

PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA? REFLEXÕES SOBRE O CAPITALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES AO CURRÍCULO ESCOLAR

Problems in Contemporary Education? Reflections on Capitalism And Its Implications to the School Curriculum

Juliana Pedroso Bruns¹
Joel Haroldo Baade²

Recebido em 05 nov. 2018.
Aceito em: 10 dez. 2018

RESUMO

Este artigo objetiva realizar uma análise reflexiva acerca do modo de produção capitalista e como a organização curricular e as práticas educacionais vivenciadas nas escolas estão intimamente relacionadas com essa lógica. Considerando a importância de organizar uma proposta curricular que propicie a emancipação de sujeitos críticos e autônomos, diferente das concepções impostas pelo sistema capitalista. Para alcançar este objetivo realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e exploratório. Para tal, utilizou-se de teóricos como Mészáros e Karl Marx, que dialogam sobre o capitalismo e suas consequências para a sociedade nas últimas décadas, apresentando uma contribuição singular sobre o papel da educação na construção de um outro mundo possível, já que o grande desafio que se impõe é o de se constituir uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias, capazes de romper com a lógica alienante do capital.

Palavras-chave: Capitalismo. Contemporaneidade. Currículo escolar.

ABSTRACT

This article aims to carry out a reflexive analysis about the capitalist mode of production and how the curricular organization and the educational practices lived in the schools are closely related to this logic. Considering the importance of organizing a curricular proposal that favors the emancipation of critical and autonomous subjects, different

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Pós-graduanda em Especialização em Educação pela mesma instituição. Docente no Colégio São Luiz. E-mail: julianap.bruns@gmail.com

² Doutor. Docente orientador. Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Docente dos programas de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade e Profissional em Educação da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: baadejoel@gmail.com.

from the conceptions imposed by the capitalist system. To achieve this goal a qualitative bibliographic research was carried out. For that, we used theorists such as Mészáros and Karl Marx who talk about capitalism and its consequences for society in the last decades, presenting us with a singular contribution on the role of education in the construction of another possible world, since the The great challenge that must be faced is to create an education that will bring about the necessary political, economic, cultural and social transformations that are capable of breaking with the alienating logic of capital.

Keywords: Capitalism. Contemporaneity. School curriculum.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo, realizar uma análise reflexiva sobre as transformações que a sociedade vem passando desde as últimas décadas no século XX, transformações essas, de cunho econômico, cultural, social e educacional, ocasionadas principalmente pelo aceleração dos processos de produção capitalista em âmbito mundial, que se estenderam amplamente nos últimos anos e no início deste século. Com relação a essas mudanças, Bauman (2007) denomina essa transição de uma fase “sólida” da modernidade para uma sociedade “líquida”, ou seja, para a organização em que a sociedade e as estruturas que restringem as escolhas individuais, não possam mais manter sua forma de comportamento “aceitável” por muito tempo, pois em uma sociedade líquida, tudo se dissolve mais rápido que o tempo que se leva para “moldar” determinado comportamento ou ação humana, uma vez organizadas para que se constituam. É pouco imaginável que essas formas, já presentes ou apenas conjeturadas, tenham tempo satisfatório para se estabelecerem, e elas não podem convir como estruturas de referência para as ações humanas, assim como para as táticas existenciais a longo prazo, por motivo de sua expectativa de vida curta. Diante disso, se tem a seguinte consequência: uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coerente e consistente, e ainda mais curta que o imprescindível para a concretização de um "projeto de vida" pessoal. Essa metáfora exposta por Bauman (2007) tem um expressivo valor heurístico para que se possa compreender uma parte das mudanças sociais que a sociedade vem passando nas últimas décadas. Trata-se então, de mudanças que se dão rápida e fortemente num extenso conjunto de práticas sociais, percepções e saberes. Tais

práticas, percepções e saberes estão presentes na sociedade, em todos os meios culturais, econômicos, políticos e educacionais.

