

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT01.022

CURRÍCULO CAPITAL E AÇÃO DOCENTE SUBVERSIVA

Fabício de Sousa Sampaio¹

RESUMO

O ser humano é um ser cultural, produto e produtor de sua segunda natureza: a cultura. Sua existência é construída e sentida pelos símbolos transmitidos e ressignificados com as transformações sociais e mudanças individuais que influenciam determinados grupos humanos caracterizando assim a grande diversidade socio-cultural existente. Ao enfatizar filosoficamente o ser humano e suas produções de sentido, o referido artigo de reflexão teórico-filosófica tenta analisar a crise civilizacional instaurada atualmente pelas práticas culturais engendradas pelo sistema capitalista para enfatizar o papel da educação frente a tal crise. Para tanto, dialogamos principalmente com Henry Giroux (1986), Stephen Ball (2004), Leonardo Boff (2004), Adorno (1995), Clara Mattei (2023) e Istvan Mészáros (2008). No âmago dessa crise, a educação vem sendo capturada pela ofensiva neoliberal e apontada como solução, entretanto de caráter mercantil, empreendedor e coisificador dos seres humanos e de suas relações. Em contrapartida, essa reflexão crítica, defende como um dos caminhos para solucionar a “desumanização” capitalista e o embrutecimento social, a emergência de uma educação emancipatória iniciada e praticada por uma ação docente denominada subversiva, totalmente diferente da docência conservadora e “desinteressada” da pedagogia tradicional, positivista e capital. A ação docente subversiva deve ser guiada por um pensamento crítico e dialético das relações de dominação existentes e objetivar a materialização de uma forma-

¹ Doutor em Ciências Sociais pela UFRN. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Araiões. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís - Monte Castelo. E-mail: fabicio.sampaio@ifma.edu.br .

ção crítica, solidária, democrática, ética, ambientalista, antirracista, antifascista e de reconhecimento das diferenças sociais e culturais.

Palavras-chave: Currículo, Ação docente, educação subversiva.

INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser cultural, produto e produtor de sua segunda natureza: a cultura. Sua existência é construída e sentida pela mediação de símbolos transmitidos e ressignificados, historicamente, e transformados socialmente. Marcados existencialmente por um binômio fixação, reprodução e padronização cultural ou movimento, transformação e subversão cultural, os seres humanos constroem dispositivos sociais que estão incessantemente em disputa na definição das ordenações e/ou possibilidades de rupturas no interior das culturas e das sociedades.

Por ser estruturalmente ambíguo por natureza, o ser humano e social possui duas dimensões conflitantes que são explicadas por Leonardo Boff (2004) com a utilização dos termos *sapiens* e *demens*, ou seja, sabedoria e demência, bondade e maldade, *sim-bólico* e *dia-bólico*, bem e mal. A característica fundamental dessa natureza humana é que nunca alguém é totalmente mal ou inteiramente bom. São os estímulos e vivências culturais que desenvolvem mais uma ou outra tendência nos seres humanos. A energética prova de tal afirmação é a disseminação dos paradigmas de sociabilidade capitalista contemporâneos que, mesmo hegemônicos na extensão das sociedades mundiais, precisam manter sua legitimidade e fatalidade diante de inúmeras e invisibilizadas estratégias anticapitalistas e comunitárias atualmente. Evitar a disseminação do *sim-bólico*, da bondade e solidariedade é uma das principais estratégias políticas do sistema capitalista para sustentar sua dominação.

As relações sociais, no sistema do capital, foram desumanizadas pela concorrência, egoísmo, competitividade, individualismo e pela disseminação de uma lógica separatista com a natureza física ou meio ambiente. O que restou dessa desumanização e atomização são apenas relações embrutecidas marcadas pela mercantilização dos sentimentos, dos afetos e a exacerbação das ansiedades, medos e afetações negativas como mecanismos de sobrevivência e significação da existência humana na sociedade tais como a tolerância, a indiferença, o ódio e a barbárie. A maximização do lucro acima de todos e de tudo que é considerado ineficaz para o sucesso individual-financeiro, tais como o senso de solidariedade, comunidade e consciência ecológica, constitui o sentido da existência social do capital.

No plano internacional, o sistema do capital, para se manter, agrega à sua “[...] dimensão de destruição criativa uma produção destrutiva dos direitos e das

bases da vida mediante a corrosão do meio ambiente” (Frigotto, 2018, p.28). E para disseminar esse sentido, o capital se utiliza dos meios de comunicação e dos processos formativos em sua totalidade.

Intensificando a sua vida no consumo de mercadorias produzidas pela maquinaria capitalista, os seres sociais não se preocupam com o outro e o considera, em qualquer instância, um inimigo em potencial pelo simples fato de existir e vir a ameaçar o processo individual de acumulação de bens materiais ou simbólicos. Essa afirmação é ratificada pela disseminação das indiferenças dos sujeitos da contemporaneidade global em relação aos problemas sociais enfrentados pela maioria dos indivíduos nas mais variadas nações do planeta: fome e miséria social, violência urbana, assassinatos em massa e falta de acesso aos bens sociais básicos como educação, saúde, assistência social, saneamento, alimentação e saneamento públicos.

O neoliberalismo, enquanto projeto econômico-social e subjetivação do capital, justifica e prolifera esse sentimento de indiferença social através da culpabilização da vítima mediante operadores ideológicos do empreendedorismo, resiliência e meritocracia. Assim, os sujeitos sociais famintos, pobres, desempregados, assassinados e violentados por qualquer discriminação são culpados por não merecerem estar empregados em uma situação social favorável e não empreenderem através de um processo resiliente de transformar suas vidas sociais trágicas em algo positivo para o sucesso. De acordo com a subjetividade neoliberal, a miséria social e o sofrimento psíquico desses sujeitos são sintomas de seu fracasso, incompetência e falta de resiliência para existir no mundo do capital.

