidades, as consequências do trabalho vão além do quanto nele é imediata e conscientemente posto, faz nascer novas necessidades e novas capacidades de satisfazê-las, e enfim – no âmbito das possibilidades objetivas de qualquer formação determinada – na natureza humana este crescimento não encontra limites traçados a priori. (LUKÁCS, 1978, p.140)

O trabalho se constituiu a gênese do ser social, porquanto deste é que o homem evoluiu de ser biológico a ser social. Com a divisão social do trabalho, o modo de produção igualitário da comunidade primitiva passa a ser substituído paulatinamente por uma divisão de classes antagônicas: os que trabalham e os que administram. Esta divisão provocou o surgimento de outra composição social – uma organização em classes. A sociedade passa a ser dividida por condições e interesses antagônicos. Neste contexto, começa a surgir a propriedade privada, e em consequência desta, outros complexos são criados com a finalidade de garantir a propriedade privada.

Como foi dito, o trabalho é o fundamento, mas não é capaz de esgotar as possibilidades do movimento histórico. No processo de desenvolvimento, produção e reprodução da humanidade, o complexo da educação se revela profundamente necessário,

[...] intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la... (SEVERINO, 2006, p.289).

No decorrer do desenvolvimento da espécie, os novos indivíduos foram se inserindo nas atividades de forma instintiva e espontânea, prevalecendo a aprendizagem pela imitação das atividades cotidianas. Segundo Ponce, nas comunidades primitivas “a educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim a vigilância difusa do ambiente” (PONCE, 2007, p.18). Com a complexidade da vida social, surge a propriedade privada, e com ela paulatinamente as classes passam a se diferenciar, cada uma de acordo com suas condições materiais.

Neste processo de “diferenciação social” as relações sociais deixam de ser igualitárias e comuns, passando a ser regidas por relações de “dominância e submissão” (PONCE, 2007, p.28). A educação, por consequência, também perde seu caráter “homogêneo e integral”, tornando-se “sistemática, organizada e violenta” (PONCE, 2007, p.28).

Com a instauração do modo de produção “antigo ou escravista, no qual os escravos trabalham para produzir sua existência e de seus senhores” (SAVIANI, 2013, p.81) propicia-se o surgimento de uma classe ociosa que tem sua existência garantida pelos escravos na antiguidade e servos na Idade Média. Para Saviani (2013) a origem da escola como “o lugar do ócio” (IDEM, 2013, p.81) está relacionada a esta classe ociosa. Na Idade Média cunhou-se o termo “ócio com dignidade”, ou seja, ocupar o tempo livre dignamente.

Na modernidade, as Revoluções Industrial e Francesa e o Iluminismo, além de outros fatores, propiciaram, por exigência da burguesia, a universalização da escola básica. Nunca antes a escola tinha inserido os filhos das classes desfavorecidas porquanto a maioria educava-se através do trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. (SAVIANI, 2013, p.82). Tendo feito esta breve incursão no surgimento da educação e da escola, apresentam-se alguns conceitos norteadores deste trabalho.

Compreende-se educação, nas linhas de Saviani, como “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13). Portanto, a humanidade produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história é a referencia para se desenvolver uma educação firmada em seu processo sócio-histórico, sob a possibilidade de construir relações humanas novas, superando os erros do passado.

Na relação objetividade-subjetividade, pode-se dizer que a educação é predominantemente processo subjetivo, resultante de trabalho não-material, pois tal atividade produz bens espirituais necessários a produção e reprodução de homens. Na perspectiva de Saviani (2013) o trabalho não-material pode se separar ou não do produto final. Se o docente, ao ensinar não se separa do seu produto final que é a aula, ao escrever um livro e vendê-lo constitui-se uma separação entre sujeito e objeto.

Nesta direção, é papel da educação o ato de socializar o conhecimento historicamente produzido pelo conjunto dos homens a fim de produzir e reproduzir a humanidade construída. É papel da Pedagogia a discussão acerca da escolha ou da seleção destes conhecimentos (re) produtores de humanidade, ao considerarmos a pedagogia enquanto campo de conhecimento que se ocupa de estudar a educação.

Saviani (2013) nos alerta que é papel da escola possibilitar o acesso das novas gerações ao saber sistematizado, metódico e elaborado, portanto necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a esta finalidade. Nesta linha de raciocínio, entende-se que cabe ao pedagogo-pesquisador discutir a intencionalidade do ato educativo. Esta intencionalidade, inerente ao ato educativo, engloba os fins da educação que, por sua vez, estão conectados intrinsecamente a discussão do currículo.

