

## **A escola e o assédio do tempo produtivo**

Fabio Morales Namura, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP)

Henrique da Silva Lourenço, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)

### *Resumo:*

Este artigo explora as pressões produtivas que impactam a escola e a sua dinâmica social no século XXI. Adotando uma abordagem teórica marxista, o estudo incorpora reflexões de pensadores como Karl Marx, Robert Kurz e Nicos Poulantzas, além de integrar uma perspectiva estética fundamentada nas contribuições de Jean Baudrillard, Aby Warburg e George Didi-Huberman. Ao conceber a escola como uma instituição republicana do Estado, o texto delinea diferentes imagens da escola capitalista para reconstruir sua história, estabelecendo contrastes com o cenário atual, onde a instituição enfrenta supressões originadas da crise do capitalismo pós-fordista. As três imagens apresentadas são: bidimensional, tridimensional e topográfica. O objetivo é reexaminar as dinâmicas reprodutivas do capitalismo na escola, visando diminuir a dependência de soluções liberais no contexto reformista do Estado.

*Palavras-chave:* tempo produtivo, trabalho docente, escola capitalista.

### *Introdução*

A escola é uma instituição de Estado amparada por um arcabouço legal. As instituições escolares formam um conjunto permanente e constante, juntamente com outras instituições tais como os parlamentos, os tribunais, o exército e a polícia. Sob este cenário institucional republicano, há pelo menos duas leituras possíveis da escola: 1) A primeira leitura sugere que a escola pode ser aprimorada, pois as instituições podem ser aprimoradas; 2) A segunda leitura sugere que a escola reproduz ideologicamente as estruturas sociais do capitalismo.

A primeira concepção está no campo do dever-ser e, portanto, das ideias. Mais especificamente, trata-se da esfera das políticas públicas e da ação política direta e indireta do

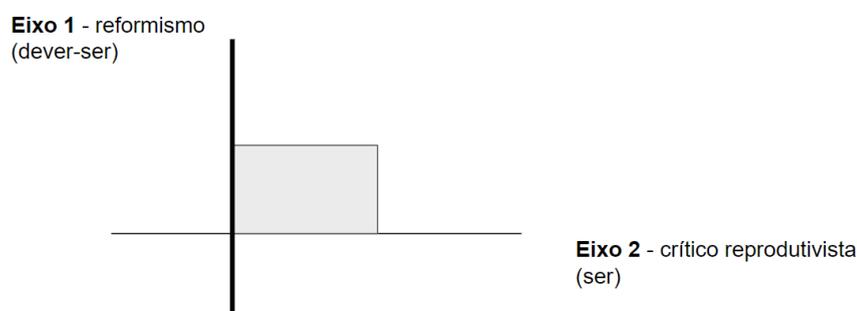
poder popular no âmbito do Estado de direito. A segunda concepção está relacionada à materialidade das relações sociais, pois se aproxima do fenômeno da reprodução social como parte importante do espírito da escola e de sua ligação ideológica com o capitalismo.

A partir dessas concepções optamos por traçar diferentes imagens da escola para, com isso, analisar os assédios que a escola sofre no capitalismo pós-fordista. Desse modo, pretendemos pavimentar as bases futuras para compreender, a partir da crítica da sociabilidade do capital e de concepções da estética, a crise e a violência que assolam as escolas brasileiras e suas comunidades nos últimos anos. Parece pertinente problematizar, portanto, por qual razão a escola, enquanto instituição do Estado capitalista, tem sido atacada. E, ainda, perguntar: o que afinal é uma escola no século XXI? Essas imagens da escola podem ser enquadradas a partir das contribuições de Aby Warburg (1998), posteriormente exploradas por George Didi-Huberman (2011), que tratam da temática das imagens sobreviventes. Conforme analisaram Ana Paula Oliveira e Tatiana Romagnolli Peres (2014), as imagens seriam percebidas como reminiscências ou sobrevivências do passado por meio das quais institui-se uma conexão constante entre tempos e culturas aparentemente extintas ou mortas. Isso significa que as imagens, na medida em que são elementos culturais, sobrevivem historicamente por meio “das imagens em movimento” (OLIVEIRA e PERES, 2014, p. 44).

Nessa lógica, a história revela-se fragmentada à medida das imagens, espalhada, portanto, em locais inesperados (BUCK-MORSS, 2018) nos quais é possível acessar o passado a partir do presente – em outras palavras, é possível acessar a história por meio de imagens sobreviventes do passado. Semelhantemente, tomando como base as afirmações de Pier Paolo Pasolini sobre um capitalismo pós-guerra portador de elementos fascistas, Didi-Huberman (2011) adota a figura dos vaga-lumes como imagens sobreviventes que problematizam a degradação ocasionada pelo poder do consumo. Dessa forma, pensa a sobrevivência-desaparecimento dos vaga-lumes a partir da necessidade de engajamento e resistência perante os sistemas totalizantes e ditatoriais. Para Didi-Huberman, a imagem expressa aquilo que tem uma aparição única, um *cometa* que atravessa o horizonte para cair sobre nós e nos atingir; como um resto e uma sobrevivência ou um vaga-lume. Para o autor, a imagem corresponde a um operador temporal de sobrevivências, “portadora, a esse título, de uma potência política relativa a nosso passado como à nossa ‘atualidade integral’, logo, a nosso futuro” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 119).

No presente artigo, elaboramos três imagens da escola no capitalismo pós-fordista: a imagem bidimensional, a tridimensional e a imagem topográfica. Essa série de imagens foi concebida com base nas possíveis interpretações da escola republicana: a leitura reformista que pretende aprimorar as instituições e a leitura que reflete sobre a reprodução ideológica das instituições no capitalismo. A princípio, essas imagens servem para equilibrar as leituras sobre a escola capitalista, majoritariamente reformistas e liberais. Entretanto, tais imagens destinam-se igualmente à recomposição dos lastros de historicidade perdidos que dificultam a compreensão da escola no século XXI.

### *A imagem bidimensional*



A primeira imagem da escola é a bidimensional. Ela está representada a seguir por meio de um gráfico no qual observaremos uma função linear, correspondente a uma forma limitadora de visão, com menos perspectiva do objeto de estudo (escola e sua sociabilidade), ou seja, um quadro sem volume.

Os eixos que compõem a figura, apesar de abrirem dois campos de análise distintos para os estudos em educação, remontam àquilo que consideramos a imagem representativa da escola contemporânea. O Eixo 2, a partir dos estudos de Louis Althusser (2022) sobre os aparelhos ideológicos de Estado realizados nas décadas de 1970, fomentou um olhar para a escola com vistas a compreender seu papel na reprodução do capitalismo. Esse olhar, apesar de sua presença forte durante as décadas de 1970 e 1980, foi sendo suprimido pelo protagonismo dos estudos sobre a possibilidade de reformar a instituição escolar e, portanto, bem-gerir o capitalismo e a dignidade humana, conforme tratados no Eixo 1. Com o passar do tempo, os estudos e as reflexões acerca das políticas públicas como mecanismo de aprimoramento social por meio Estado foram ganhando força em detrimento do outro eixo.

Esta figuração da escola do nosso tempo produtivo forma a imagem da escola contemporânea. São tantas as nuances temporais que as reflexões sobre a escola estão assentadas em questões sociais, identitárias, raciais, inclusivas, prático-tecnológicas e empreendedoras; e nesse ecletismo repousa o Eixo 1. Consequentemente, resta pouco espaço para os estudos que buscam identificar e analisar as formas de relações sociais escolares imbricadas ao capitalismo, representados pelo Eixo 2. Por isso, nota-se certo protagonismo da leitura reformista na composição da imagem bidimensional da escola. O protagonismo do Eixo 1 revela que o aprimoramento da instituição escolar, com suporte do Estado, é o horizonte imediato da maioria das reflexões, ainda que esse horizonte não seja percebido como uma prática idealista do campo do dever-ser. Entretanto, esse ideal reformista orientado pela política, em razão de seu protagonismo sobre o Eixo 2, oculta a percepção de como a forma política-estatal está relacionada às dinâmicas produtivas e reprodutivas do capitalismo, desconsiderando o campo do ser. Consequentemente, cria-se um entendimento-aprisionado entre o ser (a escola que está inserida na dominação da ideologia capitalista) e o dever-ser (as políticas públicas que podem levar ao aprimoramento, pelo direito e pelo Estado, da instituição escolar) da escola e de sua sociabilidade.

O desequilíbrio entre os Eixos 1 e 2 gera uma imagem distorcida da escola. Essa imagem tomada como contemporânea, em realidade é apenas uma aparência aperfeiçoada de escola, uma imagem sem arestas, sem profundidade e aplainada, que promove a ideia de progresso ou de avanço das instituições escolares. Para Jean Baudrillard (1991), qualquer aparência aprimorada da imagem indicaria precisamente o oposto: um retrocesso ou uma estagnação. Baudrillard, em sua tese central, argumenta que vivemos em uma era de simulações. Para ele, as simulações correspondem aos aperfeiçoamentos das representações do mundo real feitos por meio dos simulacros, ou seja, pela produção de objetos, simbólicos ou não, que imitam a experiência cognitiva do mundo – como uma pintura, um artefato, uma lei etc. Essas intervenções, sucessivamente, vão compondo as simulações que começam a perder a referência do o real. Elas garantem que estejamos sempre imersos em hiper-realidades pretendidas e almejadas pela sociabilidade dominante em cada tempo histórico.

Esta totalidade ou acúmulo de simulações compõe o conceito de hiper-realidade, uma vida na qual estaríamos imersos. No entanto, a hiper-realidade, por ser concebida a partir de simulações aprimoradas do real, muito mais intensas em termos estéticos, acaba por nos

afastar do “verdadeiro real”, interrompendo o lastro de materialidade que remonta às coisas consideradas reais ou verdadeiras. A constante experiência com essas imagens simuladas, que são mais reais do que o próprio real, sobrepostas na hiper-realidade, nos impede de intervir em sua composição, pois interrompem o lastro material de suas histórias, deixando-nos apenas com a ilusão de que reformamos essa realidade já programada. Orientados por essas leituras baudrillardianas de que as simulações se intensificam cada vez mais e que a hiper-realidade nos impede efetivamente de alterar o curso do real, nos questionamos: como seria a imagem de uma escola antes do assédio das simulações hiper-reais de Baudrillard? Ou melhor, como era a imagem da escola antes desse tempo produtivo associado ao reformismo do capital?

Para avançarmos nestas respostas, elaboramos uma segunda imagem da escola. Trata-se de uma imagem tridimensional, útil por ser composta por um Eixo 3 de viés anacrônico: o da escola grega, capaz de atribuir uma dinâmica improdutivo às análises da escola republicana. Optamos, assim, por recuperar essa representação longínqua de escola, pois supomos que quanto mais remota a imagem, menor seria a influência das simulações e do reformismo político. A imagem da escola grega representa um espaço público livre do assédio do tempo produtivo, ou, nas palavras de Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), a escola do luxo do tempo igualitário. Nessa imagem, a partir dos estudos de Jacques Rancière (2018), veríamos uma escola capaz de mitigar as desigualdades externas. A escola grega, em razão desta capacidade, se destacava pela separação de dois tempos distintos para seus alunos. O primeiro tempo refere-se ao “uso do tempo para se fazer outra coisa” (p. 678), desde que essa atividade não estivesse associada à produção material (reprodução material). O segundo tempo corresponde ao “uso daqueles que *têm tempo*, quer dizer, que estão dispensados dos constrangimentos do trabalho” (p. 678). Por ser assim, os estudantes da escola grega, livres de responsabilidades, sacrificavam o máximo possível de privilégios e deveres em prol do *telos* da escola grega, o “puro prazer de aprender” (p. 678). A escola grega, segundo Rancière, se definia por três relações simbólicas fundamentais:

a escola não é, primeiro, o lugar da transmissão dos saberes que preparam as crianças às suas atividades de adultos. Ela é, antes, o lugar colocado fora das necessidades do trabalho, o lugar onde se aprende para aprender, o lugar da igualdade por excelência (RANCIERE, 2018, p. 679, tradução Aimerê Amaral).

Ao adotarmos essa perspectiva sobre as relações que definem a função social da escola grega, exercemos a reconstrução dos lastros de historicidade e as recomposições materiais

perdidas. Trata-se de algo que a sucessão das simulações, como comentado, nos impede de reconstruir, mas ao recuperamos estes lastros, esses fundamentos, resgatamos certa tecnologia inicial da escola por meio dessa imagem sobrevivente, seguindo a linha de trabalho adotada por Didi-Huberman.

Ao investigar as condições históricas que permitiram a existência da escola grega do tempo improdutivo, podemos compreender melhor as possibilidades e limites da educação como uma prática social. Dessa forma, não estamos nos apegando a uma idealização ingênua da escola grega, mas, sim, usando essa figuração como uma ferramenta para refletir sobre a educação em nossa própria época e contexto. Da mesma maneira, não iremos nos apegar a um conceito de escola em detrimento do outro, assim como não iremos confrontar as duas imagens de escola e apenas recolher o que falta em uma delas para melhorar a outra. Do contrário, buscamos criar uma imagem contraditória, composta pela imagem bidimensional (a

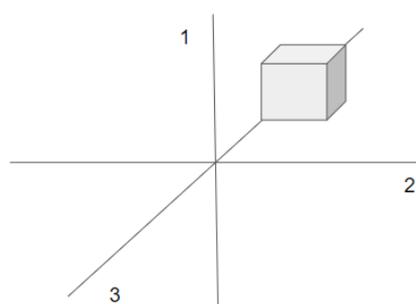


Figura 2.

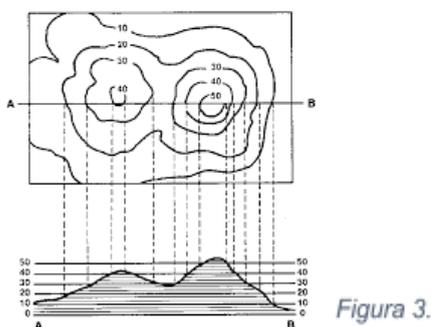
escola de protagonismo reformista, ideológica, composta por dois eixos) e por essa realidade anacrônica grega unidimensional (Eixo 3). Tal sobreposição também resulta, representativamente pela adição de um terceiro eixo (escola grega), em uma imagem tridimensional de escola, como na figura 2 a seguir:

A criação dessa imagem tridimensional nos permite observar o objeto-imagem-escola a partir de suas perspectivas contra-hegemônicas. Comparada com a imagem bidimensional, temos uma imagem menos aplainada da escola, enriquecida de perspectivas, com maior capacidade de figurar a relação existente entre o eixo reformista e o eixo reprodutivista. Cria-se, com isso, uma espécie de entrelaçamento entre o ser e o dever-ser da escola e de sua sociabilidade, colocando em evidência uma utopia concreta, descrita por Ernest Bloch na interpretação de Leandro Mascaro (2021). Segundo o autor, não se trata de uma fantasia idealizada, mas, sim, de uma compreensão crítica das contradições e das possibilidades do presente. A partir dessas escolhas epistemológicas traduzidas sob o signo de um novo eixo transversal e anacrônico, a hegemonia reformista parece diluir-se. O capitalismo pós-fordista

é assimilado como um estágio único e bastante diferenciado do capitalismo fordista, sendo compreendido no bojo do entendimento sobre a crise estrutural do capital. Nessa chave de compreensão e reconstrução histórica da escola, alguns elementos do nosso tempo produtivo estão relacionados às transformações impostas pelo atual estágio do capital que agravam o processo de desescolarização descrito Masschelein e Simons (2013). Esses elementos de influência produtiva no ambiente escolar, quando olhados anacronicamente, emergem como sinais de alerta. Isto é o mesmo que dizer que quando fatores políticos e econômicos interrompem a divulgação dos saberes especializados, arrebatando com as disciplinas, os sinais brilham uma vez; quando a formação escolar conduz à adaptação, os sinais brilham com ainda mais intensidade; quando os representantes do Poder Executivo adotam discursos de ódio e de antagonismo ao papel da escola e de seus atores, esses sinais acendem por longos períodos. Finalmente, quando a sociedade é completamente atomizada em super indivíduos, os sinais de alerta não se apagam mais, e a escola democrática, livre dos assédios econômicos e sociais, desvanece no fascínio da luz.

### *A imagem topográfica da escola*

Apesar da imagem tridimensional da escola ser mais complexa do que a imagem bidimensional, a compreensão sobre a escola e a escolarização no capitalismo pós-fordista demanda um último arranjo imagético, capaz de proporcionar mais perspectivas e leituras ampliadas. Trata-se de uma imagem topográfica da escola.



A topografia produz a imagem do relevo da escola e torna visível certas feições do terreno escolar, seus níveis e desníveis, superando em complexidade a tridimensionalidade da imagem anterior. A topografia da escola serve para alavancar e recompor as discussões do Eixo 2, reprodutivista, que foram subsumidas pelo protagonismo do Eixo 1, reformista. Tais

discussões foram amenizadas pelo tempo ou entendidas como inadequadas para a manutenção do setor produtivo. A imagem topográfica da escola, exposta acima por meio da Figura 3, reconstrói as reflexões invisibilizadas pelo eixo da reprodução, parcialmente dissimuladas do cotidiano das reflexões sobre a função social da escola no século XXI.

A imagem topográfica expressa-se por linhas que caracterizam o relevo e tornam visíveis múltiplos aspectos do terreno que se pretende conhecer. Desse modo, quatro linhas merecem ser exploradas a partir desse recurso imagético. São elas: Karl Marx (2013) e a nuclearidade da forma mercadoria no capitalismo; Robert Kurz (1993) e a crise estrutural e os mecanismos de regulação do capitalismo; Nicos Poulantzas (2000) e o estatismo autoritário no capitalismo; Michael Young (2011) e a instrumentalização do currículo a serviço da economia.

A primeira linha topográfica da imagem refere-se à importância nuclear das formas de relações sociais mercantis na sociabilidade burguesa do capitalismo. As formas sociais derivadas da mercadoria, tais como a forma-valor, a forma salário, a forma jurídica, a forma política-estatal e outras, são abordadas por Karl Marx no livro “O Capital”. Para o autor, embora a mercadoria aparente ser uma temática simples e singela, é um tema complexo e cheio de sutilezas. Trata-se do átomo do capitalismo. Dessa máxima marxista se entende que tudo e todos, no bojo da produção e reprodução da sociabilidade humana, transformam-se em mercadorias, especialmente a força de trabalho. Nesse movimento, o principal objetivo do capitalismo é explorar a força de trabalho e garantir as condições de sua exploração futura. A escola, como aparelho ideológico do Estado, garante a reprodução das condições de produção da força de trabalho que, posteriormente, estará disponível para ser contratada e explorada (ALTHUSSER, 2022). Para assegurar a exploração assalariada da força de trabalho, as dinâmicas da mercadoria apoiam-se nas formas de relações sociais política-estatais, pretensamente neutras, que contornam as formas de subjetividade jurídica (MASCARO, 2013).

A mercantilização das relações sociais é garantida obedecendo-se o processo de valorização do valor, descrito por Marx (2013). Nele, a mercadoria é uma coisa útil e a utilidade dessa coisa é a sua qualidade, seu valor de uso: utiliza-se ferro para se fazer vigas etc. As propriedades materiais do próprio corpo da mercadoria e a sua utilidade como figura de uso são condicionadas por esse aspecto valorativo utilitarista. No entanto, as mercadorias possuem um duplo aspecto. Ainda que possuam um valor utilitário, precisam, por processo de

valorização, atingir um valor de troca para chegar ao mais-valor. O valor de troca é o elemento que permite a circulação das mercadorias por ser uma medida de equivalência que faz com que as mercadorias diversas e com diferentes valores de uso sejam equiparadas para serem compradas e vendidas pela forma-dinheiro. Trata-se da “proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo” (MARX, 2013, p. 114). Em outras palavras, os valores de troca representam o aspecto quantitativo da mercadoria e, por isso mesmo, podem “ser reduzidos a algo em comum, com relação ao qual eles representam um mais ou um menos” (2013, p. 115). Seria possível considerar que o valor de uso de uma coisa é a sua expressão de grandeza ou suporte para o valor de troca, para a mercadoria ir de seu valor de uso ao valor de troca e finalmente ao mais-valor (MARX, 2013).

Esse quadro de valorização do valor, bem como de derivação e de conformação das formas de relações sociais, todas derivando da forma mercadoria, consolida uma sociabilidade mercantil que privilegia a circulação irrestrita da produção. Para essa sociabilidade ser garantida e para as mercadorias circularem no mercado, todavia, é preciso que as condições de acumulação do modo de produção capitalista estejam adequadas ou sejam constantemente reestabelecidas por meio de mecanismos de regulação. A acumulação é, segundo Marx (2013), a lei maior do capitalismo. Sem que haja a acumulação de capitais ou o reestabelecimento regulatório que promova o retorno da acumulação, opera-se um cenário de crise estrutural.

Por isso, a segunda linha topográfica da imagem refere-se à crise estrutural e aos mecanismos de regulação do capitalismo, na perspectiva trabalhada por Kurz (1993). Como problematiza o autor, o capitalismo encontra-se inserido em uma crise de acumulação sem precedentes em sua história. O mercado e os atores republicanos não entendem que essa crise do capitalismo deve ser assimilada como uma crise estrutural e não como um erro na gestão do Estado. De acordo com essa lógica, para o idealismo de mercado, a crise é cíclica e corresponde às dinâmicas de gestão. Segundo Kurz, todavia, a crise é algo estrutural, como um ser, e, sendo assim, não há mais regulação possível para resolver o problema dos déficits de acumulação. Atualmente, a interpretação dominante da crise do capitalismo é moldada pela visão de mercado. Assim, a partir uma leitura reformista, assentada no Eixo 1 da Figura 1, o capitalismo é apresentado como um ideal produtivo que deve ser alcançado e melhorado por meio de uma melhor gestão do Estado – um dever-ser. A partir desse olhar, o mercado e seus

economistas apregoam e defendem o fim das estruturas de proteção social por parte do Estado e, no limite, o fim do keynesianismo, para que a crise seja superada:

Que há tempos estamos diante de uma crescente crise econômica mundial, não é negado sequer por muitos neoliberais. Eles fundamentam tal crise, no entanto, não nas contradições do próprio sistema de mercado, mas primeiramente em erros de ordem institucional, econômica e ideológica, que teriam sido cometidos por socialistas, keynesianos etc. A visão de mundo aí subjacente é de uma nobre simplicidade iluminista. O discurso neoliberal pressupõe que todas as economias nacionais poderão prosperar por toda a eternidade dentro do sistema da economia de mercado, bastando seguirem o modelo correto de ordem e desenvolvimento (muitas vezes designado inclusive como natural) de uma economia maximamente privatizada e não-regulamentada, na qual o Estado se restrinja a manter a estabilidade do valor da moeda (política financeira monetarista) e a garantir *law and order* (KURZ, 1993, p. 07).

A regulação do Estado em períodos de crise vai sendo alterada para retomar os patamares de acumulação. Novos mecanismos regulatórios vão recompondo as condições de acumulação do capitalismo, em equilíbrio nem sempre sadio com as dinâmicas sociais e culturais da vida humana. Isso significa que a crise do capitalismo liberal clássico, desde antes da Primeira Guerra Mundial até 1929, foi resolvida com a proposta regulatória de *Welfare State* de John Maynard Keynes. O Estado foi convocado a participar da proteção social das pessoas, garantido estabilidade de emprego, férias, seguridade social e outros. Esse modelo regulatório serviu para assegurar o capitalismo social até meados da década de 1960 e princípios dos anos 1970, reestabelecendo as condições de acumulação. Com a crise do petróleo, porém, o modelo de bem-estar social tornou-se insuficiente para garantir a retomada do crescimento econômico. As ideias de Friedrich Hayek foram retomadas e se colocou em prática um movimento de desestatização e desmonte das estruturas de proteção social, visando a diminuição do tamanho do Estado. Esse modelo regulatório intitulado de neoliberalismo é típico do capitalismo pós-fordista e, sendo assim, tem sido hegemônico durante as décadas de 1980, 1990 e atualmente, muito embora incapaz de retomar os patamares de acumulação das décadas anteriores.

Com isso, Kurz (1993) observa que o neoliberalismo não conseguiu retirar o capitalismo de sua mais recente crise. Isso representa que a onda de racionalismo gerencialista, portadora de emergentes dinâmicas toyotistas voltadas à reestruturação produtiva, ainda que reduza os gastos com os direitos sociais devidos no vínculo empregatício da força de trabalho, não conseguiu retirar o sistema produtivo do cenário de crise. As reestruturações afetaram setores produtivos diversos, com a exclusão de enormes contingentes da força de trabalho, tornando evidente que “o modo de produção ultrapassou o seu limite de

saturação” (KURZ, 1993, p. 11). O limite de saturação, comentado pelo autor, acompanha uma tendência atual de esgarçamento democrático nos Estados capitalistas ocidentais. Emergem no campo da política, com maior frequência, medidas excepcionais, decretos e tensionamentos governamentais de inspiração autoritária, com vistas a provocar nas massas um sentimento de descrença na política e de radicalismo conservador. Não seria de se espantar o reconhecimento da ideia que afirma: o neoliberalismo é a antessala do fascismo e estamos a um passo de entramos nessa sala mofada novamente.

Já é óbvio que a anulação do conflito de sistemas da era pós-guerra, a despeito de todos os prêmios Nobel da Paz concedidos a diversos chefes dos poderosos e a despeito de toda boa vontade dos intermediários políticos, não trará a “paz eterna” Kantiana, mas sim, muito provavelmente, exatamente o contrário. O *mundo único*, finalmente realizado e reconhecido como tal, mas condenado à forma fetichista, atacada por crises, do sistema produtor de mercadorias, revela-se como visão de terror de uma guerra civil mundial que está por vir, guerra em que já não haverá frentes firmes, mas apenas surtos de violência cega em todos os níveis (KURZ, 1993, p. 199).

Diante da crise estrutural do capitalismo trabalhada por Kurz, percebe-se que estamos limitados por um idealismo que opta por tentar salvar o Estado conciliando, simultaneamente, as estruturas de regulação do capitalismo. Tratam-se de “regras democráticas da ‘razão mundial’ burguesa e iluminista” que são “em sua essência abstratas e insensíveis, pois seu verdadeiro fundamento é o automovimento do dinheiro, abstrato e privado de sensibilidades” (KURZ, 1993, p. 199). O atual quadro cataclísmico de crise de acumulação do capitalismo de Estado, tende, portanto, a uma piora social e política, com incremento de um autoritarismo de Estado. Esse caminho não nos levará à conciliação entre Estado e capital, mas, certamente, nos levará a um fascismo ressignificado à luz do século XXI.

As condições atuais da luta não animam o capital financeiro a correr o risco de apoiar partidos de massa, capazes de empunhar bandeiras com cruces suásticas nas ruas: é preferível tentar manipular a maioria silenciosa, que fica discretamente em casa, entregue ao consumo da coca-cola e da televisão (...). As circunstâncias exigem dos fascistas que eles sejam mais prudentes e mais discretos que desejariam. (KONDER, 2009, p. 112).

Nas últimas décadas, governos como os de Donald Trump, Recep Tayyip Erdoğan, Jair Messias Bolsonaro e mais recentemente Javier Milei, intensificaram justamente o protagonismo silencioso de grupos conservadores, bem como inculcaram novos tipos de participação política, pela via da não-política ou da negação da ciência, visando compor uma comunidade nacional simpatizante de práticas fascizantes, sem perder de vista os marcos e fundamentos de um programa econômico liberal e totalizante.

A terceira linha topográfica da imagem refere-se ao estatismo autoritário e ao processo de fascistização no capitalismo, conforme as concepções trabalhadas por Nicos Poulantzas (2000). No livro *O Estado, o poder, o socialismo*, o fascismo aparece vinculado ao enfraquecimento das classes operárias e populares frente às classes dominantes. Trata-se de um produto do jogo de tensões na transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista do século XX. No entanto, de acordo com Poulantzas, o fascismo não está localizado no passado e não se restringe unicamente à luta de classes que ocorria na conjuntura de Adolf Hitler e Benito Mussolini. Para o autor, o fascismo é um fenômeno geral das crises políticas do Estado capitalista moderno e, dessa forma, poderia ressurgir em diferentes períodos. Sendo assim, as ideias autoritárias observadas nos Estados capitalistas contemporâneos, muitas vezes constitucionalizadas, podem ser entendidas a partir de uma visão não cronológica da história, na qual o passado não está imobilizado e inutilizado em uma estante. Torna-se então relevante compreender o passado à luz do presente, sem que isso represente uma espécie de saudosismo ou de anacronismo.

A partir da leitura do esgotamento do tecido social do Estado capitalista, Poulantzas (2000) aborda a produção do autoritarismo estatal na regulação das crises de acumulação do capital. Tais estratégias de regulação, para alcançar os interesses nacionais, sobrepõem-se aos interesses da legalidade burguesa-liberal. Uma figura bastante conhecida nesse sentido é o estado de exceção. Trata-se de uma dinâmica excepcional que tem se tornado permanente, inclusive para mediar a regulação transnacional na elaboração das políticas nacionais. O Novo Ensino Médio (NEM) é um exemplo disso. As excepcionalidades do Estado capitalista são entendidas como subversões ou desvios das funções institucionais, no entanto, muitas vezes tais excepcionalidades são usadas para a produção de ações reformistas em campos diversos, incluindo a educação. De acordo com Poulantzas, “toda forma democrática de Estado capitalista comporta tendências totalitárias”:

O Estado atual é marcado aqui por uma certa particularidade: forma de Estado democrática numa fase de aguçamento estrutural de elementos genéricos de crise, que correspondem em certos países a uma excessiva crise política e crise do Estado, os elementos ou tendências fascizantes aí se configuram de maneira muito mais marcada que anteriormente (POULANTZAS, 2000, p. 214).

Nesse movimento ganham força e protagonismo, no interior do Estado capitalista contemporâneo, práticas e tendências que podem ser enquadradas na ideia de estatismo autoritário. Tais práticas, conforme mencionado, não são necessariamente de natureza jurídico-legal, ou seja, não são práticas essencialmente constitucionalizadas – embora também

possam ser. No limite, são práticas que alteram as dinâmicas democráticas do Estado capitalista no âmbito das relações de classe e no bojo das disputas por hegemonia nos vários campos da vida política e social humana. O estatismo autoritário corresponde a um tipo de *monopolização* dos comandos que regulam a vida econômica, social e política pelo Estado, bem como refere-se a um “declínio decisivo das instituições da democracia política”, culminando na sensível restrição das liberdades formais e no enfraquecimento do parlamento em prol do fortalecimento do governo-administração (POULANTZAS, 2000, p. 225).

A quarta linha topográfica da imagem refere-se a Michael Young (2011) e à instrumentalização do currículo a serviço da economia. Trata-se de uma imagem de escola assumidamente produtivista e voltada ao saber-fazer. Contrapõe-se, portanto, à escola grega do tempo improdutivo e teórico. Essa intenção inaugural da escola grega, ligada ao fortalecimento do interesse pelo mundo, cedeu espaço às dinâmicas que simulam a produção, até chegarem ao nosso tempo, com escolas hiper-reais que valorizam o saber-fazer prático em detrimento do pensamento teórico – a escola republicana do capitalismo pós-fordista. Essa escola republicana em países como o Brasil, em seu período de influência fordista, formou poucos e excluiu massas humanas incontáveis. Agora, no pós-fordismo, se propõe a formar a todos e ser universal, mas posiciona-se apenas como uma instância de sobrevivência. Afinal, o que significa hoje em dia uma escola?

Como desfecho dessa reflexão, em meio à barbárie da violência e do terror que assolam as escolas brasileiras, é importante lembrar que a escola é uma das instituições estatais mais impactadas pelo setor produtivo e por questões sociais. Nesse ponto específico, a escola e o currículo foram ambos instrumentalizados, assim como o currículo e a pedagogia passaram a ser considerados uma coisa só (YOUNG, 2011). Isso ocorre quando: 1) na tentativa de responder à severa crise de acumulação do capitalismo, a escola tem seu currículo instrumentalizado por competências e habilidades, por aprendizados que devem servir à prática, bem como por tecnologias curriculares como a “empregabilidade” e mais recentemente o “empreendedorismo”; 2) na tentativa de responder às pressões familiares, a escola abre mão de ser um espaço assumidamente secular, posto que aborda saberes científicos, e os professores são encorajados a recuar no tratamento de certos conceitos teóricos e práticas pedagógicas por entrarem em contradição com o mundo privado e subjetivo dos alunos; 3) na tentativa de responder às pressões oriundas da produção capitalista

e de sua desigual distribuição de bens e saberes, a escola recua o ensino crítico em detrimento da orientação profissional e do fornecimento de habilidades socioemocionais.

### *Considerações finais*

É necessário problematizar essas formas de instrumentalizar e assediar a escola. Num contexto mais amplo, a sociabilidade escolar é permeada por interesses que vão muito além da escolarização e são tratados como novidades ou inovações, considerados como científicas *a priori* e quase sempre inquestionáveis, sem considerar o passado e as condições materiais e objetivas. Inadvertidamente, recaímos nas simulações reformistas da escola do século XXI que tentam conciliar o capitalismo com o incremento de direitos sociais republicanos. Essas simulações se sobrepõem, acumulando-se em estágios e gerando uma hiper-realidade enfeitada a respeito do reformismo escolar. Essa hegemonia da reformulação social parece apontar, como de costume, para o progresso, pois resulta das lutas no campo da ação social que conseguem penetrar o interior do Estado, integrando um arcabouço legal e resultando em novas políticas públicas. Em que medida essas ações têm transformado a escola em uma simulação irreferenciada do mundo produtivo?

Quando se está aprisionado nessas simulações reformadoras da escola, no sentido baudrillardiano, a reprodução da forma-mercadoria é desconsiderada, esvaziando a possibilidade de projetos revolucionários. A hegemonia reformista do nosso tempo também assegura, supomos, o processo de valorização do valor, bem como a derivação da forma mercadoria para todas as formas de relações sociais no capitalismo pós-fordista. Na hiper-realidade, mais real do que o real, a escolarização passa a ser uma mercadoria que vai além de seu valor de uso: ela adquire um valor de troca para, associando-se ao mundo produtivo e não mais ao mundo improdutivo, teórico, contemplativo, ser capaz de aumentar e amplificar as diferenças socioculturais, culminando na viabilidade da extração do mais-valor. Nesse movimento, a escola se torna a representação do mundo exterior, associada à regulação do capitalismo na sua dimensão produtiva, para além da sua reprodução, coisa que também faz. Consequentemente, as características fundamentais da escola se prejudicam na medida em que existe um embaralhamento da realidade escolar, geneticamente improdutivo, com a realidade produtiva imposta pelo capitalismo. Tal embaralhamento decorre da

instrumentalização da escola como mecanismo de equalização da crise de acumulação vivenciada no capitalismo atual, no sentido trabalhado por Kurz.

Por meio da leitura topográfica realizada, não observamos apenas a complexidade do relevo da escola contemporânea, mas também a medida na qual a escola se transfigurou em um instrumento apto a dinamizar a produção econômica da sociedade em crise, cada vez mais afinada com uma ideologia capitalista de tons e nuances pós-fordistas, ocasião em que todos são empresários de si. Neste jogo de tensões ou embaralhamentos, a leitura de Poulantzas evidencia tanto a transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista, quanto o processo de fascistização no capitalismo. Como foi demonstrado, o fascismo é um fenômeno geral das crises políticas do Estado capitalista moderno, podendo ressurgir em diferentes períodos. Assim sendo, as ideias autoritárias observadas nos Estados capitalistas contemporâneos, muitas vezes constitucionalizadas – como o NEM, implementado após um golpe institucional em 2016, ou os recentes ataques às escolas brasileiras no início do ano de 2023 – podem ser lidos como um assédio fascista do capitalismo à escola brasileira.

Na esteira das excepcionalidades do capitalismo de Estado, as ideias de Young (2011) dão margem a uma argumentação a partir da instrumentalização do currículo, colocando-o a serviço da economia. Trata-se de uma escola assumidamente produtivista e voltada ao saber-fazer. A escola improdutiva grega e sua intenção inicial, ligada ao fortalecimento do interesse pelo mundo, cedeu espaço a estes *quase-saberes* práticos em detrimento do pensamento teórico. A atual escola republicana, atravessada por essas leituras, propõe-se a formar a todos e ser universal, mas apenas fornece provisões para um futuro incerto. A partir destas interlocuções traçadas que revelam distintas composições gráficas da escola, somos levados a considerar a possibilidade de que a escola do século XXI não mais deveria formar para o trabalho. A escola deveria informar sobre a crise do trabalho pós-fordista e conseqüentemente do capitalismo, recuando em sua proposta de formar e educar trabalhadores que iriam dinamizar a reprodução do capitalismo em crise. Contrariando algumas percepções, retomar Althusser, Kurz e o próprio Marx, não significaria o fim da escola. Para escapar a essa leitura finalista da escola como uma instituição em falência, bastaria que ela se propusesse a ser improdutiva e desconexa do ritmo monopolizado imposto pelo capital. Caso contrário, a própria escola gestará, não intencionalmente, fascistas em potencial.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro, 14ª Ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacro e simulação**. Trad. de Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1991.
- BUCK-MORSS, S. **O presente do passado**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2016.
- KONDER, L. **Introdução ao Fascismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- KURZ, R. As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século em crise. **Estudos Avançados**. Vol. 7, nº. 18, 1993.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: processo de produção do capital**. Trad. por Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MASCARO, A. L. Ernst Bloch hoje. **Revista Dialectus**. Ano 10, n. 21, Jan-abr, p. 11-23, 2021.
- MASSCHELIEN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- OLIVEIRA, A. P.; PERES, T. R. Antropologia e imagem sobrevivente na obra de Aby Warburg. *Illuminuras*, Porto Alegre, v.15, p.44-64, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/49317>. Acesso em: jun. 2018.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- RANCIERE, J. Escola, produção, igualdade. **Pro.posições**, v. 29, n. 3, set./dez., pp. 669-686. 2018.
- WARBURG, A. Introdução ao Atlas Minemosyne. In: Dossiê Aby Warburg. Org. César Bartholomeu, Arte e Ensaios 22. Rio de Janeiro: PPGAV–EBA/UFRJ, 1998.
- YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48 set.-dez. 2011.