

A RECAPTURA DA ESFERA DA EDUCAÇÃO COMO SUBTERFÚGIO À CRISE DO CAPITAL

Adair Umberto Simonato Junior¹

RESUMO

A educação é uma esfera ontológica fundamental, pois se constitui como elo sócio-histórico. Refletindo as características de seu tempo histórico e suas contradições sociais, sua substancialidade é capturada como objeto de disputas classistas por fomentar teleologicamente as subjetividades e atuar mediante a produção das “competências” necessárias ao mundo do trabalho. O artigo mostra que a educação, através da *crise estrutural/sistêmica do capital*, é recapturada pela disputa ideopedagógica que tem como substrato o irracionalismo atual, servindo ao mesmo tempo de vetor a projetos que visam dar fôlego à reprodução de capital através da superexploração do trabalho no contexto neoliberal.

Palavras-chave: Crise do capital. Educação. Irracionalismo.

THE RECAPTURE OF THE EDUCATION SPHERE AS A SUBTERFUGE FOR THE CRISIS OF CAPITAL

ABSTRACT

Education is a fundamental ontological sphere, because it constitutes a socio-historical link. Reflecting the characteristics of its historical time and its social contradictions, its substantiality is captured as an object of class disputes for teleologically fostering subjectivities and acting through the production of the "competencies" necessary for the world of work. The article demonstrates that education, through the *structural/systemic crisis of capital*, is recaptured by the ideological-pedagogical dispute which is based on current irrationalism, serving at the same time as a vector

¹ Graduado e Mestre em Ciências Sociais pela UNESP (Campus de Marília-SP) e Membro do grupo de pesquisas Intelectuais, Esquerdas e Movimentos Sociais. E-mail: ajsimonato@yahoo.com.br.

to projects at the same time that aim to give breath to the reproduction of capital through the super-exploitation of labor in the neoliberal context.

Keywords: Capital crisis. Education. Irrationalism.

Introdução

O complexo educacional, em suas vertentes formais, principalmente público-estatais, tem sido objeto de debates na atualidade da realidade brasileira seguindo uma duplicidade no tocante às disputas e direcionamentos de guias ideológicos e econômicos. Um destes componentes que adjetivam tais debates do campo educacional direcionados pelo bloco capitalista atua por meio de críticas fenomenológicas à educação, que visam direcionar suas considerações para a chamada “ineficácia da gestão” e suas subdivisões de “responsabilização subjetiva”. Reúnem-se a isso os ataques privatistas e a desmoralização da prática docente, que são adicionadas por reformas pedagógicas visando “atualizar” e flexibilizar o currículo escolar. Um segundo componente, mais atual, são as ameaças à liberdade de cátedra dos docentes que se configuram ideo-simbolicamente por meio do Escola Sem Partido, o qual alega um suposto aparelhamento curricular por setores considerados produtores de um processo de “doutrinação ideológica”.

Levando-se em consideração a centralidade destes dois elementos, nos quais testemunhamos atualmente o aparelhamento da educação pública e suas relativas tentativas de obscurecer o processo de aquisição e transmissão dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas pela escola estatal, o objetivo do artigo é demonstrar que estas duas particularidades que colonizam a agenda da política educacional na atualidade são constituintes das necessárias reconfigurações do capital. Esse tem como propósito dar continuidade a sua reprodução por meio da disputa de setores públicos no contexto de crise estrutural/sistêmica do capital, atualizada pela crise financeira de 2008. Ademais, e sendo constituinte genético dos períodos de crise do capital, cíclicos ou não, objetiva-se demonstrar como as tendências irracionaisistas que se expandem em determinados contextos ecoam nas concepções ideo-epistemológicas do Escola Sem Partido.

O artigo está dividido em três partes e em um primeiro momento é realizada uma exposição das determinações ontológicas do complexo educacional, objetivando cristalizar a natureza da educação, a especificidade da educação escolar, o seu papel

elementar e relativo para a reprodução social, bem como os seus limites e avanços civilizacionais no interior do regime liberal burguês. Em seguida, o texto se desdobra no entendimento da crise estrutural/sistêmica do capital, em especial apontando para algumas das contradições sistêmicas do capitalismo e a consequente crise do capital financeiro de 2008. Atingindo um dos centros do capitalismo contemporâneo tal colapso representa, sobretudo, os limites insuperáveis da reprodução do capital que objetiva atuar paliativamente no trato de suas contradições substantivas, sendo consequência direta das respostas necessárias dadas pelo capital sob a hegemonia neoliberal.

Em um terceiro, e último momento, o texto aponta que o complexo educacional público é recapturado como resultado desse contexto crítico, apontado anteriormente, e que se desdobra na busca agressiva e regressiva por reformas no seio do Estado sob as diretrizes neoliberais, principalmente em países dependentes como o Brasil. A constante migração/apropriação de setores públicos por meios privados, os “reformadores empresariais da educação” e os institutos liberais travestidos de organizações sem fins lucrativos são os sujeitos nos quais o capital atua ramificando suas vias de expropriação de direitos. Essa recaptura da esfera da educação se situa entre um determinado irracionalismo que atua no Brasil, com o Escola Sem Partido, e a adequação subjetiva para o acúmulo de capital durante o processo educacional.

A relativa função ontológica da educação

O sentido das reflexões que esboçaremos nesse texto será demarcado, por um lado, pela análise da conjuntura da esfera educacional formal/estatal. Por outro lado, e indiretamente, abre-se espaço para postulações crítico-práticas por meio da compreensão das funcionalidades do próprio complexo educacional. Assim, retratar os elementos ontológicos do complexo educacional é, *ante omnia*, entender o seu relativo papel para a reprodução social e, assim, elucidar os seus limites e potencialidades na própria resolução das contradições entre capital e trabalho, principalmente o foço social que separa as diferentes classes sociais no Brasil.

A função ontológica da esfera educacional se materializa justamente pelo seu papel precípua para a história social, em seus aspectos que se referem à reprodução das sociedades humanas. Todavia, essa determinada e relativa função ontológica não se demonstra, somente, por meras vias metodológicas que se desdobram de “opções”

político-ideológicas. Isso fica indubitável quando Saviani (1982), objetivando definir as bases de uma teoria crítica da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica, estabelece um quadro comparativo entre as vertentes pedagógicas que vai desde as teorias liberais consideradas “não críticas” até as “crítico-reprodutivistas” de influência marxista. Nesse sentido, as peculiaridades de determinadas teorias se concretizam não na negação da essencialidade do complexo educacional, sua ontologia, mas antes na concepção que as mesmas possuem da formação humano-social.

O motivo dessa não negação da esfera educacional, apesar do seu empobrecimento pelas vertentes liberais e neoliberais hegemônicas, é justamente o papel ontológico desempenhado pelo complexo educacional em sua dependência reflexiva com a esfera do trabalho². As características das pedagogias liberais atuais, seu intenso idealismo e o seu relativismo que resultam na centralidade da subjetividade na esfera do ensino-aprendizagem, ficou caracterizado por Duarte (2010) como “pedagogias negativas”. Estas, ao descaracterizar e descartar o conteúdo social, material e histórico da esfera educacional, confirmam objetivamente que uma determinada forma de compreensão da formação humano-social é resultante de uma consequente formação societal cuja estrutura, por sua vez, representa as formas de apropriação das funções da educação pela classe dominante.

Isto posto, a dependência da educação para com a esfera do trabalho é o que especifica o caráter do mundo social e sua particularidade nos processos de perpetuação e reprodução das relações sociais. A forma como uma determinada espécie atua representa o seu “modo de vida”. Nas palavras de Marx (2004, p. 84), “o modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma *species*, seu caráter genérico”, isto é, sua reprodução se erige e se sedimenta mediante o predicado de sua materialidade, da forma e do conteúdo em que realiza o intercâmbio com o meio.

O salto ontológico efetuado pelo trabalho na produção da sociabilidade humana, ou seja, o ato dotado de intencionalidade consciente qualificará a formação e as caracterizações humanas frente às outras espécies de animais. Seguindo e

²Segundo Tonet (2011) a busca pela compreensão marxiana da educação pode seguir dois caminhos. O primeiro é realizar um rastreamento, em suas obras, de momentos em que tal problemática tenha sido tratada. O segundo busca compreender a teoria geral do ser social, sua arquitetura no pensamento de Marx, para apreender o sentido da legalidade educacional no interior dessa matriz. É nessa última acepção que trabalharemos o complexo educacional, sendo óbvio, devido aos limites de um artigo, que trataremos de maneira sintética das principais características ontológicas desse complexo.

aprofundando dentro da tradição marxista é que Lukács (2007, p. 228-229) vai afirmar que a “essência do trabalho consiste em ir além dessa estabilização dos seres vivos na competição biológica com seu ambiente”. A ruptura com a mera passividade dada pela espécie por meio de suas heranças genéticas é o que qualificará a atividade humana em sua prioridade ontológica mediante o trabalho. Constituindo-se como modelo, “no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do ser social [...] o fenômeno originário, o modelo do ser social” (LUKÁCS, 2013, p.44). Não possuindo uma relação de anterioridade histórica com as demais esferas da totalidade social, como a linguagem, a educação, etc., o trabalho representa a síntese modelar entre teleologia e causalidade das ações humanas (LESSA, 2012).

Esta especificidade inaugurada e constituinte do ser social, perante as esferas inorgânicas e orgânicas do meio natural, é justamente o que torna o ser social um ser histórico e consequentemente mutável. À medida que rompe com o “mutismo” das outras esferas presentes na naturalidade dada, afastando-se progressivamente “das barreiras naturais”, o ser social se metaboliza historicamente mediante atuação ativa e intencional sobre a realidade. Nesse sentido,

são os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive *as mais amplas que elas podem tomar*. (MARX; ENGELS, 2002, p 19, *grifos meus*).

O interessante a destacar aqui são as relações que brotam entre os indivíduos como meio para a realização de objetivações que produzem e reproduzem a transformação da natureza e, consequentemente, atuam na modificação das relações entre sujeitos. Por se tratar de uma atividade necessariamente coletiva, adjetivada de sentido consciente e histórico é que a atuação do sujeito “exige não só a coletivização de conhecimentos, mas sobretudo implica convencer outros à realização de atividades, organizar e distribuir tarefas, estabelecer ritmos e cadências etc.” (NETTO; BRAZ, 2006, p. 34).

Podemos considerar que desde o ato de trabalho, mesmo o mais primitivo e simplificado, o indivíduo recebe e exerce alguma forma de cooperação que se sedimenta por meio de práxis mediadoras. De tal modo, o trabalho traz em-si uma teia de relações sociais às quais se deslocam e “descolam” do ato produtivo propriamente

considerado cristalizando-se em complexos sociais parciais, os quais com o crescente desenvolvimento das forças produtivas e a socialização do trabalho adquirem autonomia relativa e legalidades que não podem ser reduzidas ao intercâmbio homem-meio. A não redução de determinados complexos sociais parciais, dentre os quais a educação, ao ato de trabalho não significa que estas esferas sociais atuem independentemente, isto é, sua legalidade própria não as desvincula de suas determinações reflexivas para com a esfera do trabalho, produzindo funções relativas.

A esfera, ou o complexo da educação, encontra-se em meio àquilo que Lukács (2013) vai denominar de “complexos de complexos”, o que permite assim examinar e trilhar as respectivas especificidades onto-históricas de cada grupo de mediação presente na reprodução social. Nesse sentido, podemos dizer que o complexo educacional surge conjuntamente com o salto ontológico efetuado pelo ser social, sendo que na origem mesma da sociabilidade as atividades educativas se confundiam com os atos de trabalho em-si na imediatez das tarefas cotidianas. Não obstante, é que Saviani (2007) vai afirmar que em suas origens educação e trabalho possuíam uma relação de identidade, a qual refletia a coletivização do trabalho e a não divisão classista da sociedade. “Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (*Idem*, p. 154).

A natureza do fenômeno educativo, por conseguinte, diz respeito a todo e qualquer processo que envolve elementos de modificações em meio à continuidades, cujo objetivo é socializar os elementos sociais necessários para a reprodução social. Se essa é a natureza do fenômeno educativo, quando particularizada em meio à totalidade sócio-histórica, sua especificidade se adjetiva em virtude de seu objeto de atuação. Aqui já podemos vislumbrar as motivações da esfera da educação ser objeto de disputas pelo seu controle ideológico em meio às sociedades nas quais ocorre a divisão do trabalho e, conseqüentemente, a clivagem entre classes sociais com interesses antagônicos. Enquanto as atividades que possuem a realidade material como objeto de ação teleológica atuam sobre um objeto passivo, as atividades educativas

têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas e trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre alternativas. Assim, este tipo de posição pretende mudar, isto é, reforçar ou enfraquecer *certas tendências nas consciências dos homens* [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 91, *grifos meus*)

Essa especificidade do fenômeno educativo sofrerá transformações consideráveis através da divisão do trabalho e da consecutiva separação entre classes sociais, ou seja, a finalidade da atividade educativa assumirá proporções cujos objetivos não serão definidos somente pelas necessidades da reprodução social no fluxo espontâneo da materialidade cotidiana. É pela necessidade do saber produzido historicamente passar por consecutivos processos de complexificação sócio-histórica e da disponibilidade de um grupo específico em desenvolvê-la, os professores, é que surge um ambiente próprio para a execução mais direcionada da atividade educativa. Fruto da divisão do trabalho e da divisão entre classes sociais é que a escola, em um primeiro momento, nas sociedades escravistas e feudais, sofrerá um processo de institucionalização que se dará única e exclusivamente como um ambiente destinado aos setores sociais dominantes da sociedade os quais se separam do processo de trabalho configurando o apartamento entre trabalho manual e intelectual.

Seguindo as indicações de Macário (2005) e Saviani (1991; 2007; 2013) a progressiva mudança advinda pela emancipação política e a transformação dos súditos em cidadãos vai colocar o problema da massificação do ensino escolar resultante da instauração da grande indústria e do consequente processo de urbanização. É por meio desse novo modo de reprodução social que os elementos sociais passam a priorizar sobre os naturais tornando a escola a forma principal e dominante da educação.³ A separação entre trabalho manual e intelectual é relativizada devido à necessidade de se socializarem por meio da escola gestada pelo capitalismo noções referente à Matemática, às Ciências da natureza e humanas, bem como às ligadas ao âmbito da linguagem. Ademais, também, surge pela necessidade de inculcar a racionalidade do trabalho fabril e hábitos da vida urbana, a condição do assalariamento e a racionalidade do direito positivo/contratual.

Dessa forma, juntamente com os conhecimentos universais reclamados de todos os indivíduos, a escola veiculava toda uma concepção de mundo baseada no princípio econômico do individualismo possessivo, na ideia de progresso a partir da concorrência e da competição, com o fim de formar o indivíduo necessário à sociedade regida pelo capital (MACÁRIO, 2005, p. 101).

³O processo de institucionalização da escola e os seus recuos e avanços sócio-históricos em sentido a sua universalização, gratuidade e laicidade com o advento da sociabilidade instaurada pelo regime capitalista se encontra detalhado em Manacorda (1989).

De certo modo, o que queremos destacar aqui é que a necessidade da instituição escolar surge em um contexto de universalização da reprodução social burguesa, uma necessidade histórica, e que essa requer da escola a sua dupla funcionalidade, socializar conhecimentos atuando teleologicamente sobre as subjetividades⁴. Não obstante, por se situar no interior de uma reprodução social classista, a mesma forma educacional irá reproduzir os complexos de contradições que permeiam a sociedade regida pelo capital até os dias correntes, isto é, a instituição escolar reproduzirá de maneira dual o acesso ao conhecimento escolar cujos contextos de crise hiperdimensionará tal tendência, obstaculizando e refluindo a socialização do conhecimento em suas formas mais elaboradas e complexas para a classe que vive do trabalho⁵.

O itinerário onto-histórico que trilhamos, sinteticamente acima, nos possibilita minimamente evidenciar a relatividade dos complexos sociais que, os quais, dentre eles a educação, creditam ontologicamente da dependência reflexiva da esfera do trabalho. Não seria por outra razão que a redução ideológica das contradições oriundas das sociedades de classe à esfera educacional, típica do pensamento liberal, possui como objetivo tangenciar e ofuscar as barbáries sociais produzidas pela dinâmica das relações de produção capital, deixando a dinâmica do mundo do trabalho capitalista intacta.

Nesse ínterim, trataremos a seguir das características nucleares da *crise estrutural/sistêmica* do capital para verificarmos, em seguida, como a dependência reflexiva da esfera da educação institucional e pública responde às reformulações da atual quadra do neoliberalismo reclamadas para dar continuidade à reprodução da sociabilidade capitalista.

⁴A concepção que adotamos aqui para a categoria da “reprodução” é distinta daquela que é apresentada por Louis Althusser, por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Um desenvolvimento crítico a tais abordagens da categoria “reprodução” encontram-se elucidadas em Vaisman e Fortes (2015) e em Saviani (1991).

⁵A universalização formal da educação posta em necessidade história pelo desenvolvimento e objetivação capitalista se materializará pelas suas vertentes quantitativas, o que não deixa de ser um avanço civilizatório. Todavia, pelo próprio caráter do sistema sócio-histórico do capitalismo a educação seguirá os desígnios da efetivação humana abstrata deixando de lado uma consequente formação e desenvolvimento substancial da subjetividade, a genericidade. É por considerar a sociabilidade de modo abstrato (não concreta, não histórica, não contraditória e não classista) é que o capital, segundo Maceno (2019), demonstra “a impossibilidade da universalização da educação”, isto é, a universalização formal da educação possui uma relação de identidade com a emancipação política situada no âmbito dos direitos.

A crise estrutural/sistêmica do Capital – alguns apontamentos

A quadra histórica do capitalismo nos revela algo inerente à nossa época, demonstra que o atual modo de produção traz em-si e para-si (pois é necessário ao seu próprio desenvolvimento) a crise como elemento intrínseco. Ainda assim, as crises que são gestadas primeiramente pelo núcleo desse modo de produção, que é a mercadoria, se manifestam de maneiras distintas no decorrer e entre as soluções temporárias que o mesmo sistema ativa para empurrar suas contradições genéticas em dinâmicas superiores e distintas de acumulação. Isso induz a um refluxo do avanço civilizacional propagado pelo próprio capitalismo com aproximações sucessivas aos diferentes tipos de barbárie social, como o recrudescimento dos direitos sociais básicos e a quebra do senso de coletividade.

Poderíamos dizer que a mercadoria como “célula” de nosso modo de produção traz em seu movimento de realização do valor sua consequente negação. A realização do valor de uma mercadoria ou mais mercadorias e o seu precedente retorno como Capital para um novo ciclo produtivo necessita de determinado circuito no qual se constitui por meio de valores de troca, carregando em-si uma evidente duplicidade. As mercadorias, “aparecem, por isso, como mercadoria ou possuem a forma mercadoria apenas na medida em que possuem forma dupla, forma natural e forma de valor” (MARX, 1983, p. 53). Nessa medida, nas relações sociais dominadas pela forma mercadológica, os valores de uso (forma natural e particular) se constituem pela subordinação absoluta aos valores de troca.

A mercadoria sob relações mercantis se nega ao designar-se prioritariamente como valor de troca, ou seja, a conversão necessária em um equivalente que não basicamente a induz ao valor de uso de outra mercadoria equivalente. É “o salto mortal da mercadoria” como diz Marx ao caracterizar a conversão da mercadoria em dinheiro (M-D). A autonomização da compra e venda, a cisão entre momentos distintos, abre assim a possibilidade primeira da crise do circuito do capital (D-M-D’).

Como o capital aparece inicialmente em seu processo de valorização transformando dinheiro em mercadoria e mercadoria em dinheiro, como ele aparece inicialmente como mercadoria e dinheiro é aí, na instância das trocas, que surgem, nas análises de Marx, as primeiras possibilidades de crise. Essas primeiras possibilidades estão determinadas pela necessidade, intrínseca à mercadoria, de metamorfosear sua forma natural na forma fluída do dinheiro e do risco que corre o processo de valorização do valor se essa metamorfose não se realizar. (ANTUNES, 2011. p. 513).

Ainda, segundo Antunes (2011), essa possibilidade formal da crise apresentada por Marx deve avançar aos seus desdobramentos concretos na superprodução, no subconsumo e do problema da queda na taxa média de lucro. Resumidamente, o problema central seria para Marx a luta da classe burguesa em aumentar constantemente a produtividade do trabalho social e a massa global da mais-valia, nesse sentido, o real “espírito do capitalismo” é a produção da riqueza abstrata mediante o trabalho também abstrato.

Estas brevíssimas notas introdutórias confirmam que o modo de produção em que vivemos traz como elemento característico a potencialidade da crise. Fruto do próprio caráter contraditório do sistema do capital as crises do capitalismo possuem também a função de “oxigenar” o sistema de acúmulo do capital, deslocando as contradições para patamares superiores. Assim, a própria crise atua, por meio dos seus limites imediatos, como um subterfúgio para remover momentaneamente os obstáculos sistêmicos e repor de maneiras variadas a expropriação do trabalho e o acúmulo da riqueza encarnada na forma de equivalente geral, o dinheiro e consecutivamente o capital-dinheiro.

Podemos considerar historicamente que as crises do capitalismo se apresentam de duas formas, as quais circunscrevem os limites das alternativas que são apresentadas para dar continuidade à reprodução do capital. As chamadas crises cíclicas ou periódicas possuem um nível de resolução das contradições dentro de limites suportáveis ao sistema “ao deixar um grande número de opções abertas para a sobrevivência continuada do capital, bem como para sua recuperação e sua reconstituição mais forte do que nunca” (MÉSZÁROS, 2002, p. 793). As segundas, na qual vivemos na atualidade sua particularidade estrutural, envolvem toda a estrutura da ordem do capital, e ainda segundo Mészáros (2002) “seu caráter é *universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular”, (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho)⁶.

⁶Netto (2012) também considera as crises sistêmicas como característica elementar em afligir toda a estrutura societal. Ao contrário de Mészáros (2002 e 2009) considera as crises de 1873 e 1929 não cíclicas, reputando que a crise atual originada em meados dos anos 70 também apresenta caracteres sistêmicos. É por trabalharmos com as noções de crises cíclicas, crises sistêmicas e a particularidade desta na atualidade com os seus elementos estruturais apresentados por Mészáros (2002 e 2009) é que nos utilizamos do conceito síntese de *crise estrutural/sistêmica*.

Assinalando a crise sistêmica da atualidade que se inicia após o período de expansão do pós-guerra, os conhecidos “anos dourados”, a particularidade em seu sobrevir pelos caracteres estruturais se apresenta, ademais ao seu alcance universal, pela escala prolongada de duração.

Ao contrário, portanto, dos ciclos de expansão que conformaram o capitalismo ao longo de sua história, alternando períodos de expansão e crise, encontramos, desde fins dos anos 1960 e início dos 1970, mergulhados no que István Mészáros denomina como *depressed continuum* que exhibe as características de uma crise estrutural. (ANTUNES, 2009a, p.12).

Isso advém, dentre outros fatores, da incapacidade de o ciclo do capital em deslocar por meio da expansão global e sistêmica as suas tendências autorreprodutivas, o que o coloca numa continuidade rastejante. De acordo com Mészáros (2002) o capital, sob o domínio do capitalismo, se encontra atualmente frente às barreiras territoriais de expansão e de deslocamento e exportação de suas contradições. O esgotamento da fase de expansão se constitui, pois não há mais continentes escondidos para serem descobertos e as latências dos antagonismos estruturais se tornam notavelmente ativados. Enfim, estaríamos então presenciando uma crise inédita em dois sentidos, pela sua singularidade histórica e pela sua profundidade sistêmica⁷.

Para nossos objetivos interessa-nos salientar quais as respostas que essa depressão contínua do capital proporciona aos seus desígnios funcionais que dão continuidade à reprodução de acúmulo de riqueza abstrata, mesmo em um contexto de crise estrutural/sistêmica. Isso jogará luz para podermos evidenciar as reconfigurações na reprodução das subjetividades, formas psíquicas, no âmbito educacional que são inescusáveis para a gestação e gestão das novas práticas sociais no contexto de crise permanente.

As causas que puseram em cheque o padrão de acumulação do período denominado fordista e keynesianista reclamaram principalmente suas novas

⁷Mészáros (2002) também sinaliza e aponta para a ativação dos “limites absolutos”, que são quatro principais: O antagonismo entre o capital transnacional e os Estados nacionais; A questão ambiental e os limites para a reprodução humana sob o capitalismo; A liberação das mulheres; O desemprego crônico. Apesar deste conjunto de contradições atravessarem e perpassarem a história dos avanços e recuos civilizacionais do capitalismo, se estivermos corretos, o autor em tela está nos alertando para a intransponibilidade destas contradições e do seu papel enquanto catalizador para a continuidade da crise estrutural/sistêmica. Uma análise oportuna e detida aos “limites absolutos” retratados por Mészáros (2002) encontra-se em Pimentel (2012) e Paniago (2012), em partes.

reconfigurações nos âmbitos do Estado, do trabalho e nas finanças. Como destaca Antunes (2009b), o deslocamento da órbita destas últimas em relação ao mundo produtivo já representava previamente o fenômeno da denominada crise estrutural/sistêmica, sinalizada pelo desequilíbrio entre a composição orgânica do capital e a sua fração variável. Por outro lado, isso reflete a crise da sociedade trabalho abstrato, produtor de valor, o que qualificará as novas formas de trabalho e as suas reestruturações consequentes para variadas formas de modalidades híbridas, flexíveis e instáveis que marcam a trajetória do mundo do trabalho pós- anos 70, facilitando as corrosões do capital variável e as suas diferentes formas de extração de mais-valia.

A resposta dada ao mundo do trabalho que se inicia em meados dos anos 70 remodela a relação capital-trabalho representado pelo operário-massa do meio fabril do período fordista⁸. Soma-se a isso o pacto mediado pelo Estado que corporificava tal relação e que criou, em certo sentido, a concepção de Estado provedor de direitos sociais do período social-democrata. Ao flexibilizar e reestruturar os aspectos produtivos a nova reprodução do capital também atua “no plano ideológico por meio de um culto do subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva” (ANTUNES, p. 50, 2009a). É nesse contexto em que a necessidade de criar uma “nova hegemonia” do mercado e pelo capital, ou seja, atuar ideologicamente para justificar as mudanças na tríade apontada acima (Estado, trabalho e capital financeiro), é que as teorias neoliberais ganham campo sócio-político⁹.

Porque é precisamente neste arco que está concentrada a essência do arsenal do neoliberalismo: *uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a mercadoria* (NETTO, 2001, p. 77, grifos do autor).

⁸O Fordismo como modelo de produção industrial possuía como características básicas a grande produtividade e a conseqüente alta rotatividade do mercado de consumo. No âmbito do trabalho este era dotado da intensa especialização e uma relativa estabilidade na empregabilidade da mão-de-obra.

⁹“Não apenas economistas neoclássicos como Milton Friedman e Robert Lucas, mas o da Escola Austríaca (Friedrich Hayek) e da Escola da Escolha Pública (James Buchanan) conquistaram influência e, com a colaboração de jornalistas e outros intelectuais públicos conservadores, construíram a ideologia neoliberal com base nas antigas idéias do *laissez-faire* e numa economia matemática que oferecia legitimidade ‘científica’ ao novo credo”. (BRESSER-PEREIRA, 2010, p. 54-55) Tal autor considera que a entrada ao capitalismo financeiro e neoliberal deixou o mesmo em uma situação intrinsecamente instável, ou seja, trata positivamente a “era dourada” como um período em que o capitalismo se reproduziu racionalmente. Em resumo, fica explícito a tese da controlabilidade do capital sob o jugo do capitalismo e que estaríamos vivendo uma crise (a dos *subprimes* de 2008) cujas causas se constituiriam pela falta de “pessoas sensatas”.

A chamada “flexibilização” da produção e das relações de trabalho e a concomitante retirada do Estado da esfera pública, por meio de suas inúmeras privatizações e reformas, as consequentes transferências de seu patrimônio às esferas privadas e ao seu novo papel na gestão das políticas neoliberais, somou-se à “desregulamentação” da órbita financeira pela derrocada dos Acordos de Bretton Woods¹⁰. Modificações que atuaram para a produção de um novo tecido societal, o qual suscitou e suscita uma nova percepção do espaço-tempo, de referencialidade coletiva e que produz uma “ética” que, pautada pelo “desemprego crônico” e a consequente informalidade, e sendo baseada no livre mercado e na concorrência individual depurariam as ineficiências institucionais e individuais donde a posição social destes últimos seria definida pelos seus esforços advindo do mérito, o que qualificará parte da proposta educacional do período de crise atual sob a hegemonia neoliberal.

Dentre as respostas mais consequentes e fundamentais que o capitalismo propicia para dar continuidade a sua reprodução em meio à crise estrutural/sistêmica, está a aceleração dos ciclos do capital financeiro e na tendente autonomização deste em relação às esferas produtivas. Fruto de uma gama complexa de progressivos avanços tecnológicos e de inovações bancárias,

incluindo aqui o famoso mercado de derivativos, [esse processo] se desenvolve a partir dos anos 70, [...], como uma forma do capitalismo criar/encontrar/aprofundar espaços de valorização para uma massa de capital que estava, naquele momento, superacumulado (CARCANHOLO, 2011, p. 75).

É por essa via que o capital supera momentaneamente o ciclo que envolve mercadoria e trabalho se constituindo em estado puro na sua realização abstrata de valor, isto é, no ciclo D-D’.

A associação entre capital industrial e financeiro adquiriu objetividade na entrada do capitalismo em sua fase monopolista, contraindo este último independência normativa após o fim do padrão ouro. A reprodução abstrata e autorrealizável do capital, isto é, a “disfuncionalidade” entre sua valorização fictícia e a lei do valor é o principal caráter do capitalismo sob a hegemonia neoliberal, atuando como produto da crise estrutural/sistêmica e contribuindo como contraponto funcional

¹⁰Acordos estes que foram formalizados em 1944 objetivando criar regras ao sistema monetário internacional, sendo que dentre as principais normas estabelecidas era o lastreamento das moedas ao padrão ouro. Este acordo teve fim em 1971 através do *Nixon Shock*, tornando o dólar estado-unidense a moeda de padrão/reserva.

da incapacidade do sistema capitalista em recuperar patamares de crescimento de suas forças produtivas¹¹. Como resultante de sua peculiaridade neoliberal a supremacia do capital não produtivo atua qualitativamente sobre o caráter social do Estado ao estrangular e “fagocitar” as frações da riqueza que eram destinadas às providências dos direitos sociais, isto é, tenciona ao aumento do pagamento dos juros e amortizações que o capital financeiro contrai mediante a compra de papéis públicos, o que implicará, também nas interpretações neoliberais e ideológicas do papel do Estado.

A crise como depressão contínua na qual estamos vivenciando foi atualizada pela crise financeira de 2008, conhecida como a crise dos *subprimes*, que resumidamente foi ocasionada pela inflação do mercado imobiliário americano impulsionado por créditos hipotecários direcionados à aquisição de imóveis por famílias, gerados pela especulação daquele mercado, o que suscitou bolhas de capitais fictícios. “No rol de suas proezas estão a alavancagem abusiva, a obsessão pelo volume, a concorrência sem peias e as remunerações generosas para executivos e assemelhados” (BELLUZZO, 2012, p. 146).

Como afirma Mészáros (2009), essa crise se constitui por meio da simbiose entre a expansão especulativa da aventura financeira e o agravamento da crise dos ramos produtivos industriais. Ademais, a consequência imediata da crise dos *subprimes*, ainda segundo o mesmo autor, são as medidas adotadas pelas autoridades políticas e financeiras cujo objetivo seria assegurar a liquidez bancária e das companhias de seguro, ou seja, dar continuidade estrutural para a reprodução das esferas financeiras do capital. Em vista disso, a crise financeira de 2008 é endógena à atual crise estrutural/sistêmica, isto é, é um pico crítico interno desta, que catalisa todas as modificações societárias que o capitalismo contemporâneo vem sofrendo desde meados dos anos 70, principalmente a tríade que referenciamos anteriormente. Determinada crise vai acelerar os processos de exploração e extração

¹¹ É fecundo notarmos que a dominação da forma financeira da riqueza como produto e produtor de uma crise geral do sistema capitalista é visto por Belluzzo (2012) não como um deslocamento daquela em relação à forma de geração de valor da esfera produtiva, e sim como desenvolvimento de “formas mais avançadas, socializadas e contraditórias da geração e avaliação da riqueza”. Em certo sentido, a prevalência das atuais formas de obtenção de riqueza abstrata por meio do capital fictício apenas sinaliza mais uma face da clivagem entre valor de uso e valor de troca e a centralidade deste último para a reprodução do capital, que num contexto de disfuncionalidade, como apontamos acima, torna as crises mais agudas e rastejantes. Para um tratamento mais detido destas disfuncionalidades ver Bresser-Pereira (2010 e 2017) e principalmente Costa (2008).

da mais-valia, adicionados pelas várias formas de apropriação, pelo capital especulativo, dos recursos públicos destinados à manutenção dos direitos sociais básicos via transferência de rendas ao capital parasitário.

Como vimos acima, a crise estrutural/sistêmica reclama uma série de exigências cujo projeto neoliberal atua para criar uma nova legitimidade, assumindo o lastro da hegemonia no contexto de crise. O complexo social da educação, devido sua importância ontológica, será recapturado continuamente pelo capital como um dos mecanismos a atuar como subterfúgio em sua crise nessa quadra histórica do capitalismo.

A recaptura da esfera da educação

Como deixamos evidenciado na introdução e na primeira parte do texto, quando traçamos os desenvolvimentos histórico-ontológicos do complexo educacional, nosso foco é delinear os reflexos da crise estrutural/sistêmica principalmente no sentido estrito da educação, nas vertentes formais. Apesar da hegemonia neoliberal atuar pela totalidade do plano cultural, as formatações psíquicas tendem a operar mais diretamente, até pelo seu caráter teleológico sistemático, no âmbito do contexto escolar. Logo, a noção de sujeito reclamado pelo neoliberalismo, justamente pelo contexto de crise aguda, guiará a subjetivação por meio de tentativas e formas mais enraizadas psiquicamente. Não é por outra razão que o contexto atual, além de reproduzir as competências necessárias à reprodução direta da materialidade social e do campo do trabalho, atua através de “técnicas” irracionais da reprodução sócio-cultural. Assim, trabalharemos fornecendo alguns elementos que nos auxiliem elucidar e problematizar tanto as formas mais atuantes da “pedagogia neoliberal”, bem como as suas manifestações claramente irracionais no contexto escolar, cujo exemplo mais cristalino tem sido o movimento Escola Sem Partido, objetivando desnudar a retrofuncionalidade dessa dupla recaptura.

Vimos que o capitalismo em seu contexto de crise estrutural/sistêmica abandona, após 1970, o ciclo que havia substituído o modelo de livre concorrência que entrou em crise nos anos 30. A resposta do liberalismo para dar continuidade a sua reprodução, por meio de uma “depressão contínua”, cria uma “atmosfera social” na qual as diretrizes das crises sistêmicas, que perpassam desde o Estado até as reproduções subjetivas cotidianas, que “se inserem na lógica mesma do capital, foram

respondidas com teorias totalmente centradas no indivíduo” (FRANCO et al. 2021, p. 48). Por conseguinte, como afirma Freitas (2018, p. 31), “o modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social”. Assim, uma face da recaptura da esfera educacional no contexto de intensificação da crise do capital após 2008 se constituirá por meio da atualização e naturalização da flexibilização do mundo do trabalho refluindo, agora, sob as diretrizes abrangentes da “reforma empresarial da educação”.

Ainda cabe destacar que tais posições teleológicas colonizaram e colonizam os setores públicos, sendo que

o mundo dos negócios e a cultura empresarial foram tomados como referenciais para a reforma do Estado-providência em vários países, a partir de uma posição de grande hostilidade relativamente ao setor público” (LIMA, 2018, p. 132).

Desse modo, a lógica empresarial descaracteriza a especificidade educativa e as suas conseqüentes contradições e particularidades nos âmbitos subjetivos, objetivos e históricos cindindo gestão e educação, submetendo esta última à desígnios estranhos ao processo de ensino-aprendizagem. O melhor exemplo é a orientação da gestão educacional naquilo que Macedo (2017) e Freitas (2018) denominaram de *accountability*, a prestação de contas e a responsabilização subjetiva e localista da “ineficiência” em atingir metas dos testes padronizados externamente, separando desempenho de aprendizagem e atribuindo como orientação epistemológica uma concepção pragmática do conhecimento.

A recaptura da educação no Brasil se constitui em meio ao contexto de crise do capital, mas que em nosso país se particularizou, pois sedimentada através de um recrudescimento cultural, social e político que abateu todo tecido social tendo como símbolo a destituição da presidenta Dilma Rousseff mediante um golpe de Estado que mobilizou os setores jurídicos, parlamentares e midiáticos (FRIGOTTO, 2017; MIGUEL, 2019). A partir desse evento presenciaram-se ataques em várias frentes e de várias naturezas às conquistas e direitos daqueles que vivem do trabalho, tendo como resultado e elemento dinâmico a corrosão cultural e as conseqüentes degenerações da reprodução material, intelectual e fisiológica da classe trabalhadora, de suas condições objetivas de reprodução da vida na sociedade brasileira.

Podemos citar aqui alguns elementos formais que simbolizam o que estamos contextualizando, ações que as frações capitalistas no Brasil, principalmente as atreladas ao capital financeiro, realizaram para dar forma à continuidade da reprodução do capital em meio à crise estrutural/sistêmica: a Emenda Constitucional 95/2016, popularmente conhecida como “PEC do fim do mundo”, que bloqueou gastos estatais acima da inflação por 20 anos; a reforma trabalhista instituída pela lei nº 13.467/2017 que regulamenta novas relações de trabalho, que reduziram direitos e aumentou a informalidade do trabalho, ou seja, o trabalho sem forma; a emenda Constitucional nº 103/2019, a Reforma da Previdência; a Reforma do Ensino Médio que estava sendo discutida desde 2013 (projeto de lei nº 6 840 de 2013), mas que foi acelerada através da Medida Provisória Nº 746/2016 e tornada lei nº 13.415 em fevereiro de 2017. O chamado Novo Ensino Médio teoricamente e objetivamente vai refletir as diretrizes da precarização do trabalho tangentes na Reforma Trabalhista.

Essa recaptura que aqui estamos evidenciando possui sua efetivação formal no Brasil na promulgação da Reforma do Ensino médio, que abriu as portas para uma reestruturação curricular, tanto remetida diretamente em relação à organização dos conteúdos e disciplinas como na modificação das cargas horárias totais do ensino básico. A justificativa de tal reforma é a de que o ensino básico estaria engessado, não respondendo às modificações societárias contemporâneas. Isso seria corrigido, pois o Novo Ensino Médio estaria

definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos (BRASIL, 2018).

Além dessa valoração positiva dada aos jovens nas novas possibilidades para o ensino básico, produzindo uma valoração negativa das diretrizes curriculares anteriores consideradas mais tradicionais, a concepção a-histórica que flutua abstratamente sobre as determinações sociais e classistas deixa explícito as fundamentações pedagógicas neoliberais que sedimentam tal reforma. Nesse cenário, o princípio da escolha é o que criaria a possibilidade do ensino básico dar um salto de qualidade na medida em que os jovens, agora, estariam frente à verdadeira liberdade de aprendizagem, em outros termos, em determinar a sua possibilidade a partir dos seus contextos de vivências e de suas realidades sociais, desconsiderando o dualismo histórico que atravessa o ensino formal no Brasil.

Afora o currículo flexibilizado, as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais são outros fetiches e idealismos que aparecem como soluções aos problemas estruturais da educação e para a falta de protagonismo juvenil, resoluções que tendem a tratar as contradições educacionais não como resultado do dualismo escolar brasileiro. Os papéis do professor e da escola, nesse horizonte, são relativamente deslocados da função da aquisição e transmissão do conhecimento científico, pois o ambiente escolar “deverá criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas” (BRASIL, 2018)¹². Resumidamente, os contextos de aprendizagens escolares ficariam reduzidos na possibilidade à descoberta pelo aluno das suas possíveis aptidões, desconsiderando que a formação básica é justamente o campo formal no qual a juventude teria acesso ao conhecimento em suas diferentes expressões, sendo que somente a partir desta trajetória poderá dar algum sentido ao seu desenvolvimento profissional e aprofundamento intelectual nas diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, a concepção liberal de educação e formação humana estabelecida para os setores que vivem do trabalho se constitui pelo empobrecimento do ensino básico.

Essa somatória de flexibilização, lógica empreendedora e autonomia do sentido da aprendizagem estaria suplantada pedagogicamente por uma base geral de conhecimento pragmático fundamentado pela lógica do desenvolvimento de competências, da renovação do “aprender a aprender”, “aprender a ser” e da aprendizagem ao longo da vida.¹³ Nessa forma, ou a nova “não forma”,

importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, prática ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se

¹²No ano de 2019 foi lançado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) o *Programa Inova Educação* cujo objetivo central é possibilitar a adaptabilidade ao mercado de trabalho da juventude em faixa em idade escolar. A disciplina intitulada “projeto de vida”, que compõe determinado programa, visa atuar sobre a subjetividade dos alunos como uma espécie de “laboratório mirim” do empreendimento de si. Para uma análise detalhada do referido programa ver Goulart e Alencar (2021).

¹³“A educação ao longo da vida, pregada por muitos anos pelo “aprender a aprender” e “aprende a ser” da Unesco dos anos 1990, se materializa hoje no esvaziamento de conteúdos da escolarização, no fomento e expansão do mercado filantrópico de trabalho de educação social, somada ao fato do direito à educação se colocar a serviço da contenção e da pacificação de uma sociedade à beira do conflito generalizado. O trabalho educativo para os pobres não prepara para nada além de preparar para a educação contínua. Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação.”(CATINI, 2020, p. 66) A crítica às pedagogias do “aprender a aprender” e o debate contundente e contemporâneo das teorias pedagógicas podem ser encontradas em Duarte (2005 e 2008).

ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (KUENZER, 2020, p. 62).

Seguindo as indicações de Kuenzer (2017 e 2020), a reforma que institui esse arcabouço educativo se materializou pelas instituições de interesses privados junto ao apoio de dirigentes do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho de Secretários da Educação (CONSED). Aquelas atuaram nacionalmente pela maturação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reforma referida por meio da crítica as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012 (DCNEM), como também pela mediação ao empresariado transnacional e seus organismos representantes (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial, Fundação Melina e Bill Gates). Segundo Girotto (2018), além da atuação hegemônica do aparelhamento curricular tais instituições agem como gestores dos gastos públicos nos contextos das reformas educacionais, deslocando para a lógica da eficiência e das políticas anticíclicas o sucesso futuro da educação básica¹⁴.

Como afirma ainda Kuenzer (2017), o debate sobre a flexibilização das práticas pedagógicas, não sendo novo, intensificou-se nos últimos cinco anos, demonstrando reflexivamente algumas modificações no campo do trabalho e uma atualização das necessidades empresarias na reprodução da mão-de-obra, principalmente em países dependentes como o Brasil. Segundo Ferretti (2018), essa reforma que simboliza uma face da recaptura da educação formal possui como substrato a Teoria do Capital Humano atualizada pelo individualismo meritocrático e competitivo do espectro neoliberal. Ainda analisa o mesmo autor, que essa flexibilização do trabalho se apresenta de maneira quantitativa, que reflete o modo como as empresas regulariam através de distintos meios a relação entre trabalho e emprego, e de modo qualitativo ou funcional. Essa última materializaria as tendências centrais da orientação teleológica da subjetividade neoliberal e sua pedagogia ao passo que ocorre um deslocamento do conceito de qualificação profissional de base sociológica do período taylorista-fordista para a noção psicológica de competência cognitiva, atrelada pela renovação funcional das competências e habilidades socioemocionais não cognitivas.

¹⁴O bloco de fundações e institutos do chamado terceiro setor que atuam como elos capilares na captura das diretrizes e orientações do Novo Ensino Médio atrelada à BNCC se aglutinam em torno do movimento Todos pela Educação fundado em 2006. Dentre os seus integrantes podemos destacar a Fundação Lemman, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Ayrton Senna, etc. Este último tem sido o responsável pela implementação junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) do *Programa Inova Educação*.

Nesse sentido, elucidarmos as reestruturações que reclamam a quadra neoliberal é estruturar as formas variadas em que se reproduzem as diversas expressões de flexibilização do trabalho. Em outras palavras, a extração da mais-valia, tanto em suas conjunções absolutas e relativas, se materializa de distintos modos de acordo com o “lugar” da cadeia produtiva em que são alocados os sujeitos produtores do valor, as frações da classe trabalhadora. Essa, salvo os que desempenham o papel de agentes do capital, em um contexto de estrangulamento do emprego e das vias tradicionais e fabris de reprodução das relações de produção desloca parte significativa do seu conjunto para as ocupações precárias e sazonais. O empobrecimento da socialização dos conhecimentos científicos universais da escola pública somados ao rebaixamento das opções de ocupações técnicas revelam justamente os elementos ideológicos e psicossociais para a situação de precariedade da juventude que vive do trabalho, o pseudo-empresendedorismo e as habilidades socioemocionais.

Ora, devido ao dualismo estrutural da rede escolar pública básica no Brasil as habilidades socioemocionais fariam parte da gestão do indivíduo, isto é, da sua capacidade de driblar eficazmente o contexto de crise estrutural/sistêmica e desemprego crônico por meio do autocontrole emocional, chave do aparente sucesso empreendedor, ao mesmo tempo em que sua “inteligência emocional” não o desvirtuaria para supostos problemas que “não estariam ao seu alcance” como a pobreza, a violência, as questões de gênero, o racismo e as várias formas de erosão dos direitos sociais. Não obstante, essa autorreificação acabou

transformando tal forma de organização social em fundamento para uma nova definição de normalidade psicológica, [...] tudo que fosse contraditório em relação a tal ordem só poderia ser expressão de alguma forma de patologia (SAFATLE, 2021, p.32).

Além de individualidades anômalas, as quais não se adéquam por não conseguirem uma otimização de si, simbolizados em algum tipo de *status quo*, a disciplina neoliberal deve afastar qualquer tipo de questionamento às contradições sociais e ao afastamento das normas, conscientes ou não. Essas expressões oriundas das socializações imanentes à ordem do capital se passarão como caso de polícia e no contexto escolar serão encaradas como doutrinação, criminalização e partidarização da realidade social, ocorrendo o bloqueio da formação de atitudes

críticas e o impedimento de entendimentos racionais cujo objetivo é ofuscar qualquer evidenciação para a classe trabalhadora dos sofrimentos sociais.

Essa recaptura que estamos aqui aduzindo se completa pelas demandas do movimento Escola Sem Partido, que ganha prevalência sobretudo no contexto pré-golpe de Estado em 2016 e relativa envergadura pela candidatura e consequente vitória à presidência do Brasil de Jair Messias Bolsonaro em outubro de 2018. Ainda assim, tal movimento não deve ser visto, desde já, apenas como um processo de censura e seleção de conteúdos a serem ministrados pelos docentes, pois como afirma Miguel (2016) o solo social que favorece tal fenômeno se deu pela articulação de três elementos mútuos: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo.¹⁵ Para mais, e de modo similar, como destaca Frigotto (2017), a agressividade das propostas de determinado movimento nesse contexto de quebra institucional somados aos crescentes recrudescimentos ideológicos simbolizam a junção das teses dos dois fundamentalismos hegemônicos da sociedade brasileira, o do mercado e o religioso, assim, tendo como base as respostas neoliberais que a reprodução do capital proclama em sua atual crise histórica no contexto particular brasileiro.

A “coluna vertebral” do ESP se constituiu através de duas linhas de narrativas que orientaram e orientam as tentativas de práticas interventivas no processo educativo, linhas estas que representam claramente os desvirtuamentos e os ataques das possibilidades de estabelecer e desenvolver qualquer tipo de conhecimento na esfera educativa institucional que reverberem as contradições sociais. Estas quando retratadas e estudadas no contexto escolar fariam parte de visões particularistas, pois

¹⁵Fundado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib em 2004, o Movimento Escola Sem Partido (MESP) ganha destaque no cenário político no projeto de lei (PL) nº 7.180/2014 apresentado pelo Deputado Federal Erivelton Santana (PSC-BA). Desde então vários projetos de lei foram apensados ao projeto anterior, como é o caso do PL nº 867/2015 apresentado pelo então Deputado Federal Izalci Lucas (PSDB-DF), atualmente senador, o qual inclui entre as diretrizes e bases da educação o “Programa Escola Sem Partido”. Outros projetos semelhantes que institui o programa na LDB é o PL nº 193/2016 levado ao Senado pelo ex-Senador da República Magno Pereira Malta (PL-ES) e o último, já na atual legislatura, que foi apensado ao PL nº 867/2015 é o PL nº 246/2019 apresentado pela Deputada Federal Bia Kicis (PSL-DF). Apensado ao mesmo PL nº 867/2015 é o PL nº 6005/2016 do então ex-Deputado Federal Jean Wyllys (ex-Psol-RJ, atualmente no PT) que institui o programa “Escola Livre”, cujos objetivos é a criação de anteparos aos projetos do MESP. Outro fator, não menos importante, propiciou o fortalecimento da narrativa e das práticas do MESP. “Isso só aconteceu a partir do ano de 2014, após um encontro entre o Procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib, e a família Bolsonaro, fato que mudou os destinos do movimento: o vereador Carlos Bolsonaro apresentou um projeto de lei elaborado por Nagib na Câmara de Vereadores, e seu irmão, o deputado estadual Flávio Bolsonaro, fez o mesmo na Assembleia Estadual do Rio de Janeiro.” (HERMIDA e LIRA, 2020, p.3).

a pretexto de transmitir aos alunos uma “visão crítica” da realidade, um exército organizado de militantes travestidos de professores abusa da liberdade de cátedra e se aproveita do segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo (ESP, 2022)¹⁶.

Assim, as reflexões de cunho crítico automaticamente seriam classificadas como “doutrinação política e ideológica nas escolas”. O segundo traço se estabeleceria “no momento em que a ideologia de gênero se sobrepõe à doutrinação marxista, [...] e cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola” (MIGUEL, 2016, p. 601). À vista disso, a combinação destas duas tendências fertilizadas pela retórica conspiratória do “marxismo cultural” colocaria a destruição da família pela “ideologia de gênero” como alicerce para a imaginária tomada de poder pelo comunismo (MIGUEL e OLIVEIRA, 2020).

Estas estratégias discursivas do MESP subsidiarão toda a linha de formatação das atuações dos seus ideólogos como das formalizações e justificações jurídicas que retratam o movimento. Seu fortalecimento e sua funcionalidade para com a quadra atual simbolizada pela reprodução neoliberal da crise, que aqui especificamos, representa o afastamento total do *homo politicus* em benefício do *homo economicus*, sendo a “expulsão” e a “depreciação” da política necessária para a reprodução da ordem, moralizando o descontentamento provocado pela reprodução das contradições sociais da sociedade capitalista (MACEDO, 2017).

De resto, é interessante notarmos que determinada interferência nos processos formais de aprendizagem engrossa a ojeriza às esferas estatais, classificadas exclusivamente como antros de corrupção, e ao ensino público, desabonados diante da hipervalorização das esferas privadas de educação, que, como afirma Barbosa (2016), o aumento do *Homeschooling* representa uma das faces do deslocamento da educação de massas para as esferas particulares da família, destituindo a mesma do arcabouço civilizatório nos seus aspectos formais. O espantinho da “doutrinação ideológica” na escola possui, assim, suas bases materiais, para além de sua redução discursiva, nas práticas ultraliberais que pressupõe a falência do bem comum e o abandono da racionalidade histórica e científica como soluções para a suposta ideologização do ensino.

¹⁶Como afirma o próprio fundador do ESP Miguel Nagib, as motivações iniciais para fundar a organização em questão teria surgido quando “numa tarde de setembro de 2003 sua filha chegou da escola dizendo que o professor de história havia comparado Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, a São Francisco de Assis [...]” (NAGIB, 2016).

O sentido epistemológico do ESP fica exposto, em seu site oficial, quando afirma que “ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa [...] as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”, desconsiderando, de tal modo, que isso tem sido feito nas escolas e universidades brasileiras. O que considera e objetiva é a migração de conteúdos religiosos e concepções particularistas anticientíficas para o ambiente escolar, a descaracterização desse local e a confusão entre formalidade e informalidade. É nesse sentido que Souza e Oliveira (2016) definem o irracionalismo no ambiente escolar como sendo um afastamento do *logos* (a razão e a inteligibilidade) em benefício da *doxa* (opinião), nivelando distintas formas de conhecer a realidade¹⁷.

Coadunando com determinado contexto é que Duarte et al (2020) aponta a existência de uma junção entre senso comum, obscurantismo beligerante e formas de socialização irracionais que articularia a visão de mundo neoliberal em seu conjunto, sendo o atual estágio capitalista atravessado por uma “racionalidade irracional”. De tal modo, para ilustrarmos determinado “espírito da época” e seguindo as fundamentações que Gyorgy Lukács delineou nos estudos das inflexões da filosofia burguesa é que Coutinho (2010, p. 16) afirma que “quando atravessa momentos de crise, a burguesia acentua ideologicamente o momento irracionalista, subjetivista; quando enfrenta períodos de estabilidade, de ‘segurança’, prestigia as orientações fundadas num ‘racionalismo’ formal”. É em determinados momentos que ocorreriam tendências ao abandono de concepções cuja racionalidade seria expressa em construções científicas e filosóficas nas quais ocorre um afastamento progressivo da objetividade, da historicidade, do humanismo e da razão dialética, atuando em consonância às “teorias centradas no indivíduo” como vimos anteriormente, isto é, uma lógica irracional¹⁸.

¹⁷Apesar do Supremo Tribunal Federal (STF) ter entendido pela inconstitucionalidade de leis em que se inspiram no MESP, em maio de 2020, como é o caso da lei alagoana nº 7.800/16, as influências políticas do movimento se reproduzem pelo aparelho institucional brasileiro. Isso fica evidenciado pela nomeação de Sandra Ramos, simpatizante do MESP, para a coordenação da área de materiais didáticos do Ministério da Educação (MEC) em 2021. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/03/mec-nomeia-aliada-do-escola-sem-partido-para-coordenar-materiais-didaticos.shtml>

¹⁸Para um aprofundamento das inflexões da filosofia burguesa e uma melhor compreensão da considerada “decadência ideológica da burguesia” desenvolvida exaustivamente por Gyogy Lukács verificar principalmente Lukács (1979 e 2007). Aqui também nos seria prudente atentar aos leitores que não temos o objetivo de apontar os principais teóricos representantes de determinado “espírito da época”, e sim apenas diagnosticar os seus sintomas sociais que atuam para dar continuidade à

Evidentemente seria uma justificação economicista ao nosso juízo inferirmos que o irracionalismo “brota” apenas pela crise circunstancial ou não do capital. Ele é constituinte do corpo social capitalista e fará parte de sua regularidade no período da “decadência ideológica da burguesia”, se situando nas frestas dos períodos considerados de expansão cíclica menos traumática e mais enaltecida da atual sociabilidade. Servirá, como vimos e estamos vivenciando, de base sócio-cultural para assistir o capital em sua reprodução capitalista ativando atitudes particularistas e ensimesmadas as quais dão corpo à destruição das subjetividades de classe, bem como à obstrução de práticas de solidariedade social em meio a atual crise.

Considerações finais

A esfera educacional em sua reprodução ontológica se constitui pelo seu papel na reprodução sócio-histórica e sua dependência com a totalidade social. Sua atribuição para a reprodução social possui uma função relativa justamente por assentir de outros complexos sociais a sua necessária reprodução, prioritariamente o trabalho. Revela-se, então, que todas as formas expressas em soluções que objetivam modificar a educação em meio ao regime liberal-burguês, principalmente suas expressões formais, atuam de modo a dar continuidade ou aprofundar o conjunto das contradições oriundas dessa particular sociedade de classes. Esse regime atua desvinculando o complexo educacional de suas contradições materiais, mas expondo a sua dependência ontológica para com o complexo do trabalho quando atua por meio de reformas curriculares, modificações na atribuição docente, reorientações epistemológicas e acolhendo tendências claramente irracionais.

A (re)captura que esboçamos nesse texto não significa uma reconquista hegemônica pelo neoliberalismo da esfera educacional, demonstra sim as necessárias modificações reclamadas pelo capital em seu contexto de *crise estrutural/sistêmica*, ou seja, a adequação às novas formas que o capitalismo adquiriu nos últimos 40 anos dando continuidade em sua substancialidade. Evidencia as formas regressivas que a quadra atual necessita para dar prosseguimento à

reprodução do capital. Ainda assim, faz-se necessário notar como fez Iasi (2020) que a representação intelectual de determinado “espírito” se daria por indivíduos “desqualificados e toscos representantes de um conservadorismo tacanho”, substituindo e deslocando intelectuais conservadores que ainda tentariam preservar algum tipo de sofisticação. Nesse sentido, poderíamos intuir que essa sobressalência seria típica de períodos de crises profundas tornando necessária a manipulação das pulsões sociais através da agudização dos sentimentos.

exploração do trabalho, à pulverização dos direitos sociais do Estado brasileiro e à barbarização do sentimento de coletividade. Nesse contexto de crise inédita, a dupla (re)captura da educação formal, com suas reverberações na educação em sentido lato, se articula de maneira funcional objetivando monopolizar a socialização do conhecimento em suas formas mais elaboradas, bloqueando, dificultando, criminalizando e moralizando qualquer tentativa de conscientização e organização coletiva que atue para modificar a situação daqueles que vivem do trabalho. Tendências claramente irracionalistas, como a do Escola Sem Partido, influenciam os cotidianos escolares, mesmo sendo momentaneamente derrotadas juridicamente, o que demonstra que determinadas práticas sociais se reproduzem pelo tecido social em sua totalidade.

A escola enquanto local específico e privilegiado para a transmissão e aquisição do conhecimento possui uma incumbência fundamental para a modificação da reprodução social das sociedades classistas e desiguais, como a brasileira. As forças que atuam em contrário à sociabilidade atual, os movimentos sociais, sindicais, os intelectuais e grupos comprometidos com a emancipação humana, e não meramente política, tem necessariamente que possuírem em seu horizonte todo esse complexo de contradições da atualidade. Também precisam não deixar de lado a natureza e a especificidade da educação, principalmente as vertentes formais, entendendo suas potencialidades, suas funções e os seus limites para a construção de outra sociedade.

Referências

- ANTUNES, J. Marx diante da crise do capital. **Rev. Filos., Aurora, Curitiba**, v. 23, n. 33, p. 509-524, jul./dez. 2011.
- ANTUNES, R. Introdução. In: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009a.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2009b.
- BRASIL, 2018. NOVO ENSINO MÉDIO: PERGUNTAS E RESPOSTAS. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.153-168, jan.-mar., 2016.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. A crise financeira global e depois: Um novo capitalismo? **Novos estudos**, Cebrap, nº86, março 2010.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Depois do capitalismo financeiro-rentista, mudança estrutural à vista? **Novos estudos**, Cebrap, v.36, p.137-151, mar. 2017.

CARCANHOLO, M. D. Conteúdo e forma da crise atual do capitalismo: lógica, contradições e possibilidades. **Crítica e Sociedade**: revista de cultura política. v.1, n.3, dez. 2011.

CATINI, C. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP**, n. 127, p. 53-68, out./dez., 2020.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

COSTA, E. A **Globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BELLUZZO, L. G. **O capital e suas metamorfoses**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DUARTE, N. (Org.) **Sobre o Construtivismo**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.G.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 34-49.

DUARTE, N. et. al. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.

ESP. ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> Acesso em: 24 jan. 2022.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**. v. 32, n. 93, 2018.

FRANCO, F. et al. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, V. SILVA JUNIOR, N. DUNKER, C. (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org). **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

GIROTO, E. D. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 159-174, set./out. 2018.

GOULART, D.; ALENCAR, F. Inova educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.337-366, abr. 2021.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020

IASI, M. BLOG DA BOITEMPO. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/14/os-intelectuais-e-a-decadencia-ideologica>. Acesso em: 13/12/2021.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.25, n.1, p. 57-66, 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de Acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. v. 38, n. 139, p. 331-353, 2017.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. São Paulo: IL, 2012.

LIMA, L. C. Privatização lato senso e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo?** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, G. **O Jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LUKÁCS, G. **Para um ontologia do ser social (II)**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACÁRIO, E. **Trabalho, reprodução social e educação**. 2005. Sérgio Lessa. 151 f. Tese. UFC. Fortaleza, 2005.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.

MACENO, T. E. **A impossibilidade da universalização da educação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção "Os Economistas", v. 1/2).

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MIGUEL, L. F.; OLIVEIRA, M. Pânico Moral e Ódio à Diferença: a estratégia discursiva do "Escola Sem Partido". **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 6, n. 2, p. 261-278, 2020.

MIGUEL, L. F. **O colapso da democracia no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordida no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.

NAGIB, M. EL PAIS. (entrevista). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 18 fev. 2022.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, J. P. BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. Crise do capital e consequências societárias. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012.

PANIAGO, M. C. S. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PIMENTEL, E. **Uma “nova questão social”? Raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje**. 2. Ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V. SILVA JUNIOR, N. DUNKER, C. (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. São Paulo: Autêntica, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cad. Pesq.** São Paulo, v.42, p. 8-18, ago. 1982.

SOUZA, R. F.; OLIVEIRA, T. F. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

TONET, I. Educação e ontologia marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

VAISMAN, E. FORTES, R.V.; Três abordagens distintas sobre a categoria da reprodução: Lukács, Althusser e Bourdieu & Passeron. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 245-255, jan./abr. 2015.