Na verdade, o termo currículo surgiu há pouco mais de um século. Sabe-se que, a preocupação com “o que ensinar”, é tão antiga quanto à própria escola. Mas o surgimento do termo

e a preocupação em torná-lo campo de estudo especializado provavelmente teve origem com a expansão da escola pública às massas proletárias, por consequência da Revolução Industrial. A partir de então, com o surgimento de uma burocracia estatal, o currículo foi gerando interesse e por fim, tornou-se campo especializado de estudos das ciências sociais, inclusive da pedagogia.

Currículo, etimologicamente, significa percurso, caminho ou pista de corrida. Não há uma definição precisa nem consensual sobre o termo, mas há diversas definições e concepções variando de acordo com o tempo, espaço e a perspectiva teórica. Cada definição desta categoria está, geralmente, vinculada a outras concepções, tais como: a função social da educação escolar; os aspectos socioculturais da sociedade e sua repercussão na escola; e sobre qual indivíduo e a sociedade se quer formar.

Como se pode perceber pelos temas elencados acima, a reflexão sobre o currículo engloba muitos aspectos extrínsecos à educação, que extrapolam os muros da escola e da pedagogia para compreendê-los com abordagens históricas, antropológicas, sociológicas, econômicas, filosóficas, dentre outras.

De forma geral, a concepção contemporânea vigente compreende que a noção de currículo engloba o conjunto de conhecimentos vivenciados pelo aluno na escola e os conhecimentos apresentados a ele pela escola. Moreira e Silva (1999) afirma que a influência de autores *behavioristas* do começo do século XX tende a por o foco do currículo nos planos de ensino e seus objetivos curriculares, supondo que os resultados da educação dependem predominantemente dos estímulos.

Os primeiros estudos sobre o currículo coincidem com o surgimento desta tendência, considerada tradicional. O primeiro autor, representante desta tendência citado por Silva (1999) é Bobbitt. Sua teoria está explicitada na obra *The curriculum* (1918), em que propõe uma abordagem alicerçada na perspectiva da escola de administração científica de Frederick Taylor. Para Bobbitt, era necessário perseguir os princípios da administração científica a fim de aumentar a eficiência e a eficácia no processo escolar. Para tanto, definir objetivos era fundamental para reduzir os custos, beneficiando a economia. O pensamento de Bobbit, em seguida, influenciou dois outros pensadores, Tyler e Dewey.

Segundo Silva (1999), Dewey começara a utilizar o termo “currículo” até antes, com a obra *The children and the curriculum* (1902), mas o enfoque dado estava mais na preparação para a vida democrática do que propriamente na eficiência dos processos educacionais como Bobbitt.

Dewey, pragmático de viés progressista, defende que é necessário levar em conta os interesses e as experiências dos educandos envolvidos. A educação, influenciada pelos estudos da psicologia não precisava preparar o indivíduos exclusivamente para o mundo do trabalho como pensava Bobbitt, mas para diversas possibilidades da vida adulta.

A perspectiva de currículo de Ralph Tyler inaugurada em 1949 pela sua obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, em continuidade ao pensamento Bobbittiano, dominou a concepção vigente até, aproximadamente a década de 1980 nos Estados Unidos, influenciando diversos países, inclusive o Brasil. A visão de Tyler sacramenta o currículo em uma dimensão puramente técnica. Há quatro questões básicas enunciadas em Tyler para que possa imprimir *organização e desenvolvimento* da prática escolar. Kliebard apresenta as questões básicas de Tyler:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (KLIEBARD, 2011, p.24)

Apesar de se compreender que a idéia principal de Tyler era que o currículo pudesse apresentar resultados que incidissem sobre a prática docente e, em consequência, sobre os resultados do processo educativo, percebe-se também que suas questões básicas coincidem com os itens básicos do qualquer plano de aula: 1. objetivos; 2. conteúdos; 3. metodologia e 4. Avaliação. Se no quadro das teorias do currículo o pensamento de Tyler possa ser considerado ultrapassado ou superado, por outro lado, os seus princípios ainda integram os planos de ensino de muitas escolas e universidades.

Apesar de a concepção técnica de currículo ainda existir em muitas escolas¹, redes de ensino e universidades, na década de 1960, muitos movimentos internacionais de protestos e de contracultura marcaram o início das teorias críticas da educação, cultura e consequentemente do currículo.