É nesse sentido, que o exposto acima refere-se ao objetivo principal desse artigo, provocar uma reflexão acerca do modo de produção capitalista e como as práticas educacionais vivenciadas nas escolas estão intimamente relacionadas com essa concepção. Na sociedade pós-moderna, instituiu-se a relação entre a ideia de modernidade e de pós-modernidade, com a ideia de progresso histórico, que naturaliza as relações sociais. O autor Mészáros (2008) dialoga sobre o capitalismo e suas consequências para a sociedade nas últimas décadas, com forte influência no campo educacional, apresenta-nos uma contribuição singular sobre o papel da educação na construção de um outro mundo possível. Fundamentado nos estudos de Karl Marx, ele afirma que a educação deveria ser voltada para o ser humano e não para sua atividade de trabalho, já que o grande desafio que se impõe é o de se constituir uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias, capazes de romper com a lógica alienante do capital. A educação atual, tal como está, vem contribuindo para o processo de exclusão social, pois a simples condição de acesso à escola, é fundamental, mas não suficiente para tirar milhões de pessoas do cenário de pobreza, cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos.

Antes de ir adiante, é conciso alertar, para tais articulações, pois estas não devem ser pensadas como simples relações estabelecidas no interior do contexto educacional. As relações que se estabelecem são complexas e merecem atenção ao serem dialogadas e expostas.

A pesquisa realizada caracteriza-se por ser de caráter qualitativo e bibliográfico. Para tal, utilizou-se de documentos oficiais e teóricos que dialogam sobre a educação no sistema capitalista de ensino, bem como teóricos que abordam sobre a construção do currículo escolar. O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles se pode retirar e resgatar justifica o seu uso em diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, porque permite expandir o entendimento de objetos cuja apreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SILVA-SÁ; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A pesquisa bibliográfica é uma das fontes mais importantes de pesquisa e compõe uma etapa precedente a ser feita em um processo de investigação, seja qual for o problema em questão. A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos. Tal metodologia, possui o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (GERHARDT; SILVEIRA; 2009 apud FONSECA, 2002).

A pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, dissertações, internet etc., até meios de comunicações orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filme e televisão. “A sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto (FERNANDES; GOMES apud LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 66).

Para a análise buscou-se estabelecer a relação e o confronto entre os materiais consultados.

OS MODOS DE PRODUÇÃO CAPITALISTA E A EDUCAÇÃO

A expansão da “escola de massa”, desencadeada com a Revolução Industrial, foi um dos grandes acontecimentos que veio para transformar as sociedades ao longo do século XX. Ao ganhar a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens, a escola define novas formas de organização da vida familiar e social (NÓVOA, 2009). A educação permeada pelo crescimento capitalista passou a contribuir para o processo de exclusão social, ao reproduzir nas escolas os modos de produção impostos pelas classes dominantes que “detém” o conhecimento e se utilizam dele para perpetuar a força de trabalho imposta às classes menos favorecidas da sociedade, propiciando o fortalecimento do sistema capitalista. Sob essa ótica, Mézáros (2008, p. 12) expõe que “as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante com o objetivo de manter o homem dominado”. A educação tornou-se assim, uma peça do processo de reprodução e acumulação do capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução desse injusto sistema de classes.

Uma das críticas mais frequentes na educação no século XXI, é a de que ela estaria desatualizada, indo contra as exigências e necessidades atuais da sociedade. E, certamente, existem dados suficientes para comprovar que estas críticas são verdadeiras. De fato, se levadas em conta as transformações no mundo do trabalho, no decorrer das últimas décadas, a educação já não responde às necessidades do momento atual, pois, até por volta da década de setenta, prevalecia, na produção, o modelo chamado fordista-taylorista, que se caracterizava por uma produção em série e em larga escala. Neste molde, o trabalhador era visto como uma simples peça de uma grande engrenagem, devendo executar praticamente a mesma função a qual lhe foi destinada durante todo o seu tempo de trabalho (TONET, 2012).

Neste modo, a educação tinha que preparar os indivíduos para exercer determinada profissão. Tal educação, limitava-se à função de “informar” os alunos, sem levar em conta uma formação crítica e reflexiva. O aluno e futuro “trabalhador” era preparado para operar a máquina e não para refletir sobre o modo em que se operava. No entanto, as medidas que tinham de ser aplicadas para os trabalhadores pobres eram diferentes das quais os “homens da razão” consideravam adequadas a serem aplicadas a eles.

No final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista, independentemente da forma como elas eram racionalizadas nos “primeiros anais da economia política”, conforme as palavras de Marx (MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

Naturalmente, com o passar do tempo, as instituições de educação foram se adaptando de acordo com as exigências impostas pelo sistema do capital. Essas mudanças refletiram profundamente na jornada de trabalho da classe trabalhadora. Com a revolução da “informação”, o mundo do trabalho veio sofrendo mudanças em seu cotidiano, no qual foi se instaurando um novo modelo produtivo, caracterizado pela incorporação cada vez maior da tecnologia e da ciência. Essas modificações implicam profundamente a formação atual nas escolas, pois, com o domínio das tecnologias, o trabalhador precisa agora aprender a pensar, a resolver problemas e imprevistos, precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe possibilite realizar diferentes tarefas, além de necessitar estar apto a ter facilidade em

transitar em outro emprego, pois neste século, diferente do que era vivenciado antes, a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção (TONET, 2012).

