REFLEXÕES CULTURALISTAS ACERCA DO FRACASSO ESCOLAR BRASILEIRO

Vinícius Duarte Ferreira[1]
Sérgio Pereira da Silva[2]

RESUMO: Nosso objetivo neste artigo, a partir de uma asserção sobre de ideia de fracasso escolar no Brasil, é propor uma reflexão para ampliar a compreensão acerca do que representa o "currículo oculto" na escola e seus respectivos impactos nos processo educativos, sobretudo na formação de uma cultura escolar incapaz de superar os problemas existentes. Nesse sentido, entendemos que três fenômenos culturais podem contribuir nas análises relativas à ação escolar desenvolvida nas escolas brasileiras: o primeiro, da alienação, intuído pela perspectiva do materialismo histórico; o segundo, do ressentimento, melhor elaborado por Nietzsche; e o terceiro refere-se ao fenômeno do estetismo, alardeado por Kierkegaard. Os referenciais que selecionamos para a nossa reflexão permitem ir além das perspectivas políticas e econômicas muitas vezes associadas à ideia de fracasso no campo da educação. Antes disso, pretendemos demonstrar que os processos culturais produzem impacto significativo nos currículos escolares, o que demanda a ampliação das perspectivas investigativas sobre esse fenômeno na educação.
Palavras-chave: Fracasso escolar; Alienação; Ressentimento; Estetismo.

REFLEXIONES CULTURALES ACERCA DEL FRACASO ESCOLAR EN BRASIL

RESUMEN: Nuestro objetivo en este artículo es, partiendo de la aseveración de la idea del fracaso escolar en Brasil, proponer una reflexión para ampliar la comprensión de lo que representa el "currículo oculto" en las escuelas y su impacto en los procesos educativos, fundamentalmente en la formación de una cultura escolar incapaz de afrontar los problemas existentes. En consecuencia, consideramos que tres fenómenos culturales pueden contribuir en el análisis sobre la actividad escolar y el papel que deben desarrollar las escuelas brasileñas: el primero, la alienación, concebido desde el punto de vista del materialismo histórico; el segundo, de resentimiento, mejor desarrollado por Nietzsche y el tercero, se refiere al fenómeno del esteticismo, alardeado por Kierkegaard. Los puntos de referencia que hemos seleccionado para nuestra reflexión permiten ir más allá de las perspectivas políticas y económicas muchas veces asociadas con la idea de fracaso en la educación. Antes de eso, tenemos la intención de demostrar que los procesos culturales producen un impacto significativo en los currículos escolares, que requieren la ampliación de las perspectivas de investigación sobre este fenómeno en la educación.
Palabras clave: el fracaso escolar; alienación; resentimiento; esteticismo.

CULTURIST REFLECTIONS UPON THE BRAZILIAN SCHOOL FAILURE

ABSTRATC: This article, based on an assertion about the idea of school failure in Brazil, proposes a reflection on the "hidden curriculum" in the school and its impacts on the

[1] Aluno do programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Email: duarte.ufg@gmail.com

[2] Professor Doutor da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. EMAIL: spsilva2014@yahoo.com.br

educational process, especially in the construction of the school culture which seems unable to overcome existing problems. In this way, we understand that three cultural phenomena can contribute to the analysis related to the school action taken at Brazilian schools: the first one regards to the alienation that goes back to the loss of sense of productive action and in the very existence of alienated, intuited from the perspective of historical materialism; the second one which is related to resentment, which is better elaborated by Nietzsche; and the third one that refers to the phenomenon of aestheticism, as touted by Kierkegaard. The references we have selected for our reflection allow us to go further than political and economical perspectives which are often associated with the failure in education. Before that, we intend to show that the cultural processes produce a significant impact in the school curriculum which demands an expansion of investigative perspectives on this phenomenon in education.
Keywords: hidden curriculum – alienation – resentment – aestheticism – school failure

Considerações iniciais

Como espaço fundamental para o nosso desenvolvimento social, a escola é, seguramente, um ambiente de possibilidades de mudanças, apesar de não concordarmos com aqueles que a superestimam como panaceia para os males da sociedade. Em sendo uma instituição legitimada historicamente, o modelo de educação social desenvolvido pelas unidades escolares pode representar um importante veículo de produção e difusão de uma cultura elaborada, capaz de produzir os bens sociais. Ora, dependemos de conhecimentos para mediar nossa relação com a natureza, transformá-la e promover a vida coletiva, seja em grandes cidades, no meio rural ou em municípios menores. E não há produção de conhecimentos sem que tenhamos indivíduos capazes de pensar — a partir de saberes, reféns de seu momento histórico e produzidos pela cultura humana — na resposta às demandas da sociedade.

Salvo heroicas exceções, cremos que a educação no Brasil não tem demonstrado a seriedade e a competência necessárias para alcançar um grau de excelência fundamental para o desenvolvimento social do país. Ainda imperam resultados muito mais próximos de um fracasso do que de um sucesso escolar. Mas como refletir a respeito dos motivos que levam a essa ausência de uma prática pedagógica que consiga superar o nosso estado atual de "fracasso escolar"? Onde estariam as causas desse "insucesso" das escolas brasileiras?