¹ A concepção técnica segundo Silva(1999) se refere a concepção que o currículo pode ser feito, elaborado por técnicos, como uma atividade burocrática, desvinculada da realidade histórico-social do indivíduo. Em centenas de escolas particulares de todo o Brasil o material didático, artefato componente do currículo, é planejado, escolhido, elaborado, confeccionado e distribuído por grandes editoras, sem qualquer participação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A concepção é que o mesmo material serve para qualquer criança daquela faixa etária, independente de sua realidade, cultura, orientação religiosa, dentre outros traços culturais. Outro exemplo onde persiste a concepção técnica de currículo é nos cursos ministrados à distância. Os diversos componentes do ensino são pensados por técnicos: material didático, a metodologia, a avaliação, são elaborados por um grupo técnico.

O fato é que após a década de 1960, a hegemonia teórica da perspectiva tradicional está posta em cheque. E as novas concepções caminham na direção oposta à concepção técnica. Esta perspectiva ficou conhecida por “Teorias Críticas” e teve grande importância para o pensamento educacional contemporâneo, porquanto abriga um conjunto de obras e teorias de diversas áreas. Para que se tenha uma noção da quantidade de obras e dos nomes de seus autores, apresenta-se a seguir os autores das teorias críticas e algumas de suas principais obras que deram corpo às teorias críticas:

Tab. 1 – Ano, autores e obras que compõem as teorias críticas do currículo. Tabela adaptada segundo (1999)

1970 - Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*

1970 - Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado*

1970 - Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*

1971 - Baudelot e Establet, *L'école capitaliste en France*

1971 - Basil Bernstein, *Class, codes and control, V. 1*

1971 - Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education.*

1976 - Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*

1976 - William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*

1979 - Michael Apple, *Ideologia e currículo.*

As teorias críticas, acima mencionadas são “teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 1999, p. 30). A base para o surgimento de várias delas é o pensamento marxiano ou marxista. Apesar disso, o próprio Marx não pode ser considerado um autor que tratou o tema do currículo, porém nos apresenta uma crítica bem elaborada sobre a sociabilidade produzida pelas relações de produção capitalista.

Neste contexto, Marx nos mostra que o trabalho produzido pelas relações de trabalho capitalista produzem alienação, ou seja, o trabalhador produz para outrem, porquanto sua produção não se incorpora ao seu patrimônio material ou imaterial. Leia-se nas linhas dos Manuscritos Econômico-filosóficos:

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A *desvalorização* do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como

uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. Esse fato simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um *ser estranho*, como uma *força independente* do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma *objetificação* do trabalho. A execução do trabalho é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma *perda* e uma *servidão ante o objeto*, e a apropriação como *alienação*. (MARX, 1999, p. 102)

Nesta direção, Marx nos afirma que o trabalho, categoria fundante do ser social, no contexto das relações mercantis produz o trabalho estranhado, ou seja, o esforço, a energia, o tempo do trabalhador são gastos em benefício de outrem. Estas relações não produzem felicidade, contentamento nem realização para o trabalhador, mas mortificação da sua carne em virtude de satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência.

Tal realização de trabalho estranhado, fundamentado em relações de exploração entre homens, não pode produzir relações sociais igualitárias, justas e solidárias, porquanto (re) produz a sedimentação da divisão de classes antagônicas irreconciliáveis. Nesta direção, pode-se compreender que a escola, instituição com a função precípua de preparação os indivíduos para a sociedade teria condições de romper com o ciclo de desumanização produzido pelo *modus operandi* do capital? É provável que não.

Apple, fundamentado inicialmente no viés marxismo, não cai na perspectiva determinista na construção da relação entre economia e educação como uma determinação simples. Há mediações construídas por homens entre a esfera da economia e da educação, não sendo possível compreender a educação como mera consequência da economia. Apple (1979) nos traz um questionamento central em sua teoria: por que este conhecimento e não aquele?

Afinal, considerando que a escola prepara indivíduos para a sociedade e/ou para o mercado, quais os conhecimentos que ela difunde? Qual é o currículo desta escola no contexto do capitalismo? Lembrando que a educação não é um complexo fundante, mas um complexo fundado, mas que mantém dependência ontológica com o trabalho e autonomia relativa deste, seria possível que houvesse um currículo para a emancipação humana?

Marx nos responde que as relações de produção capitalista produzem relações sociais permeadas pela alienação/estranhamento². Em seguida, explica-se a teoria da alienação em Marx como uma pista das relações disseminadas no bojo das relações capitais.