Dois pressupostos, comumente não explicitados, estão subjacentes a esta forma de pensar. O primeiro é de que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza. Variariam as formas, mas a troca é tida como algo tão natural como a respiração. Não haveria, pois, sentido em pensar uma forma de sociabilidade para além do mercado, como também não haveria sentido em pensar que uma forma histórica concreta, tal como o modelo fordista-taylorista de produção pudesse durar eternamente. O segundo é de que a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho. Admite-se que isto poderia até não ser tão verdadeiro para épocas mais remotas, mas é demonstrado claramente pela sociedade atual, que é a mais desenvolvida (TONET, 2012, p. 14).

Nesse contexto, a defesa de uma educação pública de qualidade, depende hoje de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora, uma abertura às diferenças (NÓVOA, 2009), pois “o pior que podemos fazer às crianças dos meios mais pobres, é deixá-las sair da escola, sem uma verdadeira aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 60). No entanto, “em muitos países percebe-se o crescimento de uma “escola a duas velocidades”, isto é, de uma escola centrada na aprendizagem para os ricos e no acolhimento social para os pobres” (NÓVOA, 2009, p. 61). Portanto, a metodologia escolar atual, não é propícia para a reflexão dos alunos e sim para perpetuar o processo de alienação imbuído pelo capital.

Um dos grandes desafios que se tem pela frente dado o contexto do cenário atual, é romper com uma excessiva uniformização escolar, que não consegue dar respostas reais às necessidades dos alunos e seus projetos de vida. Hoje, talvez, mais do que nunca, impõe-se reabilitar os modelos de educação e de diversidade pedagógica e refletir sobre a importância de uma escola centrada na aprendizagem dos alunos, pois a escola deveria encarregar-se da formação dos indivíduos em todas as extensões da sua vida. No entanto, ao longo do processo, a escola “assumiu” para si diferentes “missões” que só se estenderam no início do século XXI. A escola ficou tão atravancada ao querer abarcar tudo, que se perdeu a noção das prioridades (NÓVOA, 2009). Entretanto, corroborando com o autor, é importante salientar que,

uma coisa é dizer que a escola deve recentrar-se na aprendizagem, não ignorando que ela só é possível se atendermos a um conjunto de

circunstâncias da vida pessoal e social das crianças. E outra, bem diferente, é dizer que a escola deve assumir como responsabilidade sua essa vastidão de tarefas que lhe fomos atribuindo. Não ignoro o risco destas afirmações, que vão contra a esmagadora maioria das crenças dominantes, mas estou convencido de que esta é a única saída possível para a crise da escola (NÓVOA, 2009, p. 63).

É relevante ressaltar, que especialmente as crianças e jovens das classes econômicas menos favorecidas da sociedade são as mais afetadas pela internalização da normalização da desigualdade presente. A educação, nesse sentido, reproduz e contribui para o processo de internalização dos educandos de que a sociedade funciona bem, tal como está, e que não existe outro meio possível de mudar essa dinâmica implantada pelo capital. No capitalismo, a sociedade mais desigual de toda a história, para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas (MÉSZÁROS, 2008).

A acusação é bastante simples: a escola está a serviço do capital, e todo o resto é mito ou mentiras necessárias perpetradas, antes e acima de tudo, a serviço do capital econômico. O conhecimento é um bem econômico e há uma hierarquia de formas de conhecimento que a escola reproduz sem muita hesitação. Mas a escola também pode servir ao capital cultural: as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial. Quer se refira ao negócio, à igreja ou a qualquer outro agrupamento de elite, a alegação é a seguinte: a escola pode ser cooptada por aqueles que têm a ganhar com o *status quo*, seja ele a manutenção da assim chamada ordem “natural”, ou da ordem justa ou, simplesmente, menos prejudicial (MASSCHELEIN; SIMONS, 2012, p. 14-15).