Segundo Boff (2004) o sintoma mais doloroso da crise civilizacional é o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, ou melhor, a falta de cuidado. Fenômeno este causado e arquitetado pelas estratégias de dominação e manipulação da mente humana, utilizadas pelo sistema capitalista, tais como: os modismos, a mídia, a propaganda e a proliferação de bens simbólicos construídos e interiorizados em um sistema cultural criado e desenvolvido para ser o “único” padrão legítimo de sociabilidade humana aceitável e inteligível. A educação formal e informal também integra esse conjunto de estratégias do capital.

A falta de cuidado é denunciada pela utilização de crianças como ‘combustível’ na produção mundial, na exorbitante quantidade de pobres, marginalizados e famintos, pelos excluídos do processo produtivo, na corrupção das instituições públicas, pelo excesso de violência, degradação da natureza e

carência de solidariedade, espiritualidade e compaixão com os problemas dos seres humanos menos favorecidos. Boff enfatiza as principais características da crise social corrente:

Um princípio de autodestruição está em ação, capaz de liquidar o sutil equilíbrio físico-químico e ecológico do planeta e devastar a biosfera, pondo assim em risco a continuidade do experimento da espécie *homo sapiens e demens*”.

[...] Recorre-se frequentemente à violência para resolver conflitos interpessoais e institucionais, normalmente superáveis mediante o diálogo e a mútua compreensão. Atulhados de aparatos tecnológicos vivemos tempos de impiedade e insensatez. Sob certos aspectos regredimos à barbárie mais atroz (Boff, 2004, p. 20).

No cerne dessa crise civilizacional, destacam-se duas crises intrinsecamente importantes: a ética e a educacional. Não é à toa que no cenário mundial os debates éticos acontecem constantemente e os estudos sobre a educação percebem a importância de dialogarem com os diversos saberes constituídos, para além do capital, para se pensar nas possíveis soluções.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é naturalmente agressivo e essa tendência à agressividade e à destruição constituirá no principal obstáculo para emergência e continuidade da civilização (Freud, 1997), esta, por sua vez, cria estratégias na luta contra essa tendência destrutiva humana que ameaça sua permanência. A estratégia fundamental civilizatória foi a constituição de uma infinidade de instituições sociais no intuito de moldar e controlar os comportamentos humanos. Dentre as principais podemos citar: a família, a religião, a educação, a moral e as instituições políticas (o Estado, por exemplo).

Das instituições acima todas se valem do princípio educativo para realizar seus objetivos seja de conformação e manutenção de uma dada ordem social ou de tentativas de construção de outra sociabilidade a partir da crítica e transformação/subversão social. A educação encerra geralmente duas finalidades: promover o *status quo* a partir da interiorização hegemônica de determinados sentimentos, ideologias, comportamentos, visões de mundo e possibilidades de futuro; ou fomentar, possibilitar e militar por estratégias para subverter os padrões de relacionamentos dominantes em uma perspectiva de ruptura e emancipação social e individual.

A função das escolas contra hegemônicas ou anticapitais é fornecer caminhos para se construir um ambiente escolar propício à finalidade emancipatória

da educação, visto que a sua atual finalidade de manutenção de uma ordem social capitalista está levando a sociedade para sua autodestruição e para o extermínio do meio ambiente. Nesse sentido, esse texto de revisão bibliográfica e, filosoficamente balizado, objetiva refletir sobre o sistema de relações sociais e o currículo do capital enfatizando o papel educativo tanto na reprodução desse sistema quanto na sua subversão a partir da centralidade da ação docente subversiva, crítica, emancipatória, solidária, democrática, ética, ambientalista, antirracista, antifascista e de reconhecimento das diferenças sociais e culturais

METODOLOGIA

Esse artigo é constituído por reflexão teórico-filosófica que busca analisar a crise social e educacional instaurada pelo sistema capitalista neoliberal tanto para se manter em seu paradigma de exploração, dominação e acumulação de capital quanto para evitar projetos e ações que possivelmente possam romper com suas estruturas de sustentação. A educação, como alvo constante de contrarreformas, recebe atenção primordial do sistema capitalista para suprimir seu potencial emancipador e manter sua função de reprodução da ordenação social hegemônica. Para tanto, dialogamos principalmente com Rousseau (1992), Henry Giroux (1986), Stephen Ball (2004), Adorno (1995), Leonardo Boff (2004), Clara Mattei (2023), Cristian Laval (2019) e Istvan Mészáros (2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Rousseau nos dá uma pista a fim de refletirmos sobre o dilema ontológico educacional, é que “[...] ao invés de educar um homem para si mesmo, se quer educá-lo para os outros” (Rousseau, 1992, p. 12). A educação da sociedade erra tendendo para dois fins contrários e faz homens de duas caras “[...] parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos” (Idem, p. 14). De que forma então podemos situar o objetivo educacional emancipatório a partir desse questionamento de Rousseau, a educação emancipatória deve objetivar uma educação do sujeito para si ou para os outros? A resolução desse dilema poderia se firmar na definição de uma finalidade da educação para si e para os outros: a liberdade, autonomia, criticidade e reconhecimento poderiam ser consideradas enquanto finalidades da educação para si; e a educação para os outros deveria objetivar a solidariedade, o cuidado, o

comunismo, o ecossocialismo, a empatia e a conscientização sobre todas formas de poder capital que destroçam a vida humana e social.