O TRABALHO ALIENADO/ESTRANHADO COMO MATRIZ DO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA - A SOCIEDADE DE CLASSES

A alienação do trabalho acontece quando este se desprende do seu produtor. A alienação é consequência do momento de objetivação do trabalho, contudo o estranhamento acontece devido ao caráter do trabalho na sociabilidade capitalista. Ao produzir uma peça, o trabalhador não se apropria dela; não se reconhece no processo; não se reconhece como trabalhador e nem como homem genérico, porquanto a organização das relações de produção e seu arsenal ideológico não permitem.

O primeiro aspecto do trabalho alienado, segundo Mészáros (1981) se refere a vendabilidade universal. Segundo o autor, a sociedade mercantil converte absolutamente tudo em mercadoria, inclusive as esferas mais essencialistas como a fé ou a arte podem ser convertidas em mercadoria. Nesta mesma linha, o próprio trabalhador se reduz, de acordo com as leis de mercado, a própria mercadoria.

Segundo Marx há quatro características que marcam o estranhamento do trabalhador no seu cotidiano: 1) O estranhamento em relação ao produto; 2) O estranhamento no interior da sua própria atividade – a produção; 3) O estranhamento de si mesmo e 4) O estranhamento em relação outro homem – o ser genérico.

O ESTRANHAMENTO EM RELAÇÃO AO PRODUTO

O trabalho, produto da mão do trabalhador, é causador da sua pobreza. Isto é possível porque tudo que é produzido pelo trabalhador, ao se objetivar, exterioriza-se. Converte-se em mercadoria, gerando riqueza para outrem. Quanto mais rico fica o capitalista, maior a diferença entre este e o trabalhador. Enquanto o trabalhador produz riqueza, a humanidade goza de mais

² Há certamente uma diferença conceitual entre os termos Estranhamento e Alienação nos manuscritos econômico-filosóficos. A alienação, para Marx, é um momento indispensável presente no processo de objetivação, considerando que o objeto ao ser objetivado desprende-se do produtor; O estranhamento, por isso, específico das condições de trabalho no capitalismo, é a perda do reconhecimento do trabalhador no próprio objeto.

conforto ao adquirir a mercadoria, portanto aumenta a riqueza, mas os bens do trabalhador não aumentam nesta proporção, mas numa bem inferior porque só lhe resta o parco salário que é sua consequência imediata.

O trabalhador ao objetivar algo, através do trabalho, “dá de si” naquele objeto, emprega seu tempo, seu trabalho, sua força no objeto, mas após o objeto construído, o trabalhador não está mais nele, portanto as características do objeto não dependem mais do trabalhador, torna-se externo a ele. Este processo Marx chama de exteriorização.

Como disse Marx acima, quanto mais o trabalhador produz, mais pobre fica porquanto produz objetos, enriquecendo o mundo objetivo, alheio e externo a ele, desgastando-se em seu trabalho e empobrecendo seu mundo interior, afastando-se de si mesmo, portanto não se reconhece no produto produzido, porque lhe é estranho. Além disso, a mercadoria produzida não carrega em suas características a mão do trabalhador, mas sim a assinatura do capitalista – a marca. Em todos estes aspectos consiste a primeira das características do estranhamento.

O ESTRANHAMENTO NO INTERIOR DA SUA PRÓPRIA ATIVIDADE – A PRODUÇÃO

Outro aspecto do estranhamento é produzido entre o trabalhador e o ato da produção. O trabalhador não reconhece a produção como pertencente ao seu ser. A produção não pertence a ele, não lhe causa satisfação, sentido nem significado. Trata-se de um trabalho obrigatório, sem o qual não seria possível suprir as condições necessárias a sua sobrevivência.

Nesta forma de trabalho, o trabalhador não se realiza nem realiza coisa útil para si. Quando o mesmo conserta uma parede em sua casa, faz isso por entender que este trabalho empreendido fornece a si e a sua família satisfação e bem estar, portanto encontra nesta identificação, pertencimento e sentido. Mas quando produz algo, sem provavelmente ter escolhido fazer por identificação ou prazer, mas por pura necessidade, não encontra ali relação de identificação legítima com o processo porque não estabelece uma relação de identificação com tal atividade, mas uma relação de dependência econômica para que possa realizar suas necessidades, carnis ou espirituais que estão fora dele. Leia-se então nas palavras de Marx:

O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tão logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. (MARX, 2004, p. 83)

A produção não lhe causa felicidade, contentamento, completude nem gozo porque é obra das mãos dele, mas não lhe pertence. Na produção, mesmo que o homem criasse e não somente reproduzisse, jamais poderia se apropriar dela porque ela pertence ao proprietário capitalista que nada criou, nada produziu, não empregou seu suor nesta coisa. O trabalhador só é livre, ativo, quando na sua casa, come, bebe, dorme, faz sexo e usufrui de tudo que seu penoso salário conseguiu comprar.