Para que se concretize uma educação para além dos modos de produção capitalista é necessário romper com esse círculo vicioso a partir de uma intervenção efetiva na educação, que seja capaz de estabelecer prioridades e definir as reais necessidades de plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos. Para romper com a lógica existente do capital, de acordo com Mézáros (2008), é necessário superar a ordem sociometabólica existente que contribui para o desperdício e a destruição da sociedade. Sem que uma nova ordem social se estabeleça, a escassez continuará crescente em conjunto com uma geração de necessidades artificiais. Essa ordem sociometabólica existente, condiciona as pessoas a internalizarem e a aceitarem as condições desse sistema que explora o trabalho como mercadoria e induz os indivíduos à sua aceitação passiva. Para que isso mude, a educação precisa

redescobrir suas relações com o mundo do trabalho com o qual compartilha entre tantas coisas, a alienação.

Portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

O grande desafio que se impõe é o de se constituir uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias, capazes de romper com a lógica alienante desse sistema. Essa ruptura será possível com a incumbência de processos educativos amplos, pois a educação não pode ser meramente formal, ela deve ser essencial, parafraseando Paracelso, um Pensador do século XVI. Meszáros (2008, p. 47) relata que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”. No entanto, cabe aqui uma reflexão: o que está sendo ensinado nas escolas nas últimas décadas? E o que as crianças e os jovens estão realmente aprendendo? Será que a aprendizagem está propiciando a autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente ou, ela está a serviço da perpetuação dos processos de reprodução do capital?, pois, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). É por isso que pensar em uma educação que perpassasse o capitalismo requer pensar em uma educação essencial e não meramente formal, pois Mézáros (2008, p. 12) “sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”. O que precisa ser alterado e confrontado é o modelo atual de educação e todo seu sistema de internalização dos processos de reprodução do capital que induz os indivíduos e contribui para que estes “aceitem” como sendo plausível a imposição incutida pelas classes dominantes. “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Naturalmente, diz-se que não se quer simplesmente privilegiar apenas uns poucos. Entretanto, isso é o equivalente de dizer que todos têm o direito de escalar o lado norte do Eiger ou o Monte Everest, sem exceção, sendo

necessário, naturalmente, ser muito bom em escalar montanhas e ter os recursos institucionais e financeiros para fazê-lo (APPLE apud HONDERICH, 1990, p. 99-100).

Embora muitas pessoas possam pensar e agir diferente das formas preditas por teorias essencializadoras de classe, isso não significa que as divisões de trabalho, as raciais e sexuais tenham desaparecido, como também não significa que as diferenças econômicas e culturais sejam ignoradas mesmo sob a forma não essencializadora (APPLE apud APPLE, 1998).

Da mesma forma que as instituições econômicas estão organizadas de modo que as classes dominantes aumentem sua quota de capital econômico, assim também instituições culturais tais como as universidades parecem fazer a mesma coisa. Portanto, a tarefa educacional é, ao mesmo tempo, transformar a sociedade a fim de fazê-la ampla e emancipada. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Ambas são inseparáveis. Se “ a aprendizagem é a nossa própria vida” como afirmou Mészáros (2008, p. 47) ao citar Paracelso, é urgente refletir sobre qual aprendizagem está sendo desenvolvida nas escolas a fim de possibilitar a formação de sujeitos críticos e capazes de refletir sobre a sociedade e sua própria vida, e não apenas reproduzir a ordem sociometabólica exposta pelo capital.

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR: EMANCIPADOR OU REGULADOR?

O início desse tópico com uma pergunta que questiona o currículo como “emancipador ou regulador” é proposital, frente as discussões atuais sobre os discursos curriculares pós-críticos em educação. Atualmente, questiona-se com frequência se a educação está contribuindo para propiciar a emancipação dos alunos ou apenas para regulá-los e possibilitar que se continue reproduzindo a alienação imposta pelo sistema capitalista.

O currículo existe no interior das escolas e este pode ser visto como uma invenção da modernidade, o qual envolve formas de conhecimentos cujas funções consistem em regular e disciplinar os sujeitos, pois, de acordo com Popkewitz (1994, p. 186),

O currículo é uma imposição do conhecimento do “eu” e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir.

Pode-se pensar o currículo como regulador da sociedade, uma vez que, a escolarização impõe algumas definições sobre o que deve ser conhecido e o que deve ser ensinado. Essas definições são selecionadas dentro de tantas outras possibilidades. Portanto, o currículo implica sempre em uma seleção e exclusão de conteúdo, é sempre um ato político e toda seleção contribui para moldar a forma como a sociedade irá internalizar os processos de produção por ela realizados. Young (2014) atenta para a defesa de um currículo voltado para o “conhecimento poderoso”, que permite aos alunos compreenderem o mundo em que vivem, no qual

as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG apud YOUNG, 2014, p. 1112).