Ao analisar as novas diretrizes curriculares para o ensino médio, por exemplo, aprovadas em Maio de 2011 pelo Conselho Nacional de Educação, Moehlecke (2012) coloca alguns números relativos à educação que corroboram com a já constatada tese do nosso "fracasso escolar". De acordo com essa autora, com base em estudos elaborados pelo IBGE, a frequência líquida (adequação entre a série frequentada e a idade) no ensino médio é de 45,3%, o que significa que mais da metade dos jovens em idade regular que poderiam estar concluindo a educação básica não estão frequentando esse nível de formação. Esse problema que ocorre no ensino médio possui suas raízes no fluxo do ensino fundamental. As estimativas apontam que apenas a metade dos alunos consegue concluir o ensino médio em um tempo médio de dez anos (MOEHLECKE, 2012).

Com relação ao aproveitamento dos alunos, Moehlecke (2012) apresenta os resultados que condizem com a situação de uma escola pública repleta de problemas estruturais, pedagógicos e administrativos. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2005 pelo INEP para avaliar a qualidade do ensino relacionando dados sobre o desempenho dos alunos com o fluxo escolar, demonstrou, nesse mesmo ano, que os alunos do

3° ano do ensino médio regular alcançaram a nota 3,5 numa escala que vai de 0 a 10. Já no ensino fundamental, a nota final alcançada pelos alunos do 9° ano foi de 3,8. Apesar de a avaliação de 2011 ter demonstrado uma melhoria no ensino médio (3,7) e no ensino fundamental (4,1), a média nacional segue abaixo do esperado em ambos, o que corresponderia, pelo menos, a uma nota acima dos 50% (IDEB, 2011).

Esses números traduzem apenas aquilo que, de maneira geral, é notório com relação à educação pública no Brasil: faltam resultados satisfatórios. De acordo com Steinhorst (2009), ao analisar a política de financiamento do ensino médio de 1996 a 2006, o Brasil deixou de investir cerca de R$ 54,5 bilhões em recursos que deveriam ter sido aplicados na Educação Básica. Além da evidente falta de investimentos, existem razões que variam da situação dos profissionais da educação às desastrosas políticas curriculares empreendidas pelos governos estaduais e federais. Nesse último caso, as políticas de governo representam uma derrota histórica para a educação, visto que tratam de interesses imediatos e cumprem, muitas vezes, as agendas dos partidos políticos que estiveram no poder, deixando de lado uma política destinada aos verdadeiros interesses da população.

Entretanto, não podemos compreender os problemas da educação no Brasil apenas com análises centradas na política e na economia. Alguns pesquisadores em educação têm buscado construir reflexões preocupadas com outras perspectivas que envolvem o ambiente escolar, dentre elas, a cultural, que será a nossa perspectiva neste texto. Descreveremos algumas análises possíveis que permitem compreender aspectos relacionados à formação de uma cultura escolar que, como veremos, no caso brasileiro, associa-se a um processo cultural que tem forjado sujeitos, currículos e práticas pedagógicas incapazes de produzir uma educação de qualidade. Mais especificamente, neste ensaio, nossa problemática consiste em indagar de que maneira a compreensão de alguns modelos culturais formativos podem contribuir para a reflexão sobre o "fracasso escolar" a que nos referimos.

Inicialmente, observaremos como vem sendo analisada a concepção de "fracasso escolar" na educação brasileira, dentre as análises privilegiaremos o conceito de *currículo oculto* de M. Apple, assim como o de *alienação*, em K. Marx, tendo em vista que corroboramos com a tese de que a nossa educação não atende, há anos, às expectativas da população.

Em seguida, dialogaremos com alguns autores (Nietzsche, Kierkegaard, Morais e Silva) que possuem "visões originais" a respeito desse processo histórico-cultural que forjou diferentes práticas pedagógicas nas escolas. Nosso objetivo é ampliar o debate sobre os

sujeitos presentes na educação e relacioná-los ao processo cultural que os constitui e pode ser determinante na constituição do fracasso escolar.

Acreditamos que essas "visões originais", longe de serem apenas análises distintas, trazem, explicitamente ou não, um currículo com teorias e práticas, concepções e proposições educacionais.

1. Sobre o fracasso escolar

No campo das análises em educação encontramos várias respostas possíveis para esse *problema*, ou ainda, diversas possibilidades para compreender os motivos do "fracasso" na educação. Existem pesquisas que apontam caminhos no sentido de compreender a relação aluno-professor e suas respectivas consequências para a educação. Outras centram o debate na questão da formação docente, compreendendo as técnicas de ensino inadequadas e a má formação como aspectos causadores do fracasso (ANGELUCCI; KALMUS; PAPARELLI; PATTO, 2004).

A ideia de fracasso escolar parte do pressuposto de que a educação é fundamental para a prática efetiva da cidadania e de que o conhecimento escolar é necessário ao desenvolvimento efetivo da sociedade. Quando a escola não consegue oferecer isso à população, então se constitui o *fracasso*, ou seja, a falta de uma educação de qualidade e com bons resultados formativos.

Assim, torna-se necessário que as pesquisas em educação possam ir além dos discursos ostensivos do senso comum em geral, ou senso comum acadêmico, mais especificamente, que atribuem causas diversas aos fatores negativos presentes nos resultados que definem a educação brasileira como fracassada: repetência, má atuação dos professores, currículo escolar contraditório, má formação dos alunos, dentre outros.

Para Cury (2010), a área da educação é sempre crítica, no sentido de realizar constantemente uma análise das categorias que elege enquanto campo de investigação. Entretanto, como aponta o autor, têm prevalecido nas análises dois sentidos de avaliação desse campo de pesquisa preocupado em compreender o papel que a educação possui em nossa sociedade. No primeiro, uma concepção ativa, pronta para compreender os problemas e apontar soluções. No segundo sentido, o diagnóstico aponta para uma situação severa e limitada, cujas condições graves e preocupantes nos levam à falta de ações possíveis:

> A história de nossa educação cruza, o tempo todo, essas duas dimensões em que situação severa e insatisfação pela permanência da mesma situação impôs ora um discurso da educação redentora dos males, ora reprodutora da

> dominação de classe, ora um pilar necessário, conquanto não suficiente em vista de uma saída. Situação, análise e doutrina envolveram discursos desde o *ser assim* até os meandros do *dever ser.* Doutrinas do *dever ser* se antepuseram como elementos apriorísticos ou dogmáticos, tanto quanto a insistência nos resultados se isolou em dimensões pragmatistas e conjunturais. (CURY, 2010, p. 1090)

Entre o "dever ser" e o "ser assim", a educação existe e está presente na sociedade. Não podemos supor que a educação consiga resolver todos os problemas presentes na nossa sociedade, mas é possível que ela apresente resultados que auxiliem no caminho para uma sociedade mais justa. Tampouco podemos cruzar os braços e supor que as condições atuais de fracasso escolar são o resultado final do processo histórico da educação brasileira e que, portanto, não há nada a fazer além de pesquisas que demonstrem isso. Não seria pertinente indagarmos pela existência de eventuais determinações culturais na constituição do "ser assim" dessa educação?

O direito à educação é uma conquista histórica da sociedade brasileira. Dentro da história ocidental, na qual podemos incluir a formação da república no Brasil, a educação foi incluída entre os deveres do Estado liberal. No caso brasileiro, já em 1854, ou seja, no contexto de transição do Segundo Reinado para a República, a Reforma Educacional de Couto Ferraz previa a criação de escolas em todas as paróquias e, de certa forma, criou a obrigatoriedade do ensino prevendo multas aos pais que não garantissem o ensino elementar às crianças com mais de 7 anos (SAVIANI, 2011, p. 131).

Embora garantido por lei desde os tempos do império, não podemos afirmar que houve políticas públicas capazes de oferecer uma educação digna para a maior parte da população. Pelo contrário, vimos assistindo às constantes ações do governo que acabam sucateando o ensino público através do não cumprimento das metas previstas em lei, conforme podemos observar na análise de Fonseca (2010):

> As propostas governamentais no sentido de sistematizar a Educação, desde as reformas de Couto Ferraz até a última LDB (9.394/96), estabeleceram diretrizes, normas e decretos de forma vertical, isto é, os especialistas em Educação, mais ou menos comprometidos com questões pedagógicas mais profundas, traçaram supostas metas a serem cumpridas. Nota-se que ao longo da história da Educação brasileira estas metas surtiram poucos efeitos práticos no que tange à contribuição efetiva para a melhoria da difusão do saber no país. Assim sendo, é possível afirmar que a História da Educação no Brasil reflete a própria história do fracasso escolar. Historicamente falando, sabe-se que a Educação destinada às camadas mais baixas da população nunca foi prioridade. Não obstante ao fato das as diretrizes educacionais afirmarem que todos têm o direito de ir à escola, as condições sociais dizem o contrário. É neste sistema contraditório que deve ser

> explorada a brecha por onde as raízes do fracasso se expandem. (FONSECA, 2010, p. 4)

Contudo, nosso desafio na presente reflexão não está em discutir a historicidade do direito à educação, pois, como afirma Fonseca (2010), é evidente a falta de prioridade em relação à parcela da população que depende do ensino público. O desafio é pensar além dessas questões, ou seja, pensar como ocorre a formação de uma cultura escolar, ou de práticas pedagógicas multiculturais (no sentido de práticas inspiradas em diferentes processos culturais) que contribuem para o fracasso escolar no Brasil.

Longe de ser apenas um problema político, compreender as lacunas na educação brasileira carece de aprofundamentos em nosso campo conceitual. Enquanto processo dinâmico e coletivo, a cultura representa a forma como produzimos nossas relações sociais. Nesse sentido, o ambiente escolar representa um espaço de possibilidades para diversas leituras do seu cotidiano. Os sujeitos sociais presentes em cada unidade escolar produzem significados próprios a partir das relações sociais que estabelecem entre si; cabe aos pesquisadores do campo da educação buscar epistemologias que auxiliem no estudo desse cotidiano a fim de apresentarem novas análises e possibilidades de investigação.

2. Escola, Cultura e Currículo Oculto

Quando inserimos o termo "cultura escolar", corroboramos com Moreira e Candau (2003), que consideram a centralidade da cultura, no âmbito da sociedade contemporânea, recorrentes em diversas bases epistemológicas. Ainda com os autores, o pensamento pós-moderno tem colocado a cultura além do social, desvinculada de determinismos que a associam sempre a outras categorias como gênero, etnia e religião, e deslocando-se da periferia do campo das ciências sociais para o centro das análises. O marxismo culturalista também considera que a cultura é parte integrante da vida cotidiana na qual ocorrem os fenômenos sociais, reconhecendo, dessa forma, a importância de analisar as experiências dos indivíduos e não apenas focar a cultura como um mero reflexo da estrutura econômica da sociedade, conforme aponta o marxismo ortodoxo (MOREIRA; CANDAU, 2003).