O ESTRANHAMENTO DE SI MESMO

Este aspecto do estranhamento traduz-se pela negação que o trabalho produz contra o próprio trabalhador. Ao trabalhar, ele se gasta, se mói, se reduz, se desvaloriza, se diminui enquanto torna-se produto de seu trabalho. Enquanto ele produz riqueza para outrem, o seu corpo decai, murcha, enfraquece de tanto trabalho. Enquanto realiza sonhos ao produzir bens de consumo e deleite perde a capacidade de sonhar e de realizar porque o seu trabalho é mortificação da sua carne e da sua alma. Enquanto agrega valor a vida de outrem, se desvaloriza. O trabalhador se estranha em si porque produz contra si, depõe contra seu próprio crescimento, se aniquila. Como não poderia ser estranho o trabalho como negação de quem o produz?

Ao reduzir-se a uma peça da maquinaria, o trabalhador tem seu preço e vale o quanto pode produzir, portanto toda a sua subjetividade valorizada enquanto consumidor reduz-se a nada. Aliás, a negação do trabalhador se manifesta principalmente pela anulação total e irrestrita da sua subjetividade. Nos tempos atuais, ouve-se cotidianamente que “não devemos trazer para o trabalho os seus problemas de casa” como se, ao chegar no local de trabalho, o trabalhador pudesse anular seus sentimentos, preferências, opiniões, manias, sotaques e comportamentos. Esta frase expressa um aspecto em que o trabalhador se nega, por um lado porque mortifica sua *physis* e de outro porque nega sua subjetividade.

O ESTRANHAMENTO EM RELAÇÃO AOS OUTROS HOMENS

O quarto e ultimo aspecto do estranhamento em Marx refere-se às relações do gênero humano. O homem é em si um ser genérico e deveria se reconhecer enquanto espécie humana, mas a forma de trabalho que consiste na exploração do homem pelo homem faz com que os homens se dividam dentro da sua própria espécie e se estranhem. Isso acontece porque o capitalista produz o estranhamento ao alienar o trabalhador do seu produto. Portanto existe separação entre o gênero humano entre capitalistas e trabalhadores que não se reconhecem um no outro.

Ora, quem se apodera do produto das mãos do trabalhador? O próprio homem – outro homem que não é o trabalhador, claro! Se o trabalho representa dores, mortificação, negação do trabalhador, certamente significará deleite para quem dele se beneficia. Como pode haver identificação entre homem trabalhador e homem capitalista, se com o sofrimento de um há deleite do outro? Se com deleite de um há sofrimento do outro.

Certamente são irreconciliáveis o trabalhador e o capitalista. Como pertenceriam ao mesmo gênero humano? Há reconhecimento entre eles? Em alguns aspectos, sim, em outros há estranhamento. Este estranhamento que nega o gênero humano, que divide a humanidade se expressa através da luta de classes desde a nova divisão do trabalho nas comunidades primitivas e da instituição da propriedade privada.

Se a educação é complexo fundado pelo trabalho, e este, no contexto da sociedade capitalista produz estranhamento, que tipo de conhecimento pode ser ensinado nestas escolas? Neste artigo não se pretende esgotar os diversos tipos de currículo existentes na sociedade capitalista. Em geral, o currículo escolar na sociedade capitalista tem selecionado conteúdos mínimos, pragmáticos, práticos, úteis, voltados para formar mão-de-obra barata e aquecer o mercado. O componente curricular que este artigo se ocupa se refere ao conjunto de festividades acontecidas na escola.

O CURRÍCULO ESTRANHADO - AS DIVERSAS MANIFESTAÇÕES

Saviani (2015) faz diferença entre o que é essencial e o acessório; entre o principal e o secundário. O objeto desta análise se refere ao acessório, secundário ou coadjuvante. O essencial, principal, fundamental na escola são os conteúdos curriculares: matemática, português, ciências, história, geografia, inglês... Para o autor acima citado a escola contemporânea se equivoca ao gastar mais ou a mesma energia com atividades curriculares e extracurriculares³. E ainda pior: há muitas dessas atividades extracurriculares que contribuem apenas para com uma formação estranhada. Certamente que, no contexto de uma sociedade de classes, não seria de se esperar que as escolas,

³ Entende-se por atividades extracurriculares aquelas atividades realizadas pela escola que não fazem parte do currículo prescrito ou oficial ou fogem a função precípua da escola que é socializar os conhecimentos científicos. Exemplos: festa do dia das mães, bons modos, convivência social, dentre outros. Saviani não diz que são inúteis ou não devem ser ensinados, mas que é necessário distinguir os dois, porque os curriculares são essenciais, principais e os extracurriculares são acessórios e secundários.

sobretudo aquelas dedicadas às crianças de filhos dos trabalhadores, promovesse uma educação integral com vistas à emancipação humana. Não. Não se poderia esperar por isso mesmo.