Tal posicionamento defende que a escola não deva se afastar de sua tarefa específica: ensinar os conteúdos necessários que possibilitam aos alunos refletirem sobre sua condição no mundo, formando jovens que sejam capazes de agir e atuar de forma autônoma, crítica e emancipatória em sociedade. Tais conhecimentos não se acessa na vida cotidiana. Para que se tenha uma apreensão do todo, é necessário dispor de informações que permitam problematizar a realidade com base nos conhecimentos especializados, de modo que se possa aprofundar o entendimento das múltiplas relações entrelaçadas nos fenômenos naturais e sociais presentes no dia a dia (YOUNG, 2014).

Atualmente, neste cenário de “transbordamento escolar”, a escola foi se desenvolvendo por acumulação de missões e conteúdo, levando-a a assumir uma infinidade de tarefas, nas quais, muitas vezes, deixa de lado o papel de ensinar o “conhecimento poderoso” aos alunos. De acordo com Nóvoa (2009, p. 50), a escola “começou por um ‘currículo mínimo’, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras e pondo no ‘saco

curricular' cada vez mais coisas e nada dele retirando". Corroborando com Sacristán (2013), o pensamento sobre o currículo deve desvelar de sua natureza reguladora, bem como dos códigos por meio dos quais ele é feito, dos mecanismos utilizados e das consequências que podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta deter-se a isso. Também é necessário explicitar, explicar e justificar as posições que são tomadas em torno do currículo escolar, ou seja, deve-se sempre avaliar o sentido que se ensina e para quem se ensina. É imprescindível refletir que o currículo, conforme expõe Sacristán (2013, p. 23) "Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis".

Desse modo, o conhecimento escolar, organizado pelos usos escolares e controles externos à escola consegue, em certos momentos, acertar na intermediação que se traduz em propostas de textos, atividades e atuações de professores que mantêm a qualidade cultural ou que refletem os valores culturais elementares do conteúdo intermediado. Contudo, por vezes, assistimos a um panorama de caricaturas no que é entendido como saber e conhecimento escolar (SACRISTÁN, 2013).

Lembremo-nos que, entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos (SACRISTÁN, 2013, p.22).

Entretanto, é conciso conjecturar sobre quais conhecimentos estão sendo postos nas propostas curriculares e quais estão sendo deixados de lado, já que na educação, acredita-se que se possa melhorar o bem-estar social das pessoas, aumentar o seu desenvolvimento econômico, atenuando as diferenças sociais e contribuindo para propiciar a emancipação do ser humano. Conforme expõe Sacristán (2013, p. 24), " a educação pode, inclusive, ser um instrumento para a revolução silenciosa da sociedade com base em um projeto iluminista e emancipador". Todas essas questões devem estar presentes e traduzir os conteúdos previstos no currículo escolar.

A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o conhecimento da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta

tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, uma relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura [...] mais especificamente, há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado (SILVA, 2011, p. 45).

O conhecimento obtido na escola vem sendo reduzido economicamente para seleção e qualificação de mão-de-obra para a estrutura de produção. Essa compreensão, de acordo com Fernandes (200-?), expõe a educação como um aparelho de justiça (nível de escolaridade) como sendo requisito para a obtenção de sucesso e superação das diferenças sociais na sociedade, anulando a ótica de que uma sociedade de classe também oferece uma educação de classe. Na atual crise vivenciada pelo capitalismo, essa tese decorre da tensão entre educação e trabalho, devido ao nível de desemprego ou subempregos de indivíduos escolarizados e qualificados, uma vez que a escola não tem alimentado o legado de garantir igualdade de oportunidades e desenvolvimento social, mas sim, propiciando a formação do sujeito para um cenário de desempregos e incertezas.

A sociedade moderna, tal como está, segue a lógica do sistema capitalista, assim como a escola se submete a esse crivo. Dessa forma, a política que regula esse modelo econômico estende suas raízes para dentro da escola, influenciando, diretamente, o processo educacional e a edificação de diferentes modelos curriculares. A escola, passa assim, a funcionar como caixa de ressonância dos anseios da classe elitizada, detentora do poder público, político e econômico que gere o atual modelo de gestão (FONSECA apud FERREIRA; FONSECA, 2013).

Quando se discorre sobre o currículo, é imprescindível expor também que o currículo provém das experiências práticas do processo educacional, no decorrer da história das sociedades e, como tal, ele traduz os aspectos políticos, econômicos e sociais que marcaram e marcam o desenvolvimento dessas sociedades. Então, o currículo possui, em maior ou menor grau, elementos que exprimem os progressos e recuos das lutas entre as classes sociais que marcaram ou marcam a ampliação e o desenvolvimento das sociedades. Diante de tais elementos, ele reflete as heterogeneidades políticas, econômicas e sociais próprias da sociedade de classes (FERREIRA; FONSECA, 2013).

À luz da teoria marxiana, o trabalho explorado é a matriz causadora dos problemas que acamam a humanidade. Captar essa matriz é ter clareza teórica de que a saída para a humanidade implica a superação radical dessa ordem estabelecida, tida como vigente, pois, enquanto o capital liderar a vida das pessoas, estes estarão presos à lógica incorrigível desse sistema. E para que continue vigente, o capital traz todos os mecanismos, inclusive ideológicos, visando à perpetuação das relações sociais alienadas. Sendo assim, esse sistema não poderia solucionar tais dificuldades porque se mantém exatamente da exploração das pessoas, jogando a classe trabalhadora na mais exasperada miséria em contraposição à riqueza que esta produz para a classe que a domina. É preciso superar a sociedade capitalista com a finalidade de torná-la mais humanizada, este é o caminho que deve orientar a humanidade (FRERES; RABELO; SEGUNDO; MENDES, 2018). No entanto,

é função da educação também propiciar a capacitação e as competências dos indivíduos ao mercado de trabalho. Nesse aspecto, não interessa uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. O que interessa é uma educação voltada aos interesses do capital e que mantenha os trabalhadores presos às rédeas do sistema, visto que sua formação deve possibilitar uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Em outras palavras, os indivíduos devem ser formados para aprenderem a criar uma forma de continuar sobrevivendo num mundo que os joga na miséria (FRERES; RABELO; SEGUNDO; MENDES, 2008, p. 7).

Dessa forma, interessa uma educação instrumental e pragmática garantida em que o Estado adota a formulação de políticas educacionais que atende as instâncias do sistema social vigente. A educação, desse modo, vem se constituindo num importante mecanismo ideológico, responsabilizando cada indivíduo pela sua vida e pela vida da comunidade, que deve ampliar competências para lutar, sobreviver e ocupar seu lugar nessa sociedade eminente e concorrencial. Referente ao que foi exposto até aqui, cabe a todos os educadores, uma importante reflexão: o currículo vem atuando como emancipador ou regulador?

A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Ao refletir sobre os processos educacionais ocasionados pelo sistema capitalista na educação e suas implicações diretamente no currículo escolar, ficam evidentes a urgência em repensar os rumos da educação, bem como, a importância de atentar-se

para as especificidades e subjetividades dos alunos, pois, o que pode ser observado é que os currículos escolares vêm atuando como um verdadeiro processo de homogeneização e padronização dos alunos, através uma organização curricular pautada em competências e habilidades, como se todos aprendessem de modo mecanizado e igualitário, nas diferentes escolas e regiões do país. No entanto,

é uma realidade que as crianças da região chegam à escola em condições muito desiguais e, em muitos casos, se acentuam devido a fatores internos dos sistemas educacionais, tais como a segregação socioeconômica e cultural das escolas; a desigual distribuição das oportunidades educacionais; as escolas que atendem a estudantes de ambientes de pobreza que, salvo exceções, dispõem de menores recursos e contam com pessoal menos qualificado; e os processos educacionais que tendem a discriminar aqueles estudantes com bagagem cultural diferente da dominante e que comumente provêm de famílias de menor renda ou de outras etnias e culturas (UNESCO, 2008, p. 40).

Assegurar o pleno exercício do direito a uma educação de qualidade para todos requer, portanto, garantir o direito à igualdade de oportunidades, ou seja, propiciar mais oportunidades a quem mais necessita e dar a cada um a ajuda e os recursos de que necessita para que esteja em igualdade de condições de prevalecer-se das oportunidades educacionais. Não basta proporcionar oportunidades, é impreterível gerar as condições para que estas sejam aproveitadas por qualquer pessoa, de modo que possam participar, instruir-se e desenvolver-se plenamente (BLANCO, 2006 apud UNESCO, 2008).

Desta forma, quando todos os alunos, e não só aqueles pertencentes às classes mais favorecidas e as culturas dominantes, puderem desenvolver as competências necessárias para exercerem sua cidadania e sua liberdade, com oportunidades de terem acesso a um emprego digno e a condições de vida favoráveis, a palavra igualdade se transformará numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação nas escolas públicas de um país.

Assim, aos currículos escolares, não cabe fixar mínimos conteúdos curriculares ou engessar a atuação pedagógica dos professores com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que restringem o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem. É importante analisar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender,

ensinar, pesquisar e expressar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Todas essas hipóteses se proferem a garantir a democratização do acesso e permanência do estudante nas instituições de ensino com qualidade e condição de participação, aprendizagem e desenvolvimento, dirigindo-se à superação das sérias assimetrias regionais, sociais e educacionais do país (AGUIAR, 2018). Segundo Mészáros (2008, p. 50-51),

por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos – constituída por incontáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis, independentemente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes - num dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital.

Essa definição exposta por Mészáros (2008) parece fazer uma alusão aos currículos escolares na contemporaneidade, que contribuem para promover esse dispositivo de educação que homogeneiza todos os sujeitos a sua aceitação passiva e colabora para a promoção da permanente lógica do capital através dos conteúdos elencados que padronizam e favoreçam que o conhecimento poderoso, conforme elencado no início desse artigo por Young (2014), contribua para a perpetuação desse conhecimento “poderoso” (aos poderosos) ou seja, a classe elitizada do país e que o conhecimento “comum” e hegemônico presente nos currículos escolares se perpetue às classes populares, contribuindo para a reprodução de uma sociedade de classes, seletiva e excludente.

Portanto, a tarefa educacional é, concomitantemente, a tarefa de uma modificação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são intrínsecas. A transformação social emancipadora radical exigida é inconcebível sem uma sólida e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo. E vice-versa: a educação não pode funcionar pendida no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da modificação social e contínua em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou falham juntas (MÉSZÁROS, 2008). Dessa forma, dialogando com Mészáros (2008, p. 77), “cabe a *nós todos* – todos, porque sabemos muito bem que ‘os educadores

também têm de ser educados' – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso”.

CONSIDERAÇÕES

Nada mais existe na sociedade capitalista que não tenha nascido ou sido modificado em mercadoria, com inclusão das pessoas. Qualquer que seja o artefato com valor de uso é mercadoria. Analisando determinada sociedade primitiva, vê-se que ela não se baseava na troca, nem tampouco pela troca, mas trocava uma parcela do produto de seu trabalho com outra comunidade com idênticas características. Na sociedade capitalista, a troca existe através da relação de compra e venda, utilizando-se o dinheiro como meio de circulação (SILVA; BAADE; REGERT; SANTOS, 2016).

Pensar na construção de um currículo que vá na contramão da ordem capitalista vigente, é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, pois, não há armas com as quais se almeja lutar; então elas precisam ser inventadas. E elas são inventadas “a torto e a direito”; inventa-se redes conspiratórias porque há tempos conspiram para a gente; inventa-se para perdurarem pouco, para não darem certo; inventa-se para serem fajutas, passageiras, falaciosas, porque, de certa forma, tudo funciona surpreendentemente bem nas artimanhas da regulação da grande maquinaria do capital. Não importa como se observa, os fluxos monetários e os tempos servis fazem interação com a vida e, da vida, muitas vezes, é a grande máquina do capitalismo neoliberal que resta. Luta-se, pois, por um certo disfuncionalismo. E traz-se, sem sinuosidades, essa luta para dentro das escolas, para os currículos. É conciso gerar oportunos disfuncionalismos curriculares, fazer, de certa maneira, os currículos errarem na lógica do movimento infundável do capital (ROSEIRO; SILVA, 2018).

Lembre-se, que, se a aprendizagem é a “própria vida” como afirmou Mészáros (2008) ao referenciar Paracelso no século XVI, e se é a própria vida que produz inatividade na maquinaria capitalística, é nela mesma que se pode imbricar para formar novos tipos de militância, para clarear a máquina capital de impulsos, estragos, processos de invenções e buracos negros. Não há espaço para ingenuidade; sabe-se, sim, da existência de uma vida curricularizada que em nada colabora para acabar

com o estabelecido. Entretanto, arrisca-se nas pequenas conjurações pausadas, de lentidões carregadas e abertas, a permanências inesperadas (ROSEIRO; SILVA, 2018). Na educação permeada pelos desígnios do capital,

a forma econômica que erige a condição concreta em que a educação escolar se insere não é apenas coadjuvante, deriva ou está em segundo plano, e sim o contrário: ela determina a função social da escola, indo além dela e determinando também o relacionamento dos seres humanos entre si e com aquela instituição educacional (SILVA, 2018, p. 443).