A educação, de forma geral, é sempre uma intervenção social que representa um agente de socialização cultural, que, às vezes é percebida porque é legitimada em um espaço específico – educação formal, e noutras situações ocorre tacitamente e sem delimitação espaço-temporal – educação informal. No espaço educativo, a força do currículo informal legitima o currículo formal, ou seja, são os valores, práticas e comportamentos exigidos durante a transmissão dos conteúdos escolares que materializam um projeto de educação e por sua vez um determinado projeto societário. Em outros termos, são as práticas e valores culturais interiorizados nos mais variados momentos da existência humana que possibilita o conformismo pelo modelo de educação formal instituído.

O objetivo da educação é constituir ou organizar o ser social em cada um de nós. Se “[...] pela cooperação e pelas tradições sociais é que o homem se faz humano” então o processo educativo é o processo de humanização do homem (Durkheim,1978, p.10). Cada sociedade determina o tipo ideal de homem [e mulher] a ser formado. Ela nos ensina acima de tudo, subordinar nossos interesses individuais em prol de outros como a lei, a moral, Estado e a religião (Idem, p. 45). A obra da educação é que “[...] agregue ao ser egoísta e associal, que acaba de nascer, uma natureza capaz de vida moral e social” (Durkheim,1978, p. 42).

A racionalidade positivista dominante do capital parte destas considerações e concebe as escolas como espaços de transmissão de conhecimentos, habilidades, competências e práticas comportamentais necessárias para a integração do indivíduo na sociedade capitalista. O objetivo da escolarização capital é conformar, ajustar e adaptar os jovens no meio social. O conhecimento é dado e memorizado sem questionamentos. As relações entre professor e aluno são mecânicas, não há envolvimento afetivo, e o resultado de tais relações, que é a aprendizagem, deve ser medida estatisticamente a fim de controlar seus avanços e fracassos. Nos termos do capital, “[...] educação significa o processo de ‘interiorização’ das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los a sua aceitação passiva” (Mészáros, 2008, p. 17).

A educação, que poderia ser a alavanca essencial para a mudança se transformou em uma peça do processo de acumulação de capital e de “[...] estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto

sistema de classes”. De instrumento de emancipação humana é mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema (Sader, 2008, p. 15).

No currículo positivo ou tradicional, o saber é disciplinar, bancário e fragmentado. Não há preocupação de como o conhecimento é produzido. A subjetividade, as histórias de vida e a participação do sujeito é negligenciada, pois em uma sociedade capitalista, resquícios de democracia e libertação devem ser apagados.

As práticas curriculares de estruturação das rotinas escolares funcionam como formas de controle social ao passo que socializam por meio de normas e valores os quais não são questionados. Neste sentido a análise do currículo oculto, “[...] como sendo as normas, valores e crenças imbricadas e transmitidas aos alunos através de regras subjacentes que estruturam as rotinas e relações sociais na escola e na vida da sala de aula”, faz-se necessário não só como “veículo de socialização” e “órgão de controle social”, mas também como instrumento de exame dos pressupostos e interesses silenciados no discurso e práticas do cotidiano escolar (Giroux, 1986, p.71).

Na finalidade de reproduzir certos padrões de vida e manter a coesão social através da escolarização, o sistema social dominante se utiliza de várias ferramentas tais como a ideologia, poder e dominação. A escola como dispositivo capital torna-se crucial na efetivação das ideias capitais, na alienação e aceitação das formas de poder capitalistas e na supressão ou eliminação de qualquer conteúdo disciplinar ou prática curricular que ameace a dominação capital. A ideologia como “[...] produção, interpretação e efetividade de significado” tanto “promove ou distorce o pensamento reflexivo e a ação” mobilizando os indivíduos para determinadas práticas e formas de conscientização (Giroux, 1986, p. 95). O poder ideológico se efetiva na naturalização de valores, normas, ideias e representações tanto na consciência quanto inconsciência dos indivíduos. Entretanto há contestações das classes as quais se direcionam as forças de determinação políticas e econômicas da vida social. Entretanto, as escolas não são apenas espaços de instrução e de reprodução da sociedade de mercado, mas também espaços de luta, crítica e resistência. Elas são constantemente controladas pelo Estado, através das políticas educacionais atualmente dominadas por imperativos neoliberais, que se efetivam por tornar os cidadãos dependentes das suas determinações, ideologias e normas de comportamentos.

O capitalismo transformou tudo em mercadoria e a educação, assim como nossos sentimentos, afetos e ideologias não escaparam dessa transformação. O

neoliberalismo, enquanto fase contemporânea de desenvolvimento e proliferação do sistema capitalista mundial, mercantiliza os processos formativos e os bens públicos em sua totalidade. É a norma neoliberal, ou melhor, “a racionalização do capital transformada em lei social geral” (Laval, 2019, p.9), a grande responsável, pela maioria da degradação mundial das condições de vida e trabalho e deterioração das instituições universitárias, educacionais e científicas.

A racionalidade governamental neoliberal promove a competição generalizada como norma de conduta, a empresa como modelo estrutural de subjetivação e o mercado como princípio de governo de si e dos indivíduos. O mercado, nesse cenário, atua como norma para a subjetividade e para os Estados (Dardot; Laval, 2016). Como ordenador de todas as relações sociais, o mercado dissemina além desta competição generalizada, uma luta econômica de uns contra os outros em que as desigualdades sociais são justificadas e o indivíduo se autopercebe e se comporta como uma empresa (Dardot; Laval, 2016).

A escola pública já está sujeita inteiramente às demandas das empresas e dos consumidores e tende a se dissolver, sob muitos aspectos, na lógica mercantil e tecnocrática. As missões escolares, os conteúdos e práticas pedagógicas passaram por mudanças tão profundas que podem transformar a instituição escolar em uma prestadora de serviços que atende “interesses” e “necessidades” de indivíduos atomizados que buscam maximizar suas vantagens pessoais (Laval, 2019, p. 303).

Ball (2004) defende que as políticas sociais e educacionais estão sendo legitimadas em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica ao desenvolver habilidades e capacidades exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade (p. 1109). O Estado, nos últimos anos, passou de provedor para regulador e auditor, avaliando os resultados das operações autorizadas. O autor também destaca a performatividade como facilitador do monitoramento estatal e mercantilizador do trabalho do setor público. Por conseguinte, o ato de ensinar sofre profundas mudanças com o “novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência)” (Ball, 2004, p. 1118).

Nesse contexto, as políticas educacionais buscam materializar o currículo capital, ou seja, o percurso formativo marcado pelo conjunto de aprendizagens, práticas, saberes e conhecimentos alinhado com o sistema capitalista e com a finalidade de sustentar e justificar esse sistema. Esse currículo objetiva a formação e a proliferação do ‘sujeito neoliberal’ ou ‘sujeito empresarial’ que, além de

competitivo, governa a si mesmo a partir do modelo da empresa, considerada como lócus de realização pessoal e de conjugação do “[...] desejo de realização pessoal dos indivíduos, seu bem-estar material, o sucesso comercial e financeiro da “comunidade” de trabalho e sua contribuição para a prosperidade geral da população” (Dardot; Laval, 2016, p. 323). Esse ‘sujeito neoliberal’ ou ‘empreendedor’ imerso no contexto social de competitividade como maximização de seu capital humano tem como tarefa social vital a autossuficiência, às vezes desumanamente reivindicada socialmente, antes mesmo de ele atingir a vida adulta (Dardot, Laval, 2016).

Estudantes e profissionais da educação, assim como as instituições de ensino são instigadas a competirem entre si em um “torneio” sobre o qual a chegada nas primeiras colocações pode resultar em premiações, títulos ou reconhecimento público. O currículo repleto de conteúdos úteis para inserção no mercado de trabalho ou preparação para a vivência do capital torna-se o dispositivo educacional de interiorização e materialização dessa competição neoliberal que desqualifica qualquer conteúdo, valor ou afeto que questione a ordenação social vigente ou a política educacional neoliberal: “[...] os valores da política mercantil legitimam ações como empreendimento, competição, excelência, ao passo que inibem outros, a justiça social, equidade e a tolerância (Ball, 2004, p.1119).

Outro mecanismo de poder e dominação que faz parte dos imperativos de controle, além da ideologia praticada e reproduzida nas escolas, da coerção e repressão estatal efetivadas pelos decretos, leis e políticas educacionais e do currículo oculto das instâncias escolares, é o que Adorno (1995) chamou de indústria cultural. A principal estratégia do capitalismo é fomentar uma dependência profunda e exclusiva do homem frente às suas mercadorias. Nesse sentido, o avanço tecnológico é o parceiro mais importante deste sistema, pois cria inúmeras possibilidades técnicas de transformação e criação de novas mercadorias com a finalidade de manter intacta, disfarçada e atraente a situação vigente alienante.

Adorno (1995) concebe a indústria cultural como um dos principais mecanismos de controle e dominação da sociedade contemporânea, que é, segundo Wolfgang Leo Maar, a cultura totalmente convertida em mercadoria. Os ideais de universalidade, padronização e semelhança caracterizam genericamente este mecanismo. A indústria cultural baseia-se principalmente na disseminação de bens padronizados com a finalidade de satisfazer as necessidades dos con-

sumidores 'reduzidos a um simples material estatístico'. E suas manifestações objetivam atingir o mundo inteiro e coisificar tudo, alienando os homens na aceitação e consumo de produtos que reproduzem aquilo que se diz essencial na vida social. Através da indústria cultural os seus consumidores são aprisionados em corpo e alma em um processo dominante de tal forma que a resistência é altamente sucumbida por causa da identificação com a necessidade produzida:

Os ditames da racionalidade positivista e a conseqüente mutilação do poder da imaginação estão incorporados também nas formas que moldam as mensagens e o discurso da indústria cultural. Seja no excesso de enredos, piadas ou histórias repetidas, seja no ritmo rápido de desenvolvimento do filme, a lógica da padronização reina absoluta. A mensagem é o conformismo, e o meio para sua obtenção é a diversão, que orgulhosamente se apresenta revestida da fuga do pensamento crítico. Sob a égide da indústria cultural, o estilo se apodera da substância, e o pensamento é banido do tempo da cultura oficial (Giroux, 1986, p. 43).

A diversão é o meio pelo qual a indústria cultural controla os consumidores, pois após o trabalho fatigante, a fuga é o ócio que se transformou em um conjunto de atrações culturais objetivando o prazer e a alegria massacrados pelo cotidiano mecanizado. Na verdade, divertir significa esquecer a situação de exploração, sofrimento e angústia que existe, ou seja, libertar-se pelo menos por um instante do processo social vigente. Mas a liberação permitida pela cultura de massas é a do pensamento como negação em que os bens culturais exercem o papel de confirmar, distraidamente, a continuidade da realidade aterrorizante a que se tenta escapar, evitando, desta forma, a heterogeneidade e a criação de diversões contrárias aos produtos e espetáculos padronizados da indústria cultural. A indústria cultural transformou a humanidade inteira em clientes e empregados convivendo numa estrutura social legitimada como imutável, necessária e única onde reina a padronização e os estereótipos daquilo que é interessante na continuidade da mesma. O indivíduo passou a ser uma simples mercadoria que se pode explorar e condicionar a uma universalidade. Toda individualidade foi monopolizada e estereotipada com fins comerciais, por isso que o estereotipado substitui tão gloriosamente o individual. Com o seu elixir da vida – a publicidade, a crítica e o respeito, bem como as mais íntimas reações das pessoas foram completamente reificados pela indústria cultural. É tão claro o triunfo da publicidade frente aos consumidores que a compulsão pelas mercadorias culturais se tornou o princípio vital da humanidade.

A educação e a escola não escaparam da mercantilização capitalista. O currículo capital busca entreter os indivíduos para disseminar os valores, práticas e sentidos de vida capitalistas. Nesses termos, o currículo precisa ser consumível, as aulas “dinâmicas” e os professores e as professoras “animadore(a)s de palco”. A busca pelo saber multifacetado e multidisciplinar por intermédio de uma aprendizagem demorada e aprofundada nos mais diferentes conhecimentos científicos e pelas diversas manifestações culturais da humanidade foi desqualificada pela ordenação social do capital principalmente através da digitalização e plataformação da vida social. As redes sociais inauguram e intensificam a disseminação de sujeitos codificadores de mensagens rápidas e consumidores de imagens e formas de comportamento padronizados. Na atualidade, um dos sintomas da crise educacional e social é definido pela constatação de Emir Sader (2008), uma convivência de massa de informações disponíveis e incapacidade insuperável de interpretar os fenômenos, ou seja, um ‘novo analfabetismo’, “[...] porque é capaz de explicar, mas não de entender [...]” (Sader, 2008, p.17).

a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. É essa atividade que Istvan Mészáros chamou de ‘contrainteriorização, de ‘contraconsciência’, um processo de ‘transcendência positiva da autoalienação do trabalho’ (Sader, 2008, p. 18)

A indústria cultural nas plataformas influenciou não apenas as relações educacionais quanto as relações sociais mais amplas. O império da diversão, ao lado da empresa como moldura de sociabilidade, vem modificando subjetividades, sociabilidades, projetos societários, currículo e políticas educacionais e sociais. Assim, a interpretação e o pensamento crítico foram desqualificados na sociedade capitalista digital para ceder espaço para o espetáculo como forma de perceber o mundo e a si mesmo. A solidariedade social, a empatia com os problemas dos outros e o cuidado com o meio ambiente somente recebem audiência rápida se transformados em espetáculo para arrecadar engajamento ou visibilidade. Esses valores anticapitais não são reconhecidos e nem interiorizados em um cenário de competitividade e busca por autossuficiência pelo simples fato de serem contraditórios com a norma neoliberal cujo valor supremo é a empresa como modelo de existência social e individual.

Pensar a sociedade nesse contexto que Adorno considera como obscurantismo é se remeter à possibilidade de emergência de uma realidade social baseada na emancipação ou esclarecimento da humanidade contra o capitalismo tardio e os seus mecanismos de dominação. Essa emancipação só será possível, conforme Adorno, através da educação.

Mészáros destaca as nobres utopias educacionais, formuladas anteriormente, do ponto de vista do capital, que precisaram permanecer dentro dos limites da perpetuação dos domínios do capital “como modo de reprodução social metabólica”. As posições críticas dos bem intencionados se limitavam a desejar ‘reformas educacionais’ que tinham como propostas remediar os piores efeitos “[...] da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados” (Mészáros, 2008, p. 26). Para ele, a razão do fracasso desses esforços que objetivaram instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais reconciliadas com o capital, consistia e consiste no fato de que “[...] as determinações fundamentais do sistema do capital serem “irreformáveis””: “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente ‘incorrigível’” (Mészáros, 2008, p.27). Em termos estruturais fundamentais, “[...] o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivos estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema” (Mészáros, 2008, p. 27).

A atual reforma do ensino médio, ou da educação nacional² em todos os seus níveis, representa uma demonstração contemporânea do tipo de reformas tuteladas pelo capital que objetivam blindar o sistema educacional neoliberal de possíveis intervenções ou mudanças que ameacem a hegemonia do sistema capitalista. Ao focalizar na pedagogia das competências, no empreendedorismo e na meritocracia, essa reforma promove, ao excluir a obrigatoriedade de disciplinas científicas, reduzir carga horária científica e priorizar um ensino pragmático e dependente de uma formação para trabalho ou ocupações simples, a

2 Uma vez que o seu principal dispositivo é a BNCC, que vem definindo um conjunto de competências para a educação do capital, não apenas está direcionada para a educação básica, mas sobretudo para a formação docente.

legitimidade da dualidade estrutural da educação no Brasil e a hegemonia ideológica e prática na sustentação da “ordem do capital” (Mattei, 2023).

Para Mészáros, ao limitar a mudança educacional radical a corretivos interesses do capital significa “[...] abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. E é uma contradição procurar reformas sistêmicas na estrutura do sistema do capital. É necessário “[...] romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27), pois a educação institucionalizada, especialmente os últimos 150 anos, serviu para “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também geral e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, [...]” (Mészáros, 2008, p. 35) como se não tivesse outra alternativa a essa gestão de sociedade via dominação estrutural e subordinação hierárquica imposta.

A crise da escola, fruto de múltiplos fatores conjugados e de expressão da decomposição social do capitalismo global, requer um “movimento de refundação da instituição” (Laval, 2019, p. 304). Essa crise mostra uma contradição clara entre o acesso à cultura, necessário para jovens de origem camponesa e operária, e as restrições sociais, materiais, simbólicas e culturais que impedem o acesso a eles à cultura: “a crise da educação é uma crise de legitimidade da cultura, quando esta última tende a se dobrar a imperativos de utilidade social e rentabilidade econômica” (Laval, 2019, p. 304).

Em pleno século 21, mesmo depois do reconhecido valor da teoria crítica, Adorno, Horkheimer e Marcuse, Habermas, Freire e Giroux, para não citar outros adeptos da educação para transformação social, nossa educação pública, senão particular, continua enciclopédica, positivista, bancária e tecnicista, salvo raras exceções de práticas curriculares na extensão da sociedade brasileira. A hegemonia desse projeto educacional pode ser explicada pela continuidade da dominação social capitalista que reconhece o sistema educacional como principal mecanismo de interiorização de seus valores, práticas e sentimentos tanto de proliferação do sistema quanto para conformação e internalização passiva e acrítica.

Giroux (1986) reconhece que, por mais que a teoria crítica seja de fundamental importância para se analisar as relações entre as determinações estruturais e ideológicas e as escolas como agentes de reprodução social e cultural, os teóricos críticos ao defenderem a cultura como “um momento político

poderoso no processo de dominação” caem num paradoxo de enfatizar a “natureza esmagadora e unilateral da cultura de massa enquanto força dominante” e não valorizam a ação humana, pois “os seres humanos não apenas fazem história, eles também fazem as limitações, e é desnecessário dizer, eles também as desfazem. É preciso lembrar que o poder é uma força a um tempo capacitadora e limitadora, como Foucault (1980) salientou” (Giroux, 1986, p. 58). É apostando nesta capacidade humana de refazer o processo histórico através de um pensamento crítico e dialético que o mobilize para o agir subversivo que se encontra o pré-requisito vital para e emergência de uma sociedade diferente: “os que lutam contra os domínios do capital-opressão, dominação, exploração e alienação- tem como tarefa educacional a ‘transformação social ampla emancipatória’ (Sader, 2008, p. 18).

A educação para além do capital estaria vinculada a “luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico”, ou seja, uma luta para liberar o ser humano do determinismo neoliberal em uma perspectiva de vislumbrar uma sociedade para além do capital (Jinking, 2008, p. 12).

Giroux (1986) defendia que os educadores radicais teriam que reconstruir e aplicar os ‘insights’ da teoria crítica a fim de se constituir um fundamento teórico de uma pedagogia radical. Além disso, para tal fundamentação seria necessária uma reconceptualização do conceito de currículo oculto e a ideologia como instrumento pedagógico crítico.

Se a escola está capturada pelo currículo capital, o currículo oculto torna-se um exímio instrumento para se disseminar e efetivar tacitamente as relações e práticas culturais capitalistas dominantes e anticapitais. É através dele que se estruturam as formas de reprodução social e cultural e o currículo formal é legitimado. Uma reconceptualização da noção de currículo oculto de Giroux (1986) aponta para a necessidade de: integrar a noção crítica a fim de questionar as pressuposições normativas subjacentes à sua lógica e discurso; analisar “os silêncios estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar”; e ligar-se a uma noção de libertação, ao passo que se preocupa com os ditames da reprodução instaurada (Giroux, 1986, p-88-9).

Essa visão de currículo oculto que abrange os silêncios estruturantes e reprodutores da cultura hegemônica como também revela os princípios ideológicos do processo de escolarização é a condição essencial para a ação pedagógica de um educador que se compromete com a mudança social. Ao desmascarar os mecanismos de dominação existentes tanto no currículo explícito quanto no

currículo oculto, os educadores e as educadoras poderão ser capazes de refazer sua ação e pensar em formas de agir subversivo: prática docente mobilizadora da transformação social através da mudança de consciência, valores e atitudes por parte dos alunos e das alunas, pensados como disseminadores (as) de um novo processo social subversivo.

Pensando na poderosa força de dominação da cultura dominante exercida através dos mecanismos de conscientização e interiorização de significados e práticas culturais através das famílias, escolas e dos meios de comunicação de massa, que se colocam ideologicamente como insuperáveis, a maneira mais eficiente de iniciar um processo de subversão social é através do currículo oculto, ou seja, pela construção de espaços de conscientização e mobilização paralelos ao currículo formal e politicamente direcionado das escolas. Inclusive, a subversão social pode ocorrer através dos currículos ocultos das mais diferentes esferas de socialização tais como a mídia tradicional – televisão, cinema e rádio – e a mídia digital, as redes sociais como um todo.

A segunda condição para a efetivação da ação docente subversiva é a utilização da ideologia como instrumento crítico e mobilizador. A ideologia, conforme Giroux (1986), tomada como produção e efetivação do significado, tem um momento positivo de clarificação e refletividade sobre a ação social, como também uma função mobilizadora para produção da autoconsciência dos professores e das professoras frente às mensagens inscritas “[...] tanto na forma quanto no conteúdo dos artefatos culturais e materiais da sala de aula” (Giroux, 1986, p. 97). Com tal instrumento, os professores e as professoras podem entender como ocorre a produção de significados entre a escola e a cultura dominante e participar ativamente na negociação e subversão dos mesmos. Para o autor, os professores que assumem o papel de mobilizador cultural ao invés de reproduzidor cultural, devem avaliar criticamente seus pressupostos e sua participação na sociedade dominante.

A última condição se refere à fundamentação da prática pedagógica subversiva. O(a) docente subversivo(a) é fundamentado teoricamente: pela reconstrução das categorias de análise social e cultural dos teóricos da Escola de Frankfurt a fim de compreender as relações de escolarização e a sociedade como um todo; reconceptualização da noção de currículo oculto, como forma de compreender relações veladas do processo educativo e como mecanismo de intervenção emancipatória; e pela utilização do momento positivo da ideologia como instrumento pedagógico crítico defendido por Giroux (1986) de produção

da autoconsciência frente a pressupostos e mensagens ideológicas interiorizadas no âmbito das relações entre escola e cultura dominante. Entretanto, a fundamentação da ação subversiva propriamente dita requer um conjunto de aprendizagens que estão vinculados à esfera política, econômica, social, pessoal, acadêmica e corporal do(a) professor(a), mas em todas estas aprendizagens, os princípios norteadores são: o ideal de emancipação e libertação da atual estrutura de dominação e exclusão do capitalismo que está promovendo a destruição do homem e da natureza; e o ideal de preparação e humanização de agentes mobilizadores do processo de conscientização e transformação social nos mais variados espaços sociais.

A capacitação do docente que, desde os tempos escolares já se decidira em seguir a profissão do magistério, começa a ser efetivada pela observação dos professores em exercício. É a postura dialética frente às práticas docentes observadas que o professor e a professora em potencial vão construindo dialeticamente suas singularidades pedagógicas, seja negando, confirmando ou refazendo o que considera necessário diante dos saberes e experiências docentes identificadas e observadas.

A ação docente subversiva deve ser guiada por um pensamento crítico e dialético das relações de exploração e dominação existentes. Uma crítica feroz e bem fundamentada teoricamente dos processos econômicos, políticos e ideológicos constitui o ponto de partida para o planejamento de sua ação emancipatória. O acesso e fomento de tais aprendizagens docentes deveriam ser veiculadas pelos cursos de formação. É por isso que nos deparamos com uma grande quantidade de professores e professoras apenas como agentes da reprodução social e poucos agentes de transformação cultural.

A educação emancipatória resgata o caráter político do processo educacional, pois os reformadores neoliberais precisam advogar pela neutralidade educacional para que seus interesses continuem normalizados inquestionáveis. Não há ação docente emancipatória se não houver um engajamento ativo e participativo do docente anticapitalista no processo de conscientização discente e na formação de agentes de transformação social nos inúmeros espaços de sociabilidade humana.

Se o objetivo da docência subversiva é transformar o(a)s estudantes em cidadãos e cidadãs crítico(a), solidário(a), participativo(a) e ambientalista a fim de que sejam fomentadore(a)s de experiências de emancipação humana e socioambiental, o processo educativo não pode continuar com um currículo

capital, pois para formar esse novo cidadão e nova cidadã, o currículo praticável é o que defenda a inter e multidisciplinaridade, a transversalidade, a construção crítica dos conhecimentos e a conscientização anticapital, antirracista e antifascista e ecológica do(a)s estudantes.

Caso o currículo continue sendo autoritário, bancário, unilateral, fragmentado e alienado, que objetiva formar aluno(a)s passivo(a)s, conformado(a)s e excelentes servo(a)s para os processos de dominação das elites capitalistas, torna-se difícil sustentar uma ação docente subversiva, e a única maneira de realizá-la é através do currículo oculto como foi mencionado anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A normalidade neoliberal é marcada pela destrutividade seletiva dos seres humanos e de suas formas de solidariedade e responsabilidade social. O ‘sujeito empreendedor’, responsabilizado por sua autossuficiência cujas condições são cada vez mais precarizadas, permanece tentando sobreviver isoladamente em um contexto em que as políticas de apoio, assistência social e governamental são sucateadas tanto para justificar a resolução de uma crise financeira permanente quanto para não “paternalizar” as “empresas de si mesmos” em seus trabalhos incessantes de realização social e profissional (SAMPAIO. 2024). O currículo capital não apenas objetiva formar esse sujeito neoliberal como exclui, desqualifica e persegue qualquer política, prática ou saber que subverta ou questione esse ideal formativo.

Um currículo subversivo é aquele capaz de: promover a consciência crítica, social, ética e ecológica; desenvolver o respeito e o reconhecimento dos direitos humanos das diferentes humanos; e combater as desigualdades sociais, o racismo, a LGBTfobia, o fascismo, os autoritarismos e todas as formas de exclusão, preconceito e discriminação social e cultural. Nesta perspectiva esse currículo é essencialmente multidisciplinar e, sobretudo criador e renegociador de significados culturais necessários ao preenchimento da vida humana de sentidos existenciais para além do capital.

Além de aprender que sua ação é reflexivamente baseada em um pensamento crítico e dialético das relações sociais entre as escolas e as estruturas de dominação e em um processo de transformação social, o aprendizado mais significativo para uma docência subversiva é considerar que o ato de ensinar é repleto de peculiaridades complexas que às vezes são esquecidas por um/uma

professor(a) tradicional que se ocupa apenas com a transmissão de conteúdos disciplinares.

O corpo docente educa. Tanto a linguagem verbal quanto a corporal são elementos de comunicação na interação de sala de aula. As palavras e as disposições corporais docentes deixam 'marcas' que ora dificultam ora fomentam o aprendizado, pois possibilitam o consenso e aceitação efetiva e afetiva do(a) professor(a) e o conhecimento que ele/ela objetiva transmitir, como também promove o conflito negativo e a antipatia com relação aos conteúdos disciplinares como um todo. As palavras tem poder e sentido mutável dependendo das situações e da tonalidade em que são proferidas. Elas podem iniciar uma relação afetiva solícita entre docente e estudante ou inviabilizá-la. Essa aprendizagem torna-se fundamental na efetivação de um processo educacional emancipatório através do currículo oculto.

A tonalidade das palavras é essencial no ato de transmissão, principalmente por ser uma das formas de emitir juízos de valor e emoções com relação à mensagem enunciada. Os sentimentos e emoções vinculados as palavras são facilmente percebidas pelos estudantes, por isso que a relação pedagógica escolar não passa de um tipo de relação amorosa humana com todos os conflitos, alegrias, distanciamentos e aproximações característicos da mesma. O(a) docente subversivo(a) deve ser cuidadoso(a) na sua ação comunicativa para evitar possíveis interpretações dúbias ou contraditórias de seu discurso que possam, não apenas, distanciar os estudantes do processo de ensino-aprendizagem e dos processos de conscientização crítica e libertação pelas aprendizagens científicas, mas sobretudo possibilitar a reação conservadora e autoritária dos atuais grupos de extrema-direita que elencaram como uma de suas principais agendas de combate, a escola pública, o magistério crítico e emancipatório e os direitos humanos.

Da mesma forma que o docente, agente de uma ação subversiva, deve tomar cuidado com a linguagem verbalizada em sala de aula sob o risco de que o significado da mensagem proferida ser recepcionada emocionalmente de forma diferente pelos alunos ou instrumentalizada para fins políticos reacionários, ele/ela deve se preocupar também com a linguagem corporal, ou melhor, com as posturas que o seu corpo assume no ato de ensinar que viabilizam ou dificultam a interação pedagógica.

As posturas corporais assumidas pelo corpo docente na interação com os discentes são facilmente percebidas e significadas por eles. Tais disposições cor-

porais participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem podendo contribuir como dificultar a assimilação das aprendizagens objetivadas pelos docentes. Numa sociedade do espetáculo e da juventude extremamente mobilizada pelos artefatos culturais capitalistas constantemente, o corpo docente subversivo, no mínimo, não pode ser estático, mórbido e desprovido de emoções. Isso não significa que a docência precisa se competir com a espetacularização das redes sociais, por exemplo, se tornando exímios influenciadores digitais ou *youtubers*. Entretanto, em uma realidade social onde os docentes estão, a todo momento, lutando contra os inimigos da educação emancipatória tais como a consciência ingênua, a alienação do capital, a reificação dos valores e direitos humanos, a coisificação dos sentimentos, afetos e sofrimentos humanos, a barbarização das relações sociais, a mercantilização dos artefatos culturais e a escravização neoliberal das mentalidades, não se pode correr o risco de presentificar uma pedagogia tradicional fundamentada em um distanciamento com a realidade e o corpo discente e uma lógica separatista com a participação e os conhecimentos e pensamentos dos/as estudantes durante as interações pedagógicas.

O(a) docente subversivo(a) que almeje prender a audiência em sua sala de aula precisa estar indagando rotineiramente a sua prática pedagógica a fim de encontrar “pontes” para se chegar à subjetividade dos discentes e fazer com que os mesmos se comuniquem e participem do processo de ensino-aprendizagem emancipatório. Ele não precisa ser um mágico, mestre da oratória, um ator eclético ou um exímio dançarino, humorista ou influenciador digital, mas sim saber utilizar tanto a sua linguagem verbal quanto a corporal para que o sentido planejado da aprendizagem emancipatória seja discutido, dialogado e internalizado pelo(a)s estudantes sem deixar espaço para instrumentalização política reacionária vigente no país e no mundo. Destarte, será por meio de uma docência subversiva que construiremos um terreno social e subjetividades ativas para a emancipação humana e não por intermédio do currículo oficial ou pelas políticas educacionais vigentes, porque tais dispositivos materializam a “ordem do capital”.

É necessário saber o que os/as estudantes estão dizendo ao exigirem “aulas diferentes” ou “aulas mais dinâmicas”. Talvez essa exigência signifique uma repulsa pela pedagogia tradicional ou o descaso de alguns/algumas docentes quanto a relevância de terem consciência sobre as mensagens de conteúdo e

de emoção que a sua linguagem verbal e corporal está transmitindo durante o ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. “**Educação e Emancipação**” [1947]; Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do bem-estar. In: Dossiê: “Globalização e educação: precarização do trabalho docente-II”. **Rev. Educ. Soc., Campinas**, vol.25, n.89, p.1105-1126, set. dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BOFF, Leonardo. **Ética e moral**. São Paulo: Vozes, 2004.

_____. **Saber cuidar- ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 17-40, 2018.

FREUD, Sigmund. **O mal-Estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1986.

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

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MATTEI, Clara E. **A Ordem Capital**: como os economistas inventaram a austeridade e abriram o caminho para o fascismo. Chicago: University of Chicago Press, 2022.

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

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Marins Fontes, 1992.

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

SAMPAIO, Fabricio de Sousa. "O Brasil não pode parar!": reiteraões da necropolítica neoliberal em tempos de Covid-19. In: FURTADO, Jose Henrique de Lacerda (et all). **Estudos e práticas em enfermagem**: assistência, administração e políticas de saúde. CampinaGrande/PB: Amplla, p.176-191, 2024. Disponível em: <https://ampl-laeditora.com.br/books/2024/05/PraticasEnfermagem.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.