O currículo estranhado se refere aos conteúdos que promovem uma semiformação⁴ visando à formação de uma falsa consciência, em compromisso com a competição, com o consumismo, com a valorização das aparências, à informação adulterada, dentre outras formas de falsa consciência.

Para fins de categorização, podem-se dividir as atividades de acordo com sua finalidade precípua: 1. Competição; 2. Aparência versus essência; 3. Consumismo e formação de falsa consciência ou mitificação. É certo que muitas atividades cabem em duas categorizações, portanto esta análise não pode ser levada a cabo nem generalizada. Também há muitas escolas e educadores que fogem do currículo estranhado, buscando evocar uma formação que constrói verdadeiro sentido e significado para a formação humana, mesmo no contexto do capitalismo. Lembrando que no capitalismo não é possível pensarmos em uma educação emancipadora, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras” (TONET, 2007, p.35).

A COMPETIÇÃO

A competição já acontece desde a entrada na escola com as mochilas, lápis de cores, estojos e demais artefatos pomposos que alguns têm e outros não, além dos lanches fartos de alguns. Mas, muitas vezes, estes momentos não dependem diretamente da escola, mas estas se tornam coniventes quando não interferem nesta realidade. Na maioria dos casos a escola é a própria promotora da competição: incentivam a competição por nota; competição por bom comportamento; competição física e, da forma mais cruel, competição de condições financeiras. Um bom exemplo que acontece no Brasil é competição denominada “Rainha do Milho”⁵ que a

⁴ Semiformação – pode ser entendido por um processo de formação de uma falsa consciência, subsumida aos valores do capital. Processo de formação da consciência por artefatos da indústria cultural. Ver Maar(2001).

⁵ O concurso da Rainha do milho reproduz uma tradição de festejar o período da colheita, mas é realizado em muitas escolas do Nordeste para arrecadar dinheiro para custear a festa junina. É escolhida uma rainha em cada sala de aula, geralmente uma aluna que se destaca pela beleza física. Durante um determinado período, esta rainha deve buscar meios de arrecadar dinheiro para a festa. Algumas trazem lanche para vender, outras pedem dinheiro para seus familiares. No momento da festa junina, é anunciada e geralmente premiada com uma faixa a “rainha do milho” que arrecadou mais dinheiro.

vencedora é a aluna que conseguir arrecadar mais dinheiro. Certamente, as famílias com menos condições já saem em desvantagem.

A competição é valor, por excelência do mercado, condição necessária para desenvolver o capitalismo. Muitas crianças são incentivadas a competir desde muito pequenas nas escolas. Estas competições não são criadas para contribuir com a felicidade ou com a autoestima das crianças, mas para treiná-las desde muito pequenos para o voraz mercado de trabalho. Esta competição está prevista lá na teoria da alienação em Marx, que gera o estranhamento em relação ao ser humano genérico. Portanto o currículo estranhado pode ser identificado no lócus de trabalho, através da premiação de vendedor do mês, meritocracia, prêmio de produtividade, dentre outros mecanismos. Além das citadas, existem também as competições de conhecimento, que até parecem menos danosas, porquanto dependem, de forma mais predominante, do esforço das estudantes. Poder-se-ia questionar se tais competições fazem parte do currículo da escola. Ora, os valores, atitudes, comportamentos e orientações utilizados na escola não fazem parte do currículo? De acordo com Silva (1999) estes componentes fazem parte do currículo oculto da escola. O currículo oculto diz respeito exatamente a esta aprendizagem que não consta nos documentos oficiais, diretrizes, matrizes curriculares, dentre outros documentos norteadores. Leia-se nas palavras de Silva (1999, p.78):

Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

Porquanto, considerando o trecho acima, pode-se considerar que tais festividades, fazendo parte integrante do cotidiano escolar, ensinam valores, comportamentos, atitudes e orientações.