Em meio ao cenário educacional exposto nesse artigo, cabe a todos os educadores uma importantíssima reflexão acerca dos impactos do capitalismo aos currículos escolares, com o intuito de propiciar uma educação de qualidade para todos, pois, se a educação escolar será capaz de ter poderes para rescindir tal sistema produtivo, ocasionando a emancipação, ou, pelo menos, se ela terá forças para inflar a inclusão dos educandos em tal organização produtiva, esse é e será um desafio encontrado e vivenciado no cotidiano escolar. Se os indivíduos possuem ou não, consciência disso, não se pode encontrar uma mínima gota de fundamento neutro de valor em sua sociedade, muito embora a explícita doutrinação ideológica lhes forneça de forma enganosa o oposto, como se de fato, cada sujeito agisse de maneira autônoma. Entretanto, Mészáros (2008, p. 82) expõe:

que eles sejam plenamente *soberanos* em sua escolha dos valores em geral, assim como se afirma que eles são *consumidores soberanos* das mercadorias produzidas capitalisticamente, adquiridas com base nas *escolhas soberanas* nos supermercados controlados de modo cada vez mais monopolista. Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural.

Cabe a cada um dos educadores, refletirem sobre tais condições e não reproduzirem o que o capital espera que seja aludido nas práticas curriculares. Se avaliada a lógica própria e quase independente da forma produtiva atual e seu controle sobre todos os aspectos da vida humana, talvez o melhor questionamento sobre o poder da educação escolar em relação a tal forma seja, se é possível que a educação escolar, produzida no contexto da forma produtiva que concebe o capital, sendo imperativo, para isso, transformar a tudo e a todos em mercadoria rentável, seja capaz de se dissociar de tal contexto, esquivando à dinâmica universalizadora do capital, e modificando a forma organizativa da produção e reprodução da sociedade, rompendo, ou pelo menos atravancando, o movimento produtor de consciências pelo fetiche da

mercadoria, ou seja, produzindo consciências “desfetichizadas”, isentas da alienação ocasionadas pelo sistema capitalista, sem dispor de meios materiais, somente ideais, e num espaço absolutamente reificado, em que as relações sociais continuam a satisfazer àquelas que prevalecem fora da escola (SILVA, 2018, p.446). Eis um “problema”, ou apenas, um dos muitos desafios encontrados na educação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR; Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2014: avaliação e perspectivas**. [s.l.]: Anpae, 2018.

APPLE; Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERNANDES, Roseane Reis. **O mundo do trabalho e suas implicações no currículo da formação continuada de professores**. Campus de Castanhal/UFPA. Disponível em: <file:///D:/Meus%20Documentos/Downloads/3013-10601-1-SM.pdf> Acesso em: 10 out. 2018.

FONSECA, V. M da. **“O GIGANTE DOS PÉS DE BARRO”**: capitalismo e desenvolvimento sustentável. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Tese de doutorado, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13634/1/t.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2018.

FRERES, Helena de Araújo; RABELO, Jackline; SEGUNDO, MENDES, Maria das Dores. **O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/932.pdf>>. Acesso em: 24.out. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; SILVA, Sandra Kretli da. Currículos Disfuncionais: inventar as lutas contra o capitalismo. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1115-1130, jul./set. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/2175-6236-edreal-2175-623674759.pdf>>. Acesso em: 27 out.2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Cesar Augusto Alves da. Educação e não emancipação: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 143, p.439-454, abr.-jun. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-es0101-73302018164078.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, Everaldo da; BAADE, Joel Haroldo; REGERT, Rodrigo; SANTOS, Adélcio Machado dos. Neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. **Veredas Revista Eletrônica de Ciências**, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/366>>. Acesso em: 25 out. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA-SÁ, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 05 out. 2018.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. Disponível em: <<http://www.institutolukacs.com.br/single-post/2015/4/18/Educa%C3%A7%C3%A3o-contra-o-Capital>>. Acesso em: 05 out. 2018.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZYGMUNT, Bauman. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