No campo da educação, a cultura também é aspecto importante nas análises de Apple (1995), segundo ele mesmo aponta em sua obra:

> [...] desejava usar determinada abordagem conceitual, empírica e política para a realização dessa tarefa. Tal abordagem deveria revelar como a educação estava vinculada de maneiras significativas à reprodução das relações sociais vigentes. Ao mesmo tempo, porém, teria de evitar alguns dos erros cometidos em investigações anteriores sobre escolarização em

> nosso sistema econômico. Tinha de ser crítica e ao mesmo tempo resistir à tendência de tratar apenas de controles e determinações econômicas. Tinha de tocar diretamente em dinâmicas ideológico-culturais que não se resumiam exclusivamente a relações econômicas, muito embora fossem por elas claramente influenciadas. (APPLE, 1995, p. 44)

Observamos que existem diversas formas de compreender a centralidade da cultura focalizadas nas diversas epistemologias do campo das ciências humanas. Não estamos com isso afirmando que a "centralidade" corresponde à perda de interesse em estudar os fenômenos à luz de outras categorias, conforme nos alerta Apple. Entretanto, a análise sob uma perspectiva cultural, sobretudo em educação, permite que coloquemos em evidência os diferentes aspectos que compõem o universo educacional.

A educação não passou a existir com a formação da sociedade moderna e a consolidação do sistema capitalista. Ela é anterior a isso e abstrai tais determinações. Educar, ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos é uma ação elementar na história de formação das diferentes sociedades humanas. As escolas gregas, por exemplo, centradas nas figuras dos mestres, como Platão e Sócrates, fizeram e foram um exemplo de educação diferente da escola moderna. A transmissão de valores pela Igreja Católica desde o seu surgimento, passado por um período de grande centralidade da cultura cristã durante os vários séculos do feudalismo na Europa, é outro exemplo de expressiva educação social na história.

Assim, podemos definir que a nossa escola é parte de um processo histórico que constitui a formação do modelo capitalista de sociedade. Como tal, a nossa educação possui características que lhe são peculiares e passíveis de análises que consideram sua formação cultural. Nesse percurso, as relações de poder ativas nos elementos constituidores do nosso sistema de ensino, enquanto currículo, devem ser entendidas dentro da dinâmica de um processo que reuniu o discurso hegemônico, interessado em promover a cultura liberal-burguesa, por um lado, e o discurso contra-hegemônico, por outro, que defende um modelo de educação capaz de promover a melhor distribuição dos bens produzidos socialmente e superar uma concepção monolítica de cultura. Moreira e Candau (2003) nos ajudam a problematizar essas questões considerando que:

> A escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, considerada como mediação privilegiada para desenvolver uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecer às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. Essa afirmação suscita várias questões: Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como se têm dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm

> exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto? (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160)

Como esses autores, entendemos que a função social da escola é transmitir cultura. Essa cultura está prescrita, inclusive, nos currículos oficiais e nos conteúdos das disciplinas escolares. Entretanto, o cotidiano escolar é complexo e não reproduz apenas os valores da cultura liberal-burguesa, que pode, em grande parte dos casos, estar contido nas práticas pedagógicas. O cotidiano escolar pode ser mais bem compreendido se considerarmos sua dinâmica cultural. Mesmo que a escola seja um instrumento administrado pelas forças hegemônicas e influenciado pelas diretrizes curriculares oficiais, em seu interior, nas dinâmicas de suas relações sociais, desenvolvem-se outros elementos da nossa cultura, quiçá, contra-hegemônicos.

Apple (1989) considera que a dinâmica cotidiana no interior da escola desenvolve um tipo de currículo que não foi prescrito pelo sistema de ensino. Mesmo que a administração central dos sistemas educacionais possua relações de poder capazes de realizar uma prescrição relativa aos valores culturais hegemônicos, o cotidiano escolar cria o "currículo oculto" no plano das ações concretamente realizadas:

> [...] ao vermos a escola apenas em termos reprodutivos, em essência, apenas como uma função passiva de uma ordem social externa iníqua, torna-se difícil gerar qualquer ação educacional séria de qualquer tipo. Pois se as escolas são inteiramente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar as relações econômicas fora delas, então nada pode ser feito dentro da esfera educacional. Essa é uma perspectiva pessimista [...] Entretanto, há algo mais, além de sua perspectiva pessimista, que deve ser salientado. Ela é, sob alguns aspectos muito importante, também inadequada como uma teoria da relação tanto entre todas as instituições sociais, quanto entre a escola e as outras poderosas forças sócio-econômicas. Pois o conceito de reprodução não esgota a trama de relações que ligam as instituições e pessoas umas às outras. Ele pode ser um elemento importante; entretanto, haverá aspectos constitutivos da vida cotidiana que podem ser melhor descritos não como imagens espetaculares daquilo que as forças econômicas e sociais mais amplas requerem, mas como genuinamente contraditórios. Assim, ao focalizar as escolas apenas como instituições reprodutivas, podemos deixar escapar a interação dinâmica entre a educação e a economia e corremos o risco de reduzir a complexidade dessa relação a uma mera paródia do que efetivamente existe ao nível da prática. (APPLE, 1989, p. 84)

O currículo oculto, portanto, compreende a escola para além de seus aspectos "reprodutivos" dos valores hegemônicos ao buscar a "complexidade" das interações entre a dinâmica da economia e da educação. O termo "oculto", no currículo apresentado por Apple (1989), define esse processo cultural efetivo nas comunidades escolares; resultado das

interações entre o que foi prescrito pela administração, o processo de resistência, consciente ou não, e a vida cotidiana que ali ocorre.

Contudo, para compreender os valores que são hegemônicos em nossa sociedade não basta fixarmos nossas observações apenas no discurso liberal que caracteriza os currículos prescritos ("currículo oficial"). Tampouco nas resistências concretas do cotidiano escolar ou no discurso contra-hegemônico ("currículo oculto"), conforme Apple (1989), Moreira e Candau (1989), e Fonseca (2010). Quando acionamos os aspectos "ocultos" da dinâmica cultural escolar, pretendemos fazer, a seguir, uma inflexão em outras perspectivas da compreensão do real e do agir humano, no âmbito da cultura, que podem nos auxiliar na construção de uma nova leitura sobre a educação brasileira.

3. Alienação, Ressentimento e Estetismo: nos currículos ocultos e oficiais

Façamos outra reflexão com a finalidade de ampliar nossa compreensão sobre o que representa o "currículo oculto" na escola. Cremos que três fenômenos culturais impregnam o currículo escolar, nas escolas brasileiras da atualidade. O primeiro, a alienação, intuído pela perspectiva do materialismo histórico, revela a perda do sentido da ação humana, no ato de produzir as condições materiais da existência; o segundo, o ressentimento, melhor elaborado por Nietzsche, diz respeito à inversão de valores operada pela metafísica cristã ao desqualificar os valores da cultura trágico-grega. O terceiro, finalmente, refere-se ao fenômeno do estetismo, alardeado por Kierkegaard, sobre a estetização de valores, atos, condutas e conceitos, superficializando a cultura e negligenciando os imperativos morais, constituídos por culturas milenares.

3.1. Alienação

Apesar das contínuas alterações nas relações de produção ao longo da história do capitalismo, existe sempre uma constante: a procura por formas de diminuir os custos e aumentar a margem de lucro. Nessa constante, as forças produtivas, invariavelmente, são alvos da reorganização do trabalho para que se aumentem os ganhos. O capitalismo tem demonstrado que é, também, um sistema social cujo objetivo primordial remete à acumulação de capital, em detrimento do bem estar coletivo. À parte essa crítica, para alcançar seus interesses, o capitalismo depende da sua capacidade em reestruturar o modo de produção, bem como a maneira de produzir. Porém, devemos relembrar algo importante nesse contexto: as forças produtivas são compostas por homens e mulheres que trocam o esforço do seu trabalho por salários mensais. Elas (as forças produtivas) não existem alheias aos indivíduos. Por outro

lado, o sistema capitalista produziu o distanciamento entre o processo de trabalho e o trabalhador que o executa (MARX; ENGELS, 2007).

Há inúmeros trabalhos acadêmicos que analisam o problema da alienação na constituição do sistema social capitalista, seja sob sua ótica econômica, política ou cultural. Não obstante, esse é um conceito essencial para explicar a perda de sentido relacionada ao distanciamento entre o indivíduo e a condução de sua própria existência. Essas pesquisas possuem grande influência da obra marxiana, ou seja, do materialismo histórico. O conceito de alienação contribui para refletirmos acerca do que representa para nós o trabalho em si. Afinal, por que trabalhamos? Em que o trabalho que realizamos, cotidianamente, contribui para a nossa constituição enquanto sujeitos sociais e particulares? Dentre as análises possíveis, para refletirmos sobre o fenômeno educativo, procuramos compreender a alienação enquanto processo cultural.

De acordo com o pensamento de Marx e Engels (2007), a produção de riqueza na sociedade capitalista depende da produção da mais-valia, ou seja, o lucro obtido através da comercialização da mercadoria. Para tanto, o trabalhador transmite seu valor de trabalho para a produção, através de atividades repetitivas próprias do sistema produtivo, retirando, dessa forma, a subjetividade do trabalhador. O resultado dessa relação é a produção de um objeto que não possui as características de quem o produziu, sendo essa a maneira essencial de compreendermos o processo de alienação do trabalho: sujeito e objeto não possuem correspondência entre si, há apenas transferência de valor. O sentido da existência do sujeito se esvai, resta o sem-sentido, o nada, o homem *estranho* diante do objeto produzido. O homem alienado!

É possível identificar alguma correspondência entre o processo de alienação descrito por Marx e Engels e o trabalho docente? Poderíamos compreender o currículo oculto enquanto uma possível resistência da comunidade escolar com relação ao processo de alienação da prática pedagógica inaugurado pela prescrição curricular por parte dos governos?

Se pensarmos em termos de concretização das funções estabelecidas, a prescrição curricular reproduz a imagem de um objeto produzido por um trabalhador de fábrica cujo trabalho é alheio à sua subjetividade. Produz-se e pronto! Como vem ocorrendo nas escolas brasileiras, os professores tendem a reproduzir um conteúdo previamente estabelecido, sem que haja reflexões acerca do que será ministrado. Um fazer robotizado e burocrático sem sentido! Tampouco se leva em consideração possíveis especificidades que podem ocorrer de uma turma para outra. Em casos específicos, pode ocorrer que os alunos de uma turma tenham dificuldades pontuais com algum conteúdo de matemática, por exemplo. Se o

professor tende a não refletir sobre a sua prática pedagógica, certamente ele não levará em consideração esse fato e continuará a seguir a prescrição conforme o calendário de conteúdos enviado pelo governo no início de cada ano letivo.

Esse tipo de atitude é recorrente na educação brasileira. Seja pelo cumprimento de obrigações esdrúxulas, seja por falta de atitude reflexiva, as práticas pedagógicas estão repletas desse tipo de alienação na ação docente. Definimos como alienação na ação docente essa maneira de elaboração do ensino que elimina a subjetividade, a autonomia e o pensamento crítico das atividades dos professores e retira da ação pedagógica o sentido desta no bojo do sentido maior da existência do educador e do educando. O resultado disso é uma escola distante das suas próprias dificuldades, e, por outro lado, incapaz de explorar suas potencialidades, uma vez que suas ações são mecanicamente ordenadas com o objetivo de cumprir apenas os calendários e conteúdos programados.

3.2 O Ressentimento

Para Silva (2011a), inspirado em Nietzsche e suas intuições sobre o otimismo e o pessimismo constituidores do modo de agir humano, nossa cultura pedagógica está carregada de práticas cotidianas que a configuram de maneira ressentida[3]. Do ponto de vista do pensamento nietzschiano, os otimistas são aqueles que acreditam na evolução do processo histórico-social através da ação benevolente e coletiva, convictos de que suas crenças, constituições e condutas ético-políticas são determinadas pela sociedade em transformação. Além disso:

> [...] o otimismo romantiza a existência humana exatamente ao negar as contingências da vida, ou de seu vaticínio, crê que destas os indivíduos podem se esquivar, desde que permaneçam em um grupo ou em um lugar ideais. Em outras palavras, o otimismo aponta todo mal como um desvio civilizatório, resultado de um projeto (lógico!) não cumprido ou desviado, de uma regra ou de uma lei (lógicas!) desrespeitadas. Se educado na natureza ou no lugar onde habitam a virtude, a bondade, a perfeição e a consciência de pertença ao grupo, distantes das imoralidades (exclusão, alienação,

[3] "O homem do ressentimento não é franco, nem ingênuo, nem honesto e reto consigo. Sua alma olha de través; ele ama os refúgios, os subterfúgios, os caminhos ocultos, tudo escondido lhe agrada como seu mundo, sua segurança, seu bálsamo; ele entende do silêncio, do não esquecimento, da espera, do momentâneo apequenamento e da humilhação própria. Uma raça de tais homens do ressentimento resultará necessariamente mais inteligente que qualquer raça nobre, e venerará a inteligência numa medida muito maior. (NIETZSCHE, 2006, p. 29)". Dessa maneira Nietzsche define o que ele compreende como o homem ressentido. Para este filósofo, a sociedade moderna é resultado de um conjunto de valores "escravos" que subverteu a moral dos "senhores", está caracterizada por homens livres, fortes e obstinados. Essa "moral dos escravos", em oposição à "moral nobre", surgiu através da influência da metafísica socrático-platônica na formação da moral judaico-cristã, e que foi responsável pela consagração do modelo cristão de existência, ou seja, daquele que aceita o seu "destino divino" e é incapaz de reagir diante das adversidades da vida.

> acumulação e egoísmo materiais, etc.) que a civilização oportuniza, o homem será bom, ético, justo e coerente. Longe desse lugar idealizado, nos espaços Civita, polis, cidade, burgo, metrópole, etc., o homem receberá as marcas da concupiscência, da cobiça e de toda sorte de imoralidades próprias do espaço "urbanizado". (SILVA, 2011a, p. 110-111)

Por outro lado, os pessimistas são contrários a essa "visão romântica" típica na concepção de mundo do otimista. Segundo Silva (2011a), ainda fundamentado no pensamento nietzschiano, o caráter idealista do otimista constitui um indivíduo passivo, que nega as adversidades e os impulsos da vida, e busca sempre soluções fáceis e os "recantos almofadados". Em outro sentido, o pessimista não busca a proteção de tais "recantos". Ele acredita que "as adversidades, como fatalidade necessária e inerente à aventura da existência humana, temperam o espírito do indivíduo e o fortalecem (SILVA, 2011a, p. 114)".

A ideia de "pessimismo" defendida por esse autor surge como alternativa ao "otimismo pedagógico" que, segundo aponta, é responsável por criar uma sensação de que a educação pode ser a redentora dos problemas existentes na sociedade. Ao inserir suas concepções na educação, o "otimista" desvia o foco das questões fundamentais do processo educativo e alimenta uma falsa crença de que estamos construindo uma sociedade mais democrática, facilitando e superficializando o currículo:

> Em uma diferente perspectiva e em uma postura/atitude distinta, o pessimismo pedagógico tenta revelar as artimanhas, inconscientes ou não, do otimismo na educação, do modo como este se manifesta na prática de ensino e nos debates pedagógicos atuais, reais e imanentes. Nessa manifestação "empírica" ele pode agir. Para tal, busca desvelar os arroubos políticos e discursivos que têm "o fim em si mesmos", suspeitar do "altruísmo" das pedagogias da facilitação e do ressentimento responsáveis por concepções e práticas "pedagógicas" complacentes, facilitadoras e compensatórias. Tenta, também, mostrar que o otimismo pedagógico, por não compreender o caráter propedêutico (para além de si mesmo) e epistemológico do sofrimento na relação ensino-aprendizagem e por não ter o entendimento ou a vontade política de entendimento de que o processo de conhecer e aprender se dá na superação (peleja!) das adversidades, é incapaz de produzir espíritos autônomos, críticos e competentes. (SILVA, 2011a, p. 119)

Essa cultura da facilitação está inserida em nossas escolas e se justifica como "ação inclusiva" daqueles preteridos pelo Estado na sua formação educacional básica e superior. Notamos que os professores, ao agir diante de propostas curriculares que promovem conceitos como o desenvolvimento de "habilidades" e "competências" nos alunos, desvinculando a importância dos conteúdos historicamente consolidados, produzem um efeito devastador no processo de ensino-aprendizagem. A ideia de "habilidade", no campo da educação, pode ser, com raras exceções, compreendida a partir daquilo que Silva (2011a) denomina de

"artimanha" do discurso otimista em educação, por promover sensação de que é suficiente o limite que o aluno impõe, conscientemente ou não, dentro da proposta educativa.

Em outras palavras, na cultura escolar brasileira, a ideia do "desenvolvimento de habilidades", tendo em vista a historicidade das reformas educacionais e da formação docente, favoreceu a facilitação pedagógica e o fracasso escolar. É comum percebermos alunos que não dominam os conhecimentos mínimos em português, matemática ou história, além de não estarem completamente alfabetizados ao concluírem a Educação Básica.

Utilizando o conceito de "pedagogia do ressentimento" (SILVA, 2011a), esse autor afirma que a escola brasileira está repleta de atitudes que visam à acomodação ao invés de agir diante da necessidade de mudar, fazer diferente; de priorizar o estímulo à autossuperação dos "excluídos" ao invés da comiseração postulada nas ladainhas pedagógicas que clamam por facilitações.

Trata-se da moral cristã subjacente à sociedade ocidental, que, segundo Nietzsche, inverteu os valores da cultura trágico-grega, baseada nos instintos humanos, na honra, na coragem e na vontade de poder, e legitimou a metafísica socrático-platônica, criando o modelo de homem obediente, bom, que deve seguir a vida sem pecados em busca de seu lugar no Reino dos Céus (NIETZSCHE, 2006). Trazendo a discussão para o ambiente escolar, a moral do ressentimento cria uma atmosfera de aceitação das limitações dos indivíduos e não aponta para o potencial e a vontade de poder que há em todos os indivíduos, inclusive nos fragilizados.

Mesmo que diversas pesquisas apontem indicadores que demonstram o fracasso escolar existente no Brasil[4], o cotidiano escolar está acamado em torno da complacência institucionalizada e da moral cristã. Finalizamos nossa caracterização da cultura do ressentimento com a seguinte citação:

> Essa "Pedagogia", ao negar ou subestimar a potencialidade do "fraco" como vontade adormecida pela exclusão forjada pelo "outro", estimula a piedade e a acolha dos limites desse "fraco" em vez de estimulá-lo à sua autossuperação; enaltece a humildade diante do desagravo em vez de apoiar uma resposta segura; afirma a ousadia, a criatividade, a originalidade e a festiva celebração da vida imanente e imediata como características da arrogância e da autossuficiência humanas e, em oposição, prega a obediência, a retidão servil e a ascese, entre outras inversões de valor. Ao fazê-lo, a Pedagogia do Ressentimento institui e legitima valores, concepções e práticas educacionais complacentes, permissivas e impregnadas de compaixão. (SILVA, 2011a, p. 121)

[4] Steinhorst (2009) e Moehlecke (2012) apresentam dados que permitem compreender aspectos relacionados à ideia de fracasso da educação no Brasil.

3.3 O Estetismo

Outro fenômeno cultural importante que, no entendimento de alguns autores, contribui decisivamente para o fracasso escolar na escola brasileira é o estetismo. Esse conceito, aplicado às culturas pedagógicas brasileiras, pode ser encontrado em Mello (1986), Morais (2002) e Silva (2011b), inspirados no filósofo dinamarquês S. Kierkegaard (1813–1855).

Em seus estudos sobre o estetismo na educação do sudeste goiano, Silva (2011b) aborda os conceitos de modo de existência estético e ético de Kierkegaard para demonstrar como nossa cultura escolar está repleta de atitudes estetizantes. Para esse filósofo, o modo de existência ético compreende a formação de uma individualidade determinada, capaz de conduzir atividades sem que desvie os caminhos diante das adversidades, ou seja, com obstinação e seriedade. Por outro lado, o indivíduo que se orienta pelo modo de existência estético, prima pela descontinuidade, suas ações nunca são concluídas, perde-se na sensualidade inconsequente do fazer e seu agir é um "fazer para inglês ver", o que leva à satisfação pela superficialidade e à resistência diante das tarefas que exigem aprofundamento:

> O caráter ornamental e superficial desse fenômeno forja um *ethos* produtivo que nos é bastante familiar: o *fazer pelo fazer*, que, de resto, é uma ação destituída de intencionalidade e de compromisso morais para com a competência, esta que é a intenção e a ação de fazer o melhor possível, de abrasar-se com algo bem feito, de empenhar-se, no nível do sentido, em fazer o possível, exaurindo suas possibilidades. (SILVA, 2011b, p. 299)

Acreditamos, como Silva, que esse modo de existência está presente em nossa cultura escolar. Quem já esteve atuando na educação brasileira pode, com certeza, narrar fatos que evidenciam esse *modus operandi* do "fazer por fazer", da "descontinuidade", da "superficialidade" etc. Os problemas surgem no momento que devem ser resolvidos, não há planejamentos metódicos e rigorosos processos de cobrança e de fiscalização para que sejam postos em prática. Não se procura uma compreensão das causas dos problemas, tampouco das ações necessárias para a solução, apenas faz-se algo e dá-se por resolvido.

A própria legislação educacional é um exemplo dessas situações. Quando a Lei n° 9394/1996 estabelece no seu Art. 3° que deve haver "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", "valorização do profissional da educação escolar" e "garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1998), podemos questionar se existem características éticas nesse discurso. Pelo contrário, nossa legislação é exemplo de estetismo na educação, uma vez que estabelece diretrizes que jamais foram cumpridas. Basta percorrermos algumas escolas em nossas cidades para verificarmos que não existem critérios quanto ao padrão de qualidade e menos ainda igualdade de acesso e permanência na escola.

O indivíduo estético não possui consciência de si e autoestima, prefere o culto fugaz ao ídolo, geralmente estrangeiro, e, por isso, não produz significados próprios às suas ações.

Aparentemente não há soluções possíveis diante de tantas colocações de cunho negativo às quais identificamos. Para Kierkegaard, estamos num "estado de desespero" porque não agimos eticamente, ou seja, descobrimo-nos estéticos e nos desesperamos com essa descoberta. Assim, o desespero existencial, ou se quisermos ser mais específicos, o desespero pedagógico surge da tomada de consciência de que nossa existência e nossa ação é superficial, ornamental, descontínua e incompetente.

Se não agimos, enquanto indivíduos estéticos, é porque nos confortamos com as soluções imediatistas e concordamos em buscar referências exteriores a nós mesmos. Entretanto, ao atingirmos o *estado de desespero* adquirimos a consciência de que estamos produzindo uma imagem exterior, ou seja, percebemos a nossa *perda de nós mesmos* e a nossa condição estetizante. Nesse sentido:

> [...] um abandono infinito no *desespero* implica uma ousada espreita de si mesmo, um corajoso exercício de autoconhecimento e um despojamento dos prazeres estéticos em prol do conhecimento de si. É exatamente por não se conhecer, por não se valorizar e estimar que "esse estádio [estético] constitui um constante exercício de preencher um vazio existencial com elementos tomados de empréstimos, sob o pânico de aparecer aos próprios olhos e aos alheios como nada (MORAIS, 2002, p. 126)". (SILVA, 2011b, p. 300)

Acreditamos que tais reflexões sobre nossa condição existencial contribuirão para melhor compreendermos os sujeitos que estão presentes em nossa educação. Em sendo assim, poderemos "abandonar" o estado de *desespero pedagógico* e constituir uma prática que prepare os alunos para enfrentar as adversidades da vida, como ela é, conscientes de si. A formação de uma cultura pedagógica séria, capaz de promover uma educação concretamente transformadora e em consonância com as necessidades de uma sociedade globalizada, exige mudanças, dentre as quais, a própria concepção de ensino.

De acordo com Silva (2011b), se desconsiderarmos a ideia de classe defendida por Marx, podemos realizar inferências entre o conceito de alienação e o modo de existência estético. O sujeito alienado perdeu a noção do produto de suas ações, age distante da integralidade e totalidade do sentido da vida. O estetismo é uma forma de alienação.

Podemos considerar que a alienação, o ressentimento e o estetismo estão próximos com relação à ausência de consciência e de produção de sentido por parte dos indivíduos ao se objetivarem na vida. Nossas escolas carecem de maior seriedade, autonomia e atitude crítica na elaboração dos seus currículos se realmente pretendemos superar o "fracasso escolar".

Considerações finais

Ressentido, alienado, estetizante. Guardadas as especificidades, esses três adjetivos se relacionam e se complementam: o ressentido é também alienado e estetizante; o alienado é ressentido e, sobretudo, estetizante; o estetizante é alienado e é, em partes, ressentido. Importa-nos que consigamos identificar essas características dentro da cultura pedagógica brasileira, onde elas se manifestam, e problematizá-las.

Neste trabalho procuramos apresentar algumas possibilidades teóricas para compreendermos o fracasso escolar no Brasil. Por outro lado, não se trata de compreender o fracasso em si, como um fenômeno isolado e percebido como problema central da educação brasileira. Ele existe: a educação formal não corresponde às expectativas da sociedade. E por não atender aos seus objetivos dentro da manutenção do consenso entre o Estado e a população, precisamos elucidar esse fato através do trabalho acadêmico.

Acreditamos que é importante irmos além das críticas relativas ao papel do Estado em cumprir sua função, e além da compreensão de que a hegemonia cultural capitalista constitui o processo de dominação na sociedade. Nossa escolha por uma perspectiva cultural sinaliza para o fato de que os contextos históricos nos quais se desenrolam os processos sociais são complexos, contraditórios e multidimensionais. Por isso apresentamos várias possibilidades teóricas de compreendermos os elementos culturais constituintes do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, C. B; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan.-abr. 2004.

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

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA T.T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: PROEP, 1998.

CURY, C. R. J. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out.-dez. 2010.

FARAGO, F. **Compreender Kierkegaard**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FONSECA, G. A. Reflexões a respeito da ideia de fracasso escolar. **Revista Caminhos da Educação**, Unesp/Franca, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>. Acesso em: 24 jan. 2013.

KIERKEGAARD, S. **Estética y ética en la formación de la personalidad**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1959.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, M. V. **O conceito de uma Educação da Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

MORAIS, R. **Cultura brasileira e educação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 2002.

MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 14.ed. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **O curriculum oculto**. Porto: Porto editora, 1995.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, S. P. Estética e ética em Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica do Sudeste Goiano. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 293-306, mai.-ago. 2011b.

SILVA, S. P. Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan.-abr. 2011a.

STEINHORST, C. **A política de financiamento do ensino médio público no período de 1996 a 2006**. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UNB, 2009.

Recebido em 31-05-2013
Aprovado em 10-08-2013