APARÊNCIA VERSUS ESSÊNCIA

O capitalismo, para se reproduzir, necessita de aparência. O fetiche da mercadoria esconde por trás dos preços dos produtos as muitas horas que foram negadas ao trabalhador. O

marketing pesado visa mascarar o verdadeiro valor que custam as coisas, simulando através de campanhas de propaganda milionárias um preço de mercado que não condiz com o custo de produção.

A escola também investe em aparência. Um evento que muitas escolas ainda sustentam é o desfile de rainhas. Entre os anos de 2011 e 2014⁶, em pelo menos duas escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, a maioria dos professores concordou em realizar e participar de um desfile com a finalidade de escolha de uma rainha que representasse os educandos da tal escola.

Na primeira escola, o desfile aconteceu inalterado, predominando a exclusão das negras, gordinhas, deficientes, cabelos crespos, traços afrodescendentes, outras desprovidas de bens para o desfile, dentre outras condições. A escola esquece as bandeiras de inclusão de outrora e privilegia as peles brancas, olhos claros, corpos esbeltos, silhuetas alongadas e que tem condições para custear seus trajes. É importante ressaltar que houve resistência por parte de alguns professores à época para que o conglomerado de professores refletisse sobre a prática, mas culminou na deliberação pela realização dos eventos. Na segunda escola, a proposta inicial influenciada pela resistência de alguns professores foi convertida em fazer o desfile “privilegiando” às educandas negras, nomeando o concurso de “pérola negra”. O concurso aconteceu expondo os corpos das negras e dos negros escolhidos como os mais bonitos. Neste segundo caso, incluíram-se as peles negras e permaneceram excluindo as pessoas que não se enquadram no padrão de beleza contemporâneo ou não tem condições de custear seus trajes.

Outra manifestação da aparência é o formato da festa do dia das mães ou dos pais de muitas escolas, em que muitos professores se sentem obrigados a comprar com seus poucos salários materiais diversos para homenagear os pais de alunos e alunas que nem sequer conhecem de verdade. Muitos professores se sentem pressionados a elaborar, comprar e confeccionar, na maioria dos casos, em seu horário de folga as lembrancinhas para os pais. Não há verdadeiro significado na lembrancinha, se esta não tiver a identidade, o traço, o sentimento, o dedo do filho ou filha. A “lembrancinha” em questão reflete somente a aparência, esvaziada de essência e significado, porquanto é realizada, habitualmente, para cumprir uma exigência da escola ou por convenção social. Assim como outras exigências habituais que as escolas fazem aos seus funcionários, tais como, a barba feita, as unhas pintadas, o sorriso no rosto, a sandália de salto, a

⁶ Tais dados fazem parte da experiência docente dos pesquisadores na rede pública municipal ao qual os pesquisadores eram professores efetivos.

maquiagem impecável, o cabelo preso, dentre outras que não refletem o real sofrimento de cumprir todas as muitas exigências para manter o emprego, e no final das contas, a mais-valia terminar no bolso do patrão.

Certamente, há muitas formas com as quais os estudantes podem homenagear seus pais e muitas escolas assim o fazem: as palavras dos seus filhos e filhas ditas em um vídeo ou escritas no papel; os desenhos deles; uma poesia recitada ou uma música cantada por eles e elas tem mais sentido e significado do que qualquer lembrancinha feita por um(a) professor(a).

O CONSUMISMO E A FORMAÇÃO DA FALSA CONSCIÊNCIA OU MITIFICAÇÃO

O consumismo é certamente o valor mais reverenciado por escolas que mantêm o currículo estranhado. Há uma infinidade de atividades que exclui quem não se dobra ao consumismo. Muitas escolas, dentre elas, ambas as escolas citadas anteriormente fazem gincanas e/ou feiras de ciências. Cada comemoração destas repercute, não obrigatoriamente, mas a título de sugestão e sob argumento de manutenção da tradição, que os educandos adquiram camisas promocionais que levam o nome da equipe ou do trabalho apresentado. Esta cultura do consumo do consumo se reverbera inclusive na faculdade de educação da cidade de Crixás que chega a conceder “certificados de hora-atividade” para acadêmicos que adquiram a camisa para participar de eventos da cidade, tais como a festa da pecuária e/ou desfile cívico.

O dia da criança é outro exemplo clássico, criado no Brasil pela fábrica de brinquedos Estrela, a escola não só comemora, mas também se sente obrigada a presentear as crianças, em vez de desmistificar. Neste contexto a escola adquire uma característica ainda pior no sentido de mitificar as datas comemorativas em nome de satisfazer os movimentos do mercado.

Na páscoa, em nome do mercado e da indústria de ovos de páscoa, a escola abre mão da renovação cristã para aquecer o mercado de ovos de chocolate. Coelho, símbolo de renovação, não põe ovo. Uma celebração esvaziada de significado celebrada pela indústria e fomentando o consumismo dos mais novos membros da sociedade.

NOTAS CONCLUSIVAS

Retomando as palavras de Saviani sobre o ato educativo como “ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens”, esta educação no contexto do capitalismo falha por não produzir a humanidade, mas produz a reprodução pura e simples de um sistema desumanizador.

Faz parte da função da educação reproduzir ou resgatar a cultura, mas considerando caráter prático, faz-se necessário que se reflitam as atividades presentes no currículo, e não simplesmente se reproduza compulsoriamente. Muitas escolas, não todas, permanecem na perspectiva de reproduzir a cultura ou reproduzir os modismos e, nesta direção, perdem seu caráter prático de transformação.

Quando a escola insiste em mitificar seu currículo, abre mão do tipo de conhecimento que lhe é inerente: o conhecimento científico. Neste caminho, passa a negar sua atividade nuclear: substituir o senso comum pelo conhecimento científico. Como disse Saviani, ao comparar a *epistémé*, *doxa* e a *sophia*, nem a sabedoria proveniente de opinião nem da experiência de vida justificam a escola. Portanto ao negar a reflexão radical, rigorosa e de conjunto Saviani (2000) nega-se a o tipo de conhecimento que justifica a escola.

O caráter estranhado do currículo, revelado pela mitificação de várias datas comemorativas na escola, comprometem a função precípua da escola, de esclarecer, desmistificar, veicular o conhecimento científico, predominando a intenção de sustentar as vendas e reverenciar o mercado e seus ditames. Não há aqui nenhum esforço em defender a inutilidade ou a ineficiência da escola, muito menos descaracteriza-la por inteira, mas há uma análise sobre alguns aspectos do currículo oculto da escola: o fundamento e o formato das festividades.

A escola, enquanto instituição que deveria refletir o consumismo, a competição, a aparência, a mitificação da realidade, a desigualdade provocada pelo capitalismo, falha neste sentido e permanece por reproduzir uma cultura massificada e irrefletida.

A escola deixou de refletir o surgimento do dia das crianças e seu significado histórico para presentear, aquecendo o comércio. No natal, a escola deixou de referenciar o nascimento do Cristo, acredite ou não nele, para transformar a celebração e seu significado histórico em uma animada troca de presentes.

O currículo estranhado é típico de uma escola que não se emancipa e nem busca emancipação dos indivíduos, mas os mantém sob o domínio e controle de um sistema que não contribui para formação de pessoas livres e emancipadas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____, Michael W. *Ideologia e Currículo*, tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho, São Paulo, Brasiliense, 1982.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de T. T. Silva e L. F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996

DEWEY, J. *Educação e democracia*. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ENGELS, Friedrich. *Anti-Dühring*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

KLIEBARD, Herbert M. *Os princípios de Tyler*. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

LUKÁCS, G. *As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem*. Revista Temas, São Paulo: Ciências Humanas, nº 4, 1978.

_____, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983-1985. 3 v. (Os economistas).

MARX, K. & ENGELS, F. (1989). *A Ideologia Alemã*. Ed. Martins Fontes, São Paulo

MARX, Karl; *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, Nova Cultura, 1991, p. 165-188

MAAR, W.L. *Da subjetividade deformada à semiformação como sujeito*. Psicologia e Sociedade, Belo Horizonte, vol. 13, n. 2, p. 92-141, 2001.

MARX, K.and ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Karl Marx & F. Engles, *Obras escolhidas*. São Paulo, Alfa-Omega, vol.2, 1876, 267-280.

MOREIRA, Flávio A. e SILVA, Tomaz T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, 2000.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 22ª Ed. São Paulo: Cortez 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____, Dermeval. *Escola e Democracia*. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*/Dermeval Saviani - 11ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje*. In: Lima, Júlio César França (org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, EPSJV, 2006, p. 289-320.

SILVA, Tomaz T. *Documento de Identidade* Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999a



Submissão: 11 de setembro de 2017

Avaliações concluídas: 07 de março de 2018

Aprovação: 15 de maio de 2018

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

MOTA, E. R. L. C.; MOTA, K. C. M. Trabalho E Educação Na Sociedade Do Capital: Um Olhar Crítico Sobre O Currículo Estranhado Da Escola. *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. V. 18, N. 01, p. 237-255 de 269, jan./jun., 2018. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive>> Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >