

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA  
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO – ESAT  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS  
HUMANAS – PPGICH**

**DANIEL SILVA BRANDÃO**

**A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS:  
REFLEXÕES POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL TRANSFORMADORA**

**MANAUS/AM**

**2022**

**DANIEL SILVA BRANDÃO**

**A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS:  
REFLEXÕES POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito final para obtenção do título de mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura).

**Orientador (a):** Prof. Dr. Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto

**MANAUS/AM**

**2022**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

B817e Brandão, Daniel Silva

A educação em István Mészáros : reflexões por uma  
prática educacional transformadora / Daniel Silva

Brandão. Manaus : [s.n], 2022.

96 f. : ; 29 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar  
em Ciências Humanas - PPGICH - Universidade do  
Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

Inclui bibliografia

Orientador: Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto

1. István Mészáros. 2. Educação. 3. Emancipação. I.  
Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto (Orient.). II.  
Universidade do Estado do Amazonas. III. A educação em  
István Mészáros

**Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463**

A presente pesquisa foi realizada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

**DANIEL SILVA BRANDÃO**

**A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS:  
REFLEXÕES POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como requisito final para obtenção do título de mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura).

Aprovada em \_\_\_\_ de Março de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto – PPGICH/UEA (Presidente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edilza Laray de Jesus – PPGICH/UEA (Membro Interno Titular)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elenise Faria Scherer – PPGCASA/UFAM (Membro Externo Titular)

---

Prof. Dr. Geraldo Jorge Tupinambá do Valle – PPGICH/UEA (Membro Interno Suplente)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Jesus Campos de Souza Belém – FACED/UFAM (Membro Externo Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Doutor Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto, meu orientador, pelo apoio, pela orientação e por toda paciência durante o percurso de construção de nosso trabalho, e principalmente pela maestria na condução de uma pesquisa única, que abre caminho para as pesquisas em István Mészáros no estado do Amazonas.

Agradeço também ao Professor Denilson Diniz, o primeiro orientador em minha caminhada acadêmica enquanto pesquisador do campo da educação, pelo apoio incondicional, pelos conselhos, pela insistência, pelo incentivo e por ter me apresentado a obra *A educação para além do capital* de István Mészáros. Toda história tem um começo e este foi o meu.

A Banca Examinadora, composta pelo Professora Doutora Edilza Laray, Professora Doutora Elenise Faria Scherer, Professor Doutor Geraldo Jorge Tupinambá do Valle e Professora Doutora Maria de Jesus Campos de Souza Belém, pela dedicação, pela leitura, pela análise, pelo cuidado em cada correção e por cada sugestão apontada, desde a Banca de Qualificação até aqui. Não poderia de mencionar aqui o Professor Doutor José Alcimar, ilustre filósofo, que no período de Qualificação contribuiu com a construção deste estudo.

A Ana Cristina Amaral, mãe de meus filhos, Ethan Daniel e Maria Laura Amaral Brandão, nenhuma das palavras ditas aqui seriam suficientes para descrever o tamanho do amor que sinto por vocês e do quanto vocês são/foram importantes em minha vida, principalmente durante o percurso desta pesquisa. Sou grato a vocês pelo que são e pelo que significam em todo meu ser.

A meus tios, Edinaldo Printes e Léia Printes, e suas filhas, minhas primas Rocy, Elaina e Karina, pelo acolhimento, pela fraternidade, pela compreensão e acima de tudo: pela família que conheci e me recebeu de braços abertos.

Aos irmãos Karol, Kaiser e Kleberson Carvalho, familiares e amigos que se tornaram companheiros e irmãos, por compartilharem comigo não somente um teto, mas também seus sonhos e ambições, pelos momentos de alegria, ternura e firmeza.

Aos meus grandes amigos, de forma alfabeticamente nomeada, Adrielli Viana, Evandro Fernandes, Larissa Pimentel e Vitor Vasconcelos, pela cumplicidade, pelo colo, pelos conselhos, por terem sido meu porto seguro todas as vezes que meu mundo desmoronou e principalmente pelos laços que construímos.

Aos amigos, companheiros e líderes exemplares Letícia Santos, Eduardo Lima, Gabrielle de Paula e Thaniele Batista pelos momentos de descontração, pelo apoio, pela amizade, pela parceria e pelos momentos de solicitude e cumplicidade.

Aos companheiros de militância e luta social, que a Universidade Pública me trouxe, Divan Santana, Laíze Cruz, Marinez França, Vinícius Melo, Dalvina Rolim e Wesley Cerdeira, pelo companheirismo, pela ternura, pela força, pela vontade de mudança e por nunca desistirem, mesmo com diversos obstáculos.

Aos meus colegas de mestrado, pelo caminho percorrido e trilhado em unidade, mas cito aqui a principal presença e importância de José Celso Sampaio, Bruna Beatriz Oliveira e Aline Rocha, pelos incontáveis diálogos, pela relação construída e por cada momento vivido – embora este tempo tenha sido em sua maioria pautado pelo distanciamento social.

A Beatriz Sarmiento, a pessoa que é merecedora de todo meu carinho e respeito, por sua amizade, por sua sinceridade, por sua força, por sua dedicação e por seu afeto. Continue sempre alçando voos maiores.

Aos meus avós, Saturnino e Maria Silva, embora não estejam fisicamente presentes, sei que estão ao meu lado em cada passo que dou. Sou grato por cada ensinamento, por cada palavra de carinho, por cada exemplo e por me inspirarem a ser mais.

Por fim, ao meu filho Ethan Daniel e a minha filha Maria Laura, tudo é por vocês, tudo é para vocês e nada do que faça ou do que diga será suficiente para expressar todo o amor que sinto por vocês...

## DEDICATÓRIA

*As mais de 600 mil vidas perdidas por COVID-19 no  
Brasil, durante a Pandemia do Novo Corona Vírus.*

*(In memoriam)*

*Ao István, por sua obra, sua grandeza, seu conhecimento  
e sua força, e a Donatella, por seu brilho e sua essência.*

*(In memoriam)*

*Ao Saturnino Silva e a Maria dos Santos, meus avós, por  
cada ensinamento e por todo o amor que me deram em vida.*

*(In memoriam)*

*Aos meus professores, em especial ao Renan, Denilson Diniz,  
Maria Eliane, Selma, Cláudia e Jocilene. Pelo conhecimento  
que transforma, pelo estímulo e por acreditarem em mim.*

*A Ana Cristina, Ethan e a Laura, minha família, pelo sentido que  
deram a minha vida e por serem o motivo por estar lutando.*

# A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS: REFLEXÕES POR UMA PRÁTICA EDUCACIONAL TRANSFORMADORA

**Daniel Silva Brandão<sup>1</sup>**

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

**Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto<sup>2</sup>**

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

## **RESUMO:**

O presente trabalho tem como objetivo analisar a concepção de educação de István Mészáros a partir de suas teorizações, concepções e compreensões educacionais em *A educação para além do capital* (2005), afim de refletir acerca da construção de uma prática educacional transformadora, tal como uma *alternativa sustentável*. Parte da necessidade em perceber uma urgente mudança na estrutura social hegemônica a partir da educação. Considera neste debate amplo o estado, a função e a busca teórico-educacional por postular uma concepção autêntica, distante dos limites coercitivos do capital, bem como que cumpra com os objetivos históricos atribuídos à educação, seja ela formal, informal ou não-formal. Entende nesse embate que para instituir uma mudança radical, é necessário refletir sobre a crítica ao organismo sociometabólico do capital, além de construir uma crítica que busque romper com a incorrigível lógica do capital, tendo em vista os objetivos reais da educação: a emancipação humana.

**Palavras-chave:** István Mészáros. Educação. Emancipação.

---

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA. Graduado em Licenciatura em Pedagogia no Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM Campus Parintins. Pesquisador/Bolsista pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. Pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Ambiente Amazônico – GEPEAM. E-mail: dsb.mic20@uea.edu.br.

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Graduado em Letras – Língua e Literatura Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: erfpinto@gmail.com.

**THE EDUCATION IN ISTVÁN MÉSZÁROS:  
REFLECTIONS FOR A TRANSFORMING EDUCATIONAL PRACTICE**

**Daniel Silva Brandão**

Interdisciplinary Pos-Graduate Program in Human Sciences – PPGICH  
Amazonas State University – UEA

**Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto**

Interdisciplinary Pos-Graduate Program in Human Sciences – PPGICH  
Amazonas State University – UEA

**ABSTRACT:**

The present work aims to analyze the conception of education of István Mészáros from his theorizations, conceptions and educational understandings in *Education beyond capital* (2005), in order to reflect on the construction of a transformative educational practice, such as a sustainable alternative. It starts from the need to perceive an urgent change in the hegemonic social structure based on education. Considers in this broad debate the state, function and theoretical-educational search for postulating an authentic conception, far from the coercive limits of capital, as well as fulfilling the historical objectives attributed to education, whether formal, informal or non-formal. In this conflict, he understands that to institute a radical change, it is necessary to reflect on the critique of the socio-metabolic organism of capital, in addition to building a critique that seeks to break with the incorrigible logic of capital, bearing in mind the real objectives of education: human emancipation.

**Key-Words:** István Mészáros. Education. Emancipation

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 01: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS</b> .....	17
1.1. A LÓGICA DO CAPITAL, A ALIENAÇÃO E A EDUCAÇÃO .....	21
1.2. SOLUÇÕES FORMAIS X SOLUÇÕES ESSENCIAIS.....	26
1.3. EDUCAÇÃO: DA JUVENTUDE ATÉ A VELHICE .....	29
<b>CAPÍTULO 02: MÉSZÁROS E OUTROS SUJEITOS: UMA CRÍTICA EDUCACIONAL</b> .....	36
2.1. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO .....	39
2.2. A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA-TRANSFORMADORA .....	49
<b>CAPÍTULO 03: BRASIL, A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL HOJE</b> .....	58
3.1. NEOLIBERALISMO: TEORIA, ÓTICA E IDEÁRIO.....	61
3.2. PRECARIZAÇÃO E SUCATEAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ...	68
3.3. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL, HOJE .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94

## INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos a história do ser social ressalta a urgência em instituir uma *radical mudança estrutural* na ordem social hegemônica (MÉSZÁROS, 2008). Entretanto, tal fato só pode ser realizado a partir do que compreende-se como *prática transformadora* (MARX; ENGELS, 1977), uma vez que o principal objetivo desta seria o de superar os sinuosos meandros e graves antagonismos estruturais engendrados pela sociabilidade capitalista; logo, toda e qualquer ação que busque romper com tal, têm sobre si o autêntico sentido, e objetivo, de ir *para além do capital*.

É desta forma que pensando na construção de uma crítica que tenha como premissa a concepção e proposta de romper com a incorrigível lógica do capital, István Mészáros reflete nas páginas de *A educação para além do capital* (2005), *Para além do capital* (2011) e *A montanha que devemos conquistar* (2015), bem como outros títulos, sobre algumas questões de primeira ordem, e a partir destas questionamo-nos também: Qual o papel da educação na construção de uma outra sociabilidade autenticamente possível? Como construir um modelo educacional ou prática educativa cuja referência seja o ser humano? Como constitui-se uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias ao ser social?

Contudo ao compreender o tamanho dos obstáculos e desafios que esses questionamentos impõem a todos os sujeitos preocupados com a humanidade, entende-se que propor uma reestruturação no modelo educacional não é possível sem a completa mudança política, social e econômica, visto que no modelo de sociabilidade capitalista as práticas educativas devem cumprir as funções sociais que lhe são atribuídas. Assim sendo, ante os antagonismos engendrados pela ordem social hegemônica, do sucateamento da educação, da precarização das instituições de ensino e do processo de reprodução e produção capitalista, busca-se urgentemente pensar um novo modelo educacional tendo em vista a autorrealização e emancipação do ser social. Isto é, têm-se a necessidade em estruturar uma nova concepção de educação: uma que tenha sobre si a primazia do objetivo de emancipar o homem *para além do capital*.

Diante desse contexto salienta-se que o papel da educação não poderia ser outro, nem menos importante, do que assegurar a transformação socialista de forma

plena e sustentável (MÉSZÁROS, 2005). Contudo, ressalta-se que tal mudança só é possível com o afastamento, ou rompimento total, das práticas educacionais – fazendo ênfase às modalidades formais, informais e não-formais –, com as ideologias dominantes da ordem social hegemônica, uma vez que este reconhece que a educação durante os últimos cento e cinquenta anos (MÉSZÁROS, 2008) vêm servindo apenas para cumprir com os ideais mercadológicos propagados pela sociedade capitalista, e além desta concepção vêm sendo utilizada para os fins de dominação pelas classes hegemônicas, em sua reprodução e em sua legitimação na história das sociedades humanas. De toda forma, é mais que urgente contrapor toda e qualquer ideário que se pautem numa *ausência de consciência* e/ou concepções que alienem o ser social em um modelo social que negue sua própria autorrealização enquanto sujeito. Partindo em contraposição desta ótica ressalta-se que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 55).

Tendo como base a concepção *educação e emancipação humana*, é que a presente pesquisa funda-se, abarcando sobre si os mais legítimos e fidedignos sentidos e objetivos de teóricos, reformadores e educadores, tais como Theodor Adorno, Paulo Freire, Miguel Arroyo e tantos outros que preocupavam-se, preocupam-se e põem-se na luta contra a *incorrigível lógica do capital*. Fazendo uso das palavras de Freire em *Educação como prática de liberdade* (1967), compreendemos o homem como um ser que transcende e têm em sua própria essência o ideal de libertação, ao passo que salientamos que este jamais será de *dominação* ou *domesticação*<sup>3</sup>. De tal forma, esta concepção de libertação – na qual entende-se por emancipação – dar-se-á com a formação humana, isto é, com a educação. Entretanto, deve-se ser ressaltado que o simples acesso as escolas não são suficientes para emancipar as minorias relegadas às marginalidades políticas, sociais e econômicas imbuídas pela ordem social altamente excludente, pois o processo de exclusão social é mantida subordinada aos interesses coercitivos, isto é, ocorre dentro dos espaços formais de educação (MÉSZÁROS, 2005), embora seja postulado, do ponto de vista teórico e estrutural, que os processos educativos autênticos possam ser considerada uma “saída dos homens de sua auto-inculpável minoridade” (ADORNO, 1995, p. 168).

---

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

É para esta questão que trataremos inicialmente no presente trabalho, em compreender a educação como uma ferramenta de emancipação a partir dos elementos teóricos, estruturais e epistemológicos da concepção educacional meszariana, bem como os aspectos estruturais que reforçam e dão base para a realização deste objetivo. Sabendo disso, Mészáros (2008) sustenta que a educação deve ser sempre contínua e permanente e defende que práticas educacionais permitam aos educadores e educandos viabilizarem mudanças críticas e reflexivas em busca da construção de uma sociabilidade autenticamente humana. Dessa forma, ao compreender que historicamente a educação tem sido relegada e mantida aos interesses coercitivos do capital, é compreensível proferir que propor um modelo educacional que se ajuste as intempéries, meandros e a lógica do mesmo é, senão, contribuir para a perpetuação e reprodução da ordem social hegemônica.

Diante desta assertiva, o objetivo da presente pesquisa pauta-se principalmente em buscar nas concepções educacionais de István Mészáros e de outros teóricos que possuem uma determinada proximidade teórica e, para além, dialogam a concepção de educação emancipadora, compreendê-las e com base nestas pensar uma estrutura educacional contra-hegemônica, autêntica, sustentável e possível. Isto é, uma prática educacional transformadora (MARX, 1977) que viabilize ir para além do capital. Ressaltamos dessa forma que nosso objetivo não é argumentar detalhadamente a concepção de educação de István Mészáros, visto que esta perpassa toda sua vida, bem como de outros autores que venham a contribuir com a construção desta pesquisa, mas entendê-las e a partir delas empreender uma crítica educacional.

Este trabalho volta-se primariamente sobre entender a concepção de educação em István Mészáros, expostas principalmente no livro *A educação para além do capital* (2005), entretanto vista também em *Para além do capital* (2002), *O poder da ideologia* (2004), *A montanha que devemos conquistar* (2015) e outros títulos que aqui não foram citados, e a partir desta argumentar com outras concepções que se fazem necessária para empreender uma síntese educacional, tal como compreendida por Marx e Engels (1977), isto é, uma *prática educacional transformadora*.

Justifica-se a realização desta pesquisa principalmente a partir da necessidade em instituir uma *radical mudança estrutural* (MÉSZÁROS, 2008), uma que de fato “nos leve *para além do capital*, no sentido genuíno e educacionalmente

viável da palavra” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Para tal, o presente trabalho parte de dois ideais presentes na concepção meszariana de educação. O primeiro diz respeito a esta enquanto objeto de manutenção da ordem hegemônica, enquanto o segundo a entende como ferramenta de *transformação social qualitativa* (ANTUNES, 2012). Embora ambas concepções possam ser interpretadas como estando em polos distintos, o que difere uma da outra não é o objetivo em si, mas a função que é imposta para a educação alcançar determinado objetivo-fim. Isto é, “A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumentos daqueles estigmas da sociedade capitalista [...]” (SADER, 2008, p. 15).

Tomando assim como base os pressupostos e as concepções teóricas de Karl Marx, Lenin e Antonio Gramsci, e tendo esse trabalho aportado nas teorizações educacionais de Freire, Adorno e István Mészáros, apresenta-se num momento de constantes transformações políticas, sociais e econômicas – e em consequências destas: crises na educação –, bem como compreendendo o sistema sociometabólico do capital, sua incorrigível lógica e seu impacto na vida humana, este estudo abstrai a compreensão de educadores e célebres teóricos das ciências humanas, com ênfase na educação, em propor reformas significativas no sistema educacional, no entanto, diferentemente de outros reformadores e com base nas teorizações meszarianas, entende-se que a educação deve guiar uma mudança essencial, *autêntica* e *sustentável*, isto é, para além do capital.

O primeiro capítulo desta dissertação é voltado tão-somente para a discussão da concepção de educação em István Mészáros, tendo como base teórica o título *A educação para além do capital* (2008), em compreender nesta categoria de trabalho, de estudo e de análise abordada por ele, sua estrutura, sua crítica e aspectos teóricos tendo em vista a “criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27). Desta forma, é então que este tem em sua estrutura a abrangência de três elementos fundamentais para compreender a educação em Mészáros, correspondendo: a) A Lógica do Capital, a Alienação e a Educação; b) Soluções Formais x Soluções Essenciais; e c) Educação: Da Juventude Até a Velhice. Embora seja perceptível a presença de um quarto tópico discursivo posterior a estes e intitulado pelo autor como *A educação como “transcendência positiva da autoalienação do trabalho”*, entende-se que o mesmo pode ser utilizado como guisa de argumentações conclusivas dos debates e análises ulteriores. Assim sendo, o mesmo emerge neste estudo como um capítulo final.

Posteriormente o segundo capítulo é intitulado “Mészáros e Outros Sujeitos: Uma Crítica Educacional”, é subdividido em dois tópicos de discussões, teorizações e reflexões, sendo a: a) *Educação e Emancipação*; e b) *A Educação Enquanto Crítica Transformadora*. No entanto, enquanto o primeiro tópico busca analisar a concepção educacional de Adorno, Freire, Saviani, Arroyo e outros teóricos, em detrimento e dialogando-as com a de Mészáros – exposta no primeiro capítulo deste estudo –; o segundo busca empreender uma síntese educacional enquanto uma crítica emancipadora, isto é, tal qual prática educacional transformadora postulada por Marx e Engels (1977) em *Teses contra Feuerbach*, visto que considera-se que a redefinição dos elementos e concepções educacionais, do ponto de vista formal e essencial, são etapas fundamentais e necessárias para cumprir com as “*aspirações emancipadoras*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Ao compreender a construção de um trabalho que tenha como premissa dialogar acerca do compromisso histórico e fundamental da educação, bem como propor a construção de uma síntese educacional emancipatória, pautamos este debate em relação ao sentido mais abrangente de seu termo e de sua função, bem como no desempenho de seu papel fundamental. Assim sendo, recobrando sobre si acerca do sentido transformador da teorização educacional de Freire, cabe a educação e seus sujeitos a efetivação de uma transformação social qualitativa, autêntica e sustentável, tendo a ela o papel de “bússola para toda a caminhada” (Idem, *ibidem*, p. 61).

A presente pesquisa foi realizada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, no período de Março de 2020 a Março de 2022. Ressaltamos que a melhor realização desta não seria possível sem o seu apoio, assim sendo, agradecemos.

## CAPÍTULO 01: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS

*“O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”.*

Emir Sader no Prefácio de *A educação para além do capital* (2008) de István Mészáros

A escolha da frase exposta na epígrafe acima abrange não somente a concepção educacional de István Mészáros, bem como de todos os sujeitos que colocam-se sobre o objetivo da luta contra as intempéries e meandros políticos, sociais e econômicos causados pela incorrigível lógica do capital, bem como o daqueles que guiam a crítica para a emancipação humana.

A primeira parte deste trabalho busca compreender os aspectos teóricos da categoria educação na teoria meszariana presentes na obra *A educação para além do capital* (2008), como forma de arquitetar uma base teórica para as discussões que se sucederão nos demais capítulos. Ressalta-se que entender a concepção educacional de Mészáros caracteriza-se como de suma importância e de extrema urgência, uma vez que “O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Desta forma “[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema [...]” (idem, ibidem, p. 35).

Nascido em 19 de dezembro de 1930 em Budapeste (Hungria), István Mészáros cresceu diante de um cenário político, econômico e social conflituoso gerado pela grande crise econômica de 1929-1933 e posteriormente pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Devido a pobreza vivida por sua família, aos 12 anos altera seu registro de nascimento para alcançar a idade mínima e assim inicia sua vida laboral trabalhando em uma fábrica de aviões de carga, passando a receber uma remuneração maior que a de sua mãe, embora estando ambos em posições diferentes.

Mészáros divide seu tempo entre os estudos e o trabalho, fato este que permitia em 1949, anos após o término da Segunda Guerra Mundial, dedicar-se melhor aos estudos e ingressar na Universidade de Budapeste, onde é quase expulso por defender abertamente os ideais de György Lukács, seu professor. Gradua-se em filosofia, porém em 1956 abandona seu país, e passa a lecionar em universidades na Grã-Bretanha, Itália, México, Canadá, aposentando-se em 1995.

Falecido em 01 de outubro de 2017, durante sua vida tornou-se autor de uma vasta obra publicada em vários países, no entanto, no que diz respeito ao cenário científico brasileiro, Mészáros é considerado ainda pouco conhecido, pois, apesar de suas obras representarem uma revolução do pensamento marxista no século XXI – a qual é concebida por *Para além do capital* (2002), que marca a virada no desenvolvimento deste pensar –, é pouco estudado nas universidades brasileiras, contudo sua obra *A educação para além do capital* publicada em 2005 torna-se rapidamente um clássico no pensamento educacional emancipatório brasileiro (ANTUNES, 2012).

Sendo autor de inúmeras obras de cunho filosófico, político-econômica e cultural, István Mészáros é concebido na contemporaneidade como o grande representante do pensamento marxista e, um dos mais importantes teóricos que dialogam e guiam à crítica a ordem social capitalista. Em *A educação para além do capital*, escrita para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação realizado em Porto Alegre (Rio Grande do Sul) no ano de 2004, considera que educar é pôr um fim a separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*, isto é, pauta-se resgatar o sentido real da educação e sua relação ontológica com o trabalho, sob o cerne de suas possibilidades de transformação e emancipação do ser social para além da sociabilidade capitalista. O autor, considera ainda que esta concepção, que corrobora com os objetivos emancipatórios, exige ações que rompam com os limites da educação formal, isto é, vá para além dos espaços das salas de aulas, das instituições formais de educação e demais espaços institucionalizados, tais como secretarias de educação, fóruns e congressos acadêmicos.

O referido autor sustenta que a educação deve ser sempre continuada e permanente – isto é, para toda vida, como utilizada na paráfrase de Paracelso (1951). Defende práticas educacionais que permitam aos educadores e educandos viabilizarem mudanças críticas e reflexivas em busca da construção de uma sociedade para além do capital. A educação para além do capital deve caminhar juntamente com a luta pela transformação radical do modelo econômico e político emergente, isto é, o sistema social capitalista.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual

as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Mészáros (2006; 2008; 2011) discorre sobre a concepção do capital ser irreformável, isto é, impossível impor ao capital outra lógica que não seja a sua, pois esta, como sistema sociometabólico, é incontrollável e incorrigível. Ora, partindo desses pressupostos, sabendo que historicamente a educação tem sido relegada e mantida aos interesses hegemônicos do capital e das classes dominantes, em sua produção e reprodução enquanto sistema institucional de formação humana, postular um modelo educacional que se ajuste as intempéries e estigmas estruturais do capital e a sua lógica é, senão, contribuir para a perpetuação e reprodução da ordem social hegemônica.

István Mészáros (2011) apresenta criticamente a estrutura do sistema sociometabólico do capital e delimita nossa luta por emancipação humana ante à ordem social hegemônica, pelo qual segundo o autor, basta-nos viabilizar o próximo passo: *a emancipação humana*, e esta não pode emergir, isto é, partir somente do viés educacional, compreendendo na contemporaneidade, seu caráter precarizado, sucateado e pauperizado (MARMOZ, 2014), no entanto, postula-se a partir de e tendo como base a relação ontológica entre trabalho e educação.

Sabemos que a educação durante os últimos dois séculos vem servindo apenas como justificativa e usabilidade dos ideais e interesses mercadológicos propagados pela ordem social capitalista, além desta concepção, vem sendo utilizada para os fins de dominação das classes populares pelas classes hegemônicas, em sua reprodução e em sua legitimação na história das sociedades humanas. Da mesma forma, compreendemos o cenário de constante e degradante sucateamento, precarização e pauperização da educação a partir de ofensivas neoliberais, bem como o cenário da mercantilização das políticas públicas, sociais e de assistencialismo (citamos aqui a educação, saúde, assistência social, previdência e outros). É sobre esta afirmação que Mészáros (2008, p. 35) salienta:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

A problemática da educação na atual ordem social hegemônica capitalista desdobra-se ao fato desta ser compreendida não somente como objeto de alienação humana e reprodução da *incorrigível lógica*, entretanto, é também uma mercadoria. No entanto, apesar da compreensão desta faceta sobre a educação, entende-se também outra característica – e é sobre esta que o presente trabalho se pauta –, acerca do viés educacional ser compreendido como um objeto e/ou ferramenta para a emancipação do ser social. Apesar desta concepção ser dialogada por muitos teóricos, salientamos que “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25). Assim sendo, consideramos que toda e qualquer reforma no quadro social deve implicar uma transformação “significativa da educação”, uma vez que cabe as práticas educacionais as funções a tarefa de “*cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança*” (Idem, ibidem, p. 25, *grifo meu*).

Na contrapartida deste ponto de vista, postula-se a concepção de ser possível romper com a incorrigível lógica do capital, entretanto, ressaltamos que este feito não é possível sem a “sua erradicação completa” (MÉSZÁROS, 2015, p. 12). É sobre este contexto que Mézáros (2006; 2008; 2011) salienta que o papel da educação não poderia ser outro, nem menos importante, do que assegurar a transformação socialista de forma plena e sustentável. Não obstante, destacamos que tal transformação só é possível a partir do total afastamento, ou rompimento, das práticas educacionais – sejam elas formais, informais ou não-formais –, com as ideologias dominantes do capitalismo, principalmente do Estado, “uma vez que ele é força dominante nos conflitos de classes” (MÉSZÁROS, 2015, p. 12).

Entende-se que no processo de alienação humana e reprodução do capitalismo, as concepções e ideologias mais autênticas da educação foram minadas, a ponto de serem extintas (MÉSZÁROS, 2007), devido ao desenvolvimento e expansão da ordem social hegemônica contemporânea. Seu impacto é perceptível à medida que se compreende o ideal educacional se afastando do ideal de ser social. Em outras palavras, o que poderia segundo Mézáros (2008) humanizar o homem, torna-se, em contraposição, um instrumento de sua alienação.

Chamamos atenção para o que o autor (2008) caracteriza como *alternativas viáveis* do ponto de vista das *forças hegemônicas*, pelas quais salienta-se que seria impossível a instituição e/ou realização de uma reforma/alternativa educacional do

ponto de vista das forças dominantes, em outras palavras, a necessidade de “postular uma base sociometabólica *substancialmente diferente* para os processos de tomada de decisão global da ordem social estabelecida” (MÉSZÁROS, 2015, p. 17).

Diante desse embate teórico, que persiste na estrutura social, é necessário destacar a urgência de uma reforma sustentável e qualitativa que cumpra com as necessidades históricas do ser social, bem como das ofensivas que propunham tentar *romper com a lógica do capital*. No entanto, embora estas utopias e reformulações por mais bem-intencionadas que sejam, “Os interesses objetivos de classes tinham de prevalecer”, isto é:

Não surpreende, portanto, que as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação dos domínios do capital como modo de reprodução social metabólica [...] Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

### **1.1. A LÓGICA DO CAPITAL, A ALIENAÇÃO E A EDUCAÇÃO**

Em *A educação para além do capital* (2008), István Mészáros apresenta duas assertivas, sendo a primeira advogada por Adam Smith e a segunda concernente a Robert Owen, para ilustrar um exemplo acerca das falhas tentativas de reformas do ponto de vista coercitivo do capital. Acerca destas, Mészáros (2009, p. 31) discorre que “O que torna esse discurso extremamente problemático, não obstante as melhores intenções do autor, é que ele tem de se conformar aos debilitantes limites do capital”. Deixemos claro que o objetivo deste tópico de discussão não é dialogar com as reformas ou tentativas frustradas de conciliar uma mudança, do ponto de vista educacional, aos limites da ordem social hegemônica, no entanto, buscamos por meio destas compreender a *incorrigível lógica do capital*, uma vez que é compreensível seu impacto sobre a educação de acordo com seu desenvolvimento sociometabólico (MÉSZÁROS, 2008).

Ao retornarmos nossa atenção para uma citação de István Mészáros (2008) presente no corpo da Introdução deste trabalho, reforçamos a ideia de que tantos os processos educacionais quanto os processos sociais de reprodução estão profundamente ligados. Logo, toda e qualquer teorização que busque levantar uma

crítica à ordem social hegemônica deve considerar estar sujeita ao ideário desta mesma sociabilidade, uma vez que “As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Tratemos de entender que o fracasso ou frustrabilidade de todas as tentativas de reforma ou de instituição de grandes transformações no âmbito da sociedade a partir da educação não se dá pela forma, objetivos ou caminhos que estas tenham tomado, entretanto, ressalta-se que as mesmas “destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital”, contudo “as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis*”, em outras palavras “o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (Idem, ibidem, p, 26-27).

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a *ordem social* inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da “objetividade científica” e da “neutralidade de valor”. As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista, sujeitando os indivíduos – como uma questão de determinação estruturalmente assegurada – ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação de escravidão assalariada (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Para esta ordem social, não importa o homem enquanto ser social, no entanto este vale tal como mão-de-obra. Entretanto, sabe-se que para ocupar um espaço na maquinaria capitalista, este deve passar por um processo formativo, porém, de acordo com o desenvolvimento da sociedade capitalista, quanto mais avançada esta for, mais degradante é o processo de alienação e exploração do ser social, mais complexo é o processo de hegemonia e reprodução deste modelo de sociabilidade. Não obstante disso, compreende-se que as instituições de educação formal têm um papel fundamental nesse processo, uma vez que são elas que institucionalizam e *internalizam* os piores efeitos e personificações da lógica do capital de forma *carinhosa* (MÉSZÁROS, 2008).

Entretanto, sabe-se ainda que “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação” (MÉSZÁROS, 2006, p. 263). Sabe-se também que para propor uma mudança radical, é necessário romper com os meandros políticos, sociais

e econômicos implicados pela ordem social regida pelo capital, que impendem esta ruptura. Meandros entendidos por Mészáros (2008) como os elementos de *internalização* que *legitimam* as disparidades sociais do capitalismo.

Enquanto a *internalização* conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentes abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Ao entendermos o cenário em que a educação está situada, bem como seu papel na ordem social hegemônica regida pela lógica do capital, e reconhecer, da mesma forma, que as mais fidedignas proposituras de reforma, mudança e/ou transformação do ponto de vista educacional *para além do capital*, mantiveram-se estritamente dentro dos limites coercitivos e idealizados desta sociabilidade, deixamos assim claro os desafios que há de se enfrentar no âmbito desta e de outras discussões. Por conseguinte, ressalta-se que tal mudança não é possível sem que sejam cumpridas as vitais e históricas mudanças sociais e humanas.

A razão para o fracasso destas reformas educacionais é explicada por Mészáros (2008), ao perceber que o sistema do capital é *irreformável*, e por isso, mudanças que propunham tão-somente remediar os efeitos desta sociabilidade, sem se quer preocupar-se em romper com seu caráter antagônico e desumano, estariam sujeitas às mesmas críticas e fracassos de reformas ulteriores, que se preocuparam apenas em amenizar os piores efeitos da lógica do capital.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Não obstante a isso, compreende-se o desenvolvimento e a manutenção do sistema capitalista, e sua *incorrigível*<sup>4</sup> lógica, estando estritamente – segundo outros autores: intimamente – ligado às ordens sociais de alienação e reprodução. Tal

---

<sup>4</sup> Ver István Mészáros **A educação para além do capital** publicado pela Boitempo Editorial no ano de 2008, na qual, o referido autor compreende a lógica do sistema sociometabólico do capital como incorrigível, uma vez que, sua natureza sistêmica não compreende outra concepção que não seja a sua. Logo é impossível lhe impor uma lógica que não seja à sua.

doutrinação, segundo Mészáros (2007), dar-se-á a partir do processo de instrução e formação humana, correspondendo às instituições formais de educação. Na qual, devido a compreensão de sua função social para com a humanização e emancipação do homem para além do capital, impõe-se à educação determinações estruturais para uma nova função social. A alienação é o que marca este novo processo formativo, estando agora a principal ferramenta de ruptura plenamente dominada pelo *ethos* capitalista.

De acordo com Mészáros em *A Teoria da Alienação em Marx* (2006, p. 166) a primeira concepção que temos acerca da alienação trata-se de “um conceito inerentemente dinâmico: um conceito que necessariamente implica mudança”. Tal mudança decorre ao fato de o homem ser um sujeito histórico, logo naturalmente essa historicidade implica em sua existência, no entanto, é correto afirmar que esta história não pressupõe à alienação do ser social, isso porque o trabalho (TONET, 2016) – enquanto fundamento ontológico do ser social – é o elemento indispensável à sua existência de homem enquanto um sujeito.

O caráter histórico da alienação chama, pois, a atenção de Marx e sucessivamente de Mészáros, uma vez que sua historicidade representa uma inerente contradição ante a gênese histórica do ser social. Em outras palavras, o caráter contraditório é o que conceitua a alienação humana, visto que este manifesta-se na “existência alienada de sua essência” (MÉSZÁROS, 2006, p. 68). Engendra, pois, a separação entre o ser alienado de sua essência histórica. O que funda o caráter contraditório da alienação em Marx trata-se daquilo que por ele é caracterizada como *mediações* de primeira e segunda ordem. Se por um lado, o trabalho é a determinação ontológica para a existência do ser social, pois realiza a mediação direta entre o homem e a natureza, e assim sua construção como ser. Por outro, a existência de objetos e/ou elementos materiais ou ideológicos que intervenham nesta relação ontológica e impeçam a autoconstrução do sujeito, caracterizam-se como o fundamento da alienação.

Estas mediações, segundo Mészáros (2006), partem da *divisão do trabalho* (*Teilung der Arbeit*) e pautam-se também na *atividade* (*Tätigkeit*), *intercâmbio* (*Austausch*) e na *propriedade privada* (*Privateigentum*), aspectos essenciais para a manutenção do trabalho alienado no sistema sociometabólico do capital. É sobre elas que Mészáros salienta que a superação da alienação, como caráter contraditório ao

ser social, e elemento fundamental desta sociabilidade, parte da superação sócio-histórica das mediações engendradas pelo capitalismo.

No entanto, é necessário compreender a crítica à alienação perpetrada por Marx (1977), sendo formulada a partir da rejeição das *mediações*, uma vez que segundo Mészáros (2006), esta rejeição não se trata de negar toda mediação, todavia, entender a complexa relação “entre a mediação e a imediação na história da filosofia...” (idem, p. 78).

Uma rejeição de toda mediação estaria perigosamente próxima do simples misticismo, em sua idealização da “identidade entre sujeito e objeto”. O que Marx combate como alienação não é uma mediação em geral, mas uma série de mediações de segunda ordem (propriedade privada – intercâmbio – divisão do trabalho), uma “mediação da mediação”, isto é, uma mediação historicamente específica da automediação ontologicamente fundamental do homem com a natureza (idem, *ibidem*, grifos do autor).

Além disto, Mészáros (2006, p. 81) completa explicando que:

As mediações de segunda ordem mencionadas acima (institucionalizadas na forma de divisão do trabalho –propriedade privada – intercâmbio capitalistas) perturbam essa relação e subordinam a própria atividade produtiva, sob o domínio de uma “lei natural” cega, às exigências da produção de mercadorias destinada a assegurar a reprodução do indivíduo isolado e reificado, que não é mais do que um apêndice desse sistema de ‘determinações econômicas’. A atividade produtiva do homem pode não lhe trazer realização porque as mediações de segunda ordem institucionalizadas se interpõem entre o homem e sua atividade, entre o homem e a natureza, e entre o homem e o homem.

Ao compreender as mediações de segunda ordem e seu alicerce histórico à alienação do ser social, é admissível vislumbrar a superação desta, visto que “em virtude de ser uma forma inerentemente histórica de organização e realização do trabalho, a alienação é em princípio, historicamente modificável” (ANTUNES, 2012, p. 30, grifo meu).

O entendimento dos conceitos e das concepções essenciais sobre a alienação humana em Mészáros (2006) é a condição fundamental para a *superação* da alienação, e sucessivamente à *emancipação humana*, cabendo a realização desta última etapa especificamente à *educação*<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Uma vez que a alienação impede o ser social de objetivar sua subjetividade, através das mediações de segunda ordem, o homem não humaniza-se. O produto de sua relação ontológica entre homem e natureza não é mais sua propriedade, mais de outro sujeito. Este produto lhe é *estranho*, pois este não

## 1.2. SOLUÇÕES FORMAIS X SOLUÇÕES ESSENCIAIS

Em todas as ordens sociais nos diferentes contextos históricos, a educação sempre ocupou um espaço central e de extrema importância, seja do ponto de vista do desenvolvimento econômico, social, cultural e humano, seja do ponto de vista da hegemonização das classes dominantes e da reprodução de suas lógicas. Compreende-se que a educação que deveria humanizar o ser social, é o objeto e ferramenta de sua alienação. Pela qual este sistema educacional formativo tem não somente o propósito de fornecer “os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Salientamos que o presente tópico deste trabalho tem como pretensão debruçar-se sobre a afirmação de José Martí: “As soluções não podem ser apenas *formais*: elas devem ser *essenciais*”, utilizada por István Mészáros para ilustrar a segunda parte teórico-discursiva de *A educação para além do capital* (2008), tendo a finalidade de compreender a educação acerca de suas funções: seja do viés mercadológico, adotado pela ordem sociometabólica do capital, seja do viés humanizador, abarcando suas funções vitais; afim de contrapor à *incorrigível lógica do capital*. E é sobre esta segunda concepção que o referido autor pauta esse debate, na qual entende que as propostas educacionais emancipadoras, as reformas educacionais e as “concepções contra-hegemônicas” não podem se limitar e/ou se reconfortar aos limites coercitivos da lógica do capital<sup>6</sup>, no entanto devem ir *para além* a partir de soluções que sejam não somente formais, contudo essenciais ao ser social.

Ressalta-se que, “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivistas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42). Basta olharmos na história do desenvolvimento das instituições educacionais, na qual os castigos e punições físicas – compreendidas como reforços negativos e ferramenta de ensino –, foram

---

reconhece-se como ser social por meio daquilo que produziu, e é confrontado como *coisa*, pondo-se como inferior à esta produção (MARX, 2004; ANTUNES, 2012).

<sup>6</sup> Acerca desta assertiva, Mészáros (2008) apresenta o cenário de que nos últimos séculos a educação formal servira a duas funções principais: a de fornecer conhecimentos e mão-de-obra para a maquinaria capitalista; e gerar um quadro de consenso ante as intempéries, meandros e valores de *legitimação* dos interesses da ordem social hegemônica, neste caso, a capitalista. Isto é, a dominação dos sujeitos não se dá somente do ponto de vista material, mas principalmente do ideológico.

substituídos por outras formas de controle social. No entanto, vale considerar que tais métodos foram abandonados não por conta de sua efetividade, mas porque mostrou um desperdício econômico, do ponto de vista da ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2008). Isto porque:

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se tiverem em sintonia com as *determinações gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Ao compreendermos a dualidade dos sistemas educacionais, suas funções sociais na contemporaneidade, ressaltamos que a educação, para Mézszáros (2005), é compreendida enquanto um ponto de *internalização*. Isso significa que enquanto uma ferramenta de domínio do capital, faz com que os sujeitos adotem como suas: a lógica, as perspectivas e as metas de reprodução da ordem social hegemônica. Considera-se que uma vez que as ferramentas violentas de controle social tenham sido relegadas para um segundo plano – embora de fato nunca abandonadas –, cabe “[...] a *internalização* fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44). Em outras palavras, aos sistemas de educação formal é incorporada a função de gerar e transmitir um quadro de valores aos sujeitos, bem como de fornecer conhecimentos necessários à maquinaria capitalista. Entretanto, vale salientar que embora os sistemas educacionais sejam uma parte de extrema importância para a reprodução sociometabólica do capital, como advogado pelo referido autor, elas são apenas uma parte do complexo sistema de internalização.

Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a *mais coerente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, *grifo do autor*).

Diante desta faceta educacional, à serviço do ideário capitalista, é então possível compreender a impossibilidade na formação de uma *alternativa*

*emancipadora radical*<sup>7</sup> do ponto de vista da educação, uma vez que “[...] a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital”. Cabe-nos aceitar dessa forma que, *por si só*<sup>8</sup>, a educação não constitui-se como uma ferramenta de emancipação. Fato comprovado ao observarmos as tentativas de reformas ou *soluções educacionais formais*<sup>9</sup> na história global, uma vez que “mesmo quando são sacramentadas por lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta no quadro de referências orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Assim sendo, por quanto as tentativas de romper com a incorrigível lógica do capital não se afastarem dela mesma, ou seja, do viés formal da educação, será inconcebível que as instituições educacionais abracem a tarefa histórica de “*romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*”<sup>10</sup>.

Ao analisarmos a ideia de *soluções formais x soluções essenciais*, nosso objetivo está pautado em reafirmarmos a concepção de que é impossível postular uma *alternativa educacional emancipatória* do ponto de vista de reformas formais, isto é, de utopias educacionais que considerem apenas o lado formal do sistema. Tanto Martí quanto Mézáros compreendem a frustrabilidade de tais utopias e reformas, uma vez que baseiam-se num confronto institucional isolado contra a própria *lógica autoritária global* do sistema sociometabólico do capital. Logo, cedo ou tarde elas não de ruir, uma vez que esta lógica, por mais antagônica que seja, por mais desumana que seja, é *irreformável*.

Sabendo disso, ao tomarmos como ponto de exemplificação episódios de contraposição, manifestos e protestos contra os meandros políticos, sociais e econômicos engendrados pela lógica do capital nas sociedades do Século XXI, ressalta-se que as mesmas “clamam por mudanças *substantivas* fundamentais” (MÉSZÁROS, 2015, p. 34), no entanto, salienta-se que estas não buscam apenas

---

<sup>7</sup> Mézáros (2008) salienta que não é possível viabilizarmos uma alternativa educacional emancipadora e autossustentável, sem que rompamos, completamente, com a *incorrigível lógica* do capital.

<sup>8</sup> Compreendendo que numa sociabilidade capitalista a educação tem a função de produzir conhecimentos necessários ao modelo e padrão acumulativo e produzir conformidade ou consenso ante aos sujeitos dessa ordem social, logo seria impossível romper com a *incorrigível lógica do capital* a partir da educação formal.

<sup>9</sup> Afim de ilustrar a impossibilidade de postular uma alternativa educacional emancipadora do ponto de vista da educação formal, Mézáros (2005) utiliza a paráfrase de José Martí para expressar a necessidade de um *solução* que abarque a totalidade da educação – isto é, das práticas educacionais socialmente compreendidas.

<sup>10</sup> MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

minimizar os piores efeitos da personificação do ideário capitalista, mas de fato instituir uma mudança substancialmente humana e possível.

Muito longe disso. Na verdade, eles exigem uma mudança radical do no *âmbito estrutural do exercício do poder em si* – incluindo o Estado moderno – e, assim, por uma mudança substancial da hierarquicamente enraizada e imposta *dominação* da classe trabalhadora pela ordem social e política do capital para uma ordem alternativa de autodeterminação genuína (MÉSZÁROS, 2015, p. 34).

Mészáros compreende nesse embate que o que precisa ser confrontado é nada mais nada menos que “*todo o sistema de internalização*” (2008, p. 47), isto é, todo o conjunto educacional, formal, informal e não-formal. Contudo, ante a esse desafio histórico, põe-se também o obstáculo da crise estrutural política e das soluções adotadas e defendidas pelo Estado democrático, na qual, apenas remediaram os piores efeitos da lógica. Ou seja, “Para onde quer que olhemos e quaisquer soluções que nos sejam oferecidas, suas características definidoras comuns sempre mostram as contradições e limitações dos Estados-nações historicamente constituídos” (MÉSZÁROS, 2015, p. 35).

Este são os obstáculos postos no caminho daqueles que lutam contra os meandros e intempéries desta ordem social hegemônica. Ao mesmo passo em que se buscam urgentemente instituir soluções essenciais, os Estados democráticos e a estrutura econômica dominante advogam que esta é a “única estrutura possível de gestão social em geral” (MÉSZÁROS, 2015, p. 35). No entanto, não deve-se conformar com esta justificativa do ponto de vista das instâncias de dominação, do contrário, carece-se de buscar postular e estabelecer alternativas educacionais que contraponham essa concepção e viabilizem a função histórica da educação: a emancipação humana.

### **1.3. EDUCAÇÃO: DA JUVENTUDE ATÉ A VELHICE**

*“Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital”.*

István Mészáros em *A educação para além do capital* (2008).

Os sistemas de educação formal na contemporaneidade obedecem a etapas, regras e períodos determinados de acordo com o desenvolvimento cognitivo, social e

cultural do ser social, bem como são planejados por organismos institucionais responsáveis pelo planejamento, gerenciamento e manutenção do sistema e das modalidades de educação. Embora estes sistemas formais correspondam a uma mínima parte da vida do ser social, não podemos ignorar que a educação é algo maior e natural ao homem, bem como expressado por Mészáros (2005) com a paráfrase de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”.

Bem como o trabalho é concebido por Marx como o fundamento ontológico do ser social (TONET, 2016), a educação corresponde a vida do mesmo. Isso porque compreendendo o seu sentido amplo, sua função autêntica e objetivos históricos atrelados a ela, o sujeito é um ser que educa ao mesmo tempo que é educado. Da mesma forma que os aspectos de *internalização* estão intimamente ligados a todos os momentos e processos da vida humana.

Diante do exposto, nos questionamos se essa educação ou se esses sistemas educacionais conduzem a autorrealização dos ser social, ou como fora questionado por Mészáros (2008, p. 47): “[...] ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”. Para além deste questionamento, será essa mesma educação o elemento basilar para a concretização da emancipação humana, ou será ela o elemento fundante na reificação da perpetuação da *incorrigível lógica do capital*?

O sentido de *educação para além do capital* em István Mészáros não está pautado, tampouco limitado, a uma concepção utópica e esperançosa de vislumbrar uma sociabilidade autenticamente humana, mas garante o êxito na contraposição as reformas formais presas aos limites coercitivos do capital. Fato compreendido quando o mesmo chama atenção para que não se caia “na tentação de reparos institucionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48), pois estes, enquanto uma lógica dominante e que se expressa a reprodução e dominação de uma ordem hegemônica, representam “permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Embora tais reformas reivindiquem certas mudanças, elas sempre se darão diante dos limites do capital, em outras palavras, apenas remediaram os piores efeitos e personificações *carinhosas* desta sociabilidade. O que reproduz e gera novos meandros políticos, sociais, culturais e econômicos, pois tratam-se de soluções formais difundidas e propagandeadas como reais, isto é, do ponto de vista da lógica do capital, enquanto

as alternativas essenciais e genuínas são desqualificadas e ignoradas pelas *políticas de formalidades*.

Enquanto a educação for concebida do ponto de vista de uma ferramenta de internalização e reprodução da lógica dominante, em detrimento de uma atividade intelectual de formação e emancipação humana, ela continuará sendo compreendida como uma ferramenta de preservação de “padrões civilizados” distante daqueles objetivos e funções históricas que deveriam educar, formar e autorrealizar o ser social. Ou seja:

[...] ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome de sua posta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática” e “empresarial”, ou quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

A questão central do presente debate, e que devemos nos atentar, trata-se da educação enquanto um objeto de manutenção do sistema sociometabólico do capital. Tal concepção faz com que as forças sociais, embora conflitantes, “[...] se confrontam e defendam seus interesses alternativos importantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50). Entretanto, deve-se esclarecer que estes não são ligados a vida humana, ao trabalho, a educação, a saúde ou outro aspecto essencial do ser social, mas pautam-se na reprodução da ordem social hegemônica e antagônica. Diante desses termos, deve-se então buscar uma abordagem mais ampla da concepção de educação e, sucessivamente, das práticas educacionais.

Um *processo coletivo inevitável* não pode ser expropriado definitivamente, mesmo pelos mais espertos e generosamente financiados pelos agentes políticos e intelectuais. Não fosse por esse inconveniente “fato brutal”, posto tão em evidência por Gramsci, o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

Quer queiramos ou não, os processos sociais mais abrangentes determinam a *visão geral de mundo*, com base nos interesses particulares e hegemônicos, de forma que tornam os objetivos educacionais mais autênticos tal como irreconciliáveis do ponto de vista do “dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 51). Isso significa que o sistema de internalização e reprodução do ideário da ordem social hegemônica, compreendido pelos sistemas de educação formal, sempre irão cumprir com as

funções que lhe foram atribuídas, uma vez que a *manutenção* tem racionalidade e lógica própria, bem como os problemas externos não a afetam, tampouco representam um perigo à sociabilidade hegemônica. De todo modo, o compromisso daqueles que lutam contra o capital, está pautado inicialmente na tarefa de ir contra as soluções formais, que geram consenso e *manutenção*, afim de postular uma solução essencial que vá contra a concepção dominante de mundo (MÉSZÁROS, 2005).

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalente. Romper com a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante de mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (MÉSZÁROS, 2008, p. 52-53).

A concepção de educação em Mézszáros, pauta-se principalmente na ótica de que os processos educativos – formais, informais e não-formais – devem acompanhar todas as fases da vida humana, daí o apego teórico à paráfrase paracelsiana de que *a aprendizagem é a nossa própria vida*. Contudo, sabendo que a grande parte do processo formativo esteja situado fora do domínio das instituições formais, o que permite que não sejam “manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Embora este percurso educacional *formal* esteja relegado a uma mínima parte da vida do ser social, com a principal função de fornecer conhecimentos necessário, consenso e insumos humanos à maquinaria capitalista, salientamos que somente uma parte – concernente a arte, cultura, política, música, e outros aspectos essenciais e necessários ao sujeito – estarão disponíveis à educação institucionalizada. Entretanto, ressalta-se que não para a humanização ou emancipação do ser social, porém para amenizar os piores efeitos da incorrigível lógica do capital bem como manter os sujeitos nas rédeas, visto que a *manutenção* tem de se manter *ativa* para continuar como *benéfica* ao capital.

Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor,

deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Esta é a função e o objetivo das instituições formais de educação, tendo seu funcionamento na base da manutenção, do controle e da coerção social; de tal forma que não nos resguardaríamos em compactuar com a afirmação de Martí em considerar as escolas como “formidáveis prisões”. No sentido literal da assertiva, estas instituições formativas produzem grilhões (MÉSZÁROS, 2005) que alienam e prendem o homem em um modelo social que nega sua própria humanidade. No entanto, para além desta concepção antagônica, ressalta-se que a educação tem sua tarefa, e um compromisso histórico, para com a emancipação humana.

Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação para toda vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente de dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

A tarefa em nosso caminho não é fácil, tampouco deve-se salientar não ser impossível. No entanto devemos compreender que o trabalho da educação, diante de uma sociabilidade que tem por objetivo a acumulação financeira e exploração do homem pelo homem, é a de “agir como um cão de guarda *ex-officio* e *autoritário* para induzir o conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). Próximo à conclusão deste capítulo, faz-se uma analogia à assertiva de Theodor Adorno em *Educação e Emancipação* (1995) – um dos autores utilizados neste trabalho como pilar teórico do próximo capítulo –, na qual, se não quisermos a destruição da humanidade, a primeira exigência é a educação. Isso porque embora sendo utilizada para determinado fim em determinada ordem social, sua função histórica é para com o ser social e sua autorrealização enquanto sujeito.

O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma *conformidade universal* não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munção que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” (Idem, ibidem, p. 56).

Nossa tarefa enquanto educadores, pesquisadores, teóricos da educação e sujeitos preocupados com o futuro está exposta, sempre esteve, na urgente necessidade de emprendermos uma “atividade de *“contrainternalização”*, coerente e sustentada” (Idem, ibidem, p. 56), de forma com que esta não somente defina os objetivos fundamentais da luta contra a *incorrigível lógica do capital* como também seja concebida enquanto uma *alternativa autêntica e sustentável*. A construção, e/ou organização, de um novo sistema educacional parte da premissa de compreender os impactos da *internalização* sobre a consciência global dos sujeitos, bem como entender que a emancipação humana não deve se limitar ao caráter formal das utopias educacionais.

Em outras palavras, a abordagem educacional defendida por ele tinha de adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. É desse modo que uma *contraconsciência*, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, *poderia realizar sua grandiosa missão educativa* (Idem, ibidem, p. 58, *grifo meu*).

Diante de tudo que fora exposto acerca d'A educação em István Mészáros, romper com a incorrigível lógica do capital significa caminhar contra uma perspectiva de alternativa e/ou sociabilidade hegemônica, de forma que toda e qualquer reforma/utopia educacional não se limite a própria condição de solução formal, mas que abranja os *aspectos totais* da educação, historicamente definidos, e da sociedade. A concepção de educação tal como *a nossa própria vida* é uma condição necessária às *aspirações emancipadoras*” (Idem, ibidem, p. 59). Embora compreendendo os limites coercitivos do capital e o desumanizante processo de alienação, deve-se confrontá-los, uma vez que “o processo de educar deveria ser feito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre aberto, de modo a transformar a “formidável prisão” num lugar de emancipação e realização genuína” (Idem, ibidem, p. 58). Tornemos nossos olhos a uma discussão a ser contemplada futuramente: a educação enquanto fundamento de libertação.

As páginas que intercorrem os próximos capítulos, contemplam discussões de suma importância para a consecução dos objetivos propostos no plano de trabalho desta pesquisa, trazendo dessa forma o diálogo entre as compreensões de educação em Adorno para com as de Mészáros, correlacionando-as na busca de uma *alternativa sustentável*. Enquanto um capítulo introdutório, nosso objetivo até aqui fora inserir o

leitor à concepção e teorização educacional de István Mészáros exposta em *A educação para além do capital* (2005). Compreender estas perspectivas torna-se o primeiro passo para a construção de uma prática educacional transformadora – tal qual advogada por Marx.

Partindo das problemáticas, pressupostos educacionais e objetivos realizáveis apresentados, este é o desafio que temos de confrontar, em palavras utilizadas por Mészáros: *A montanha que devemos conquistar*.

## CAPÍTULO 02: MÉSZÁROS E OUTROS SUJEITOS: UMA CRÍTICA EDUCACIONAL

*“No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”.*

Marx Horkheimer e Theodore W. Adorno em *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos* (1985).

O segundo capítulo deste trabalho é intitulado como “Mészáros e Outros Sujeitos: Uma Crítica Educacional”, e fora subdividido em dois tópicos de discussões, teorizações e reflexões, correspondendo a: 2.1. *Alienação, um breve conceito*; 2.2. *Educação e Emancipação*; e 2.3. *A Educação Enquanto Crítica Transformadora*. Enquanto o primeiro tópico discursivo busca compreender a concepção educacional de Adorno, Freire e outros teóricos da educação, dialogando-as com as concepções educacionais de Mészáros – esta que fora exposta na primeira parte deste estudo –; o segundo busca empreender a educação enquanto uma crítica transformadora, isto é, tal qual prática educacional transformadora postulada por Marx e Engels (1977) em *Teses sobre Feuerbach*.

Parte de compreender as diferentes e divergentes concepções sobre a educação, bem como para a emancipação, e a partir destas refletir e sintetizar uma concepção que contemple as teorizações de autores que empenharam-se na luta contra os meandros engendrados pela ordem sociometabólica do capital e que acima de tudo, contribua para a construção de uma alternativa educacional autêntica e autossustentável.

Tal capítulo emerge como a construção de um diálogo de Mészáros e outros sujeitos da educação, como formar de dar continuidade a seus estudos sobre esta temática. No entanto, desta vez, dialogando-a abertamente com teóricos que possam contribuir com esse estudo, assim como na consecução de seus objetivos. Tomemos essa questão como crucial, uma vez que se entende que se tem de priorizar “atenção especial aos *déficits* quantitativos e qualitativos de nossa educação” (FREIRE, 1967, p. 101, *grifo do autor*). Isto é, assim como Paulo Freire, também entendemos estes chamados *déficits* tais como “óbices ao desenvolvimento do País e à criação de uma mentalidade democrática” (*idem, ibidem*), contudo salientamos que esta não é nossa pauta de debate neste capítulo, uma vez que será melhor contemplada no terceiro,

porém deve ser apresentada para compreender a necessidade de um diálogo tal como este.

A tecitura que se empenha em construir neste espaço pauta-se principalmente em buscar uma concepção que se coloque como contraposição à influência da classe do dominante sobre os processos formativos e processos sociais (MARMOZ; FREITAS; ARAÚJO, 2014), para além disso, uma que seja a “reinvidicação de uma educação que torne possível o desenvolvimento do homem sob todos os aspectos [...]”<sup>11</sup>.

Constrói-se aqui dos planos de abordem do presente capítulo. Um que trata da noção e concepção de educação e emancipação, elementos basilares em todo o escopo desta pesquisa, e que conduz a visão social do ser humano – seja do ponto de vista da autorrealização, seja do ponto de vista da dominação. E outro que trata da educação enquanto um objeto, e/ou ferramenta, de transformação. Quer seja para remediar os piores efeitos da *incorrigível lógica do capital*, quer seja para cumprir com os objetivos historicamente realizáveis desta.

É de extrema importância para a presente pesquisa, que este capítulo deva pautar e reafirmar sobre a educação o seu sentido autêntico e autossustentável, historicamente subsumido e marginalizado pela incorrigível lógica do capital. Não que se deva prover um exercício de rememoração ou insistentemente trazer à tona a concepção emancipatória, mas emerge de compreender sua função relegada a uma condição de subalternidade e utopia pela ordem sociometabólica. Tal debate emerge como essencial para a construção e amadurecimento desta enquanto uma prática-transformadora, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista prático.

Em suma, o que se busca nesse capítulo trata-se de:

[...] uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta imporda no sentido de sua humanização (FREIRE, 1967, p. 57).

---

<sup>11</sup> Louis Marmoz, Marilene Corrêa da Silva Freitas e Wagner Paiva de Araújo em Educação e pauperização: tradições, referências e aplicações (2014).

Ao dialogar a teoria e concepção educacional de István Mészáros com a de outros teóricos, pesquisadores e críticos, que se empenharam na luta por emancipação humana e na crítica a ordem sociometabólica do capital, empenha-se em colaborar com a construção de um espaço de debate para a educação enquanto prática-transformadora, isto é, a educação emancipadora.

Destaca-se:

A questão está em que, pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta competição “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais.

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas são se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “banarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação” (FREIRE, 1987, p. 35).

A grande questão da educação na contemporaneidade é pautar-se enquanto proposta educacional autêntica, qualitativa e autossustentável para a emancipação; isto é, pautar-se criticamente enquanto educação para libertação, para contradição, contra o antagonismo, contra a concepção bancária de educação, contra a subalternização do ser social e, acima de tudo, educação para além do capital. E compreende-se que tal tarefa “se instauram como eficientes instrumentos para este fim” (idem, ibidem, p. 36), isso porque no âmbito da história humana e do desenvolvimento da ordem sociometabólica do capital, romper com tal se apresenta como uma possibilidade significativamente diferente e viável.

A empreitada estar em construir bases teóricas firmes contra a incorrigível lógica da sociabilidade capitalista, que abarquem a “totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), tais como soluções educacionais não somente expressadas do ponto de vista formal, como principalmente do ponto de vista essencial. Como um sistema de internalização, as instituições de educação formal precisam ser confrontadas, não somente a partir de uma proposta de reforma estrutural, mas de uma mudança política, social e cultural, que confronte a “lógica autoritária global do próprio capital” (idem, ibidem, p. 47).

Por fim, destacamos que educar enquanto prática-transformadora consiste em uma proposta educacional contrária à concepção limitadora de educação, cujo objetivo é a formação de mão-de-obra para a maquinária capitalista.

Para além, busca-se dialogar uma educação consciente e sustentável, que estimule novas formas de pensamento e contribua para a mudança de concepção e sociabilidade que vivemos (GRAMSCI, 1957).

## 2.1. EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

*“A importância do papel interferente da subjetividade na História coloca, de modo especial, a importância do papel da educação.”*  
Paulo Freire em Política e Educação (2001).

Todos concordamos que o objetivo da educação é assegurar uma transformação plena e sustentável. Da mesma forma que todos concordamos que ela contribui significativamente para a construção de uma ordem social mais humana. Contudo, compreendemos também, ao mesmo passo, que estes foram historicamente afligidos bem como inteiramente extintos “sob o impacto da alienação que avança cada vez mais e da sujeição do desenvolvimento cultural em sua integridade aos interesses cada vez mais restritivos da expansão do capital e da maximização do lucro” (MÉSZÁROS, 2008, p. 79).

Aqui abre-se espaço para os seguintes questionamentos: Sobre qual educação estamos falando? O que entendemos por educação? E qual o objetivo-fim desta educação? Que educação desejamos? Embora pareçam simples questões, estes tornam-se norteadores ao passo que nos permitem trilhar um caminho para a construção de uma ação educativa transformadora, ou do ponto de vista reconciliador do capital: produzir e engendrar consentimento a partir das instituições de educação formal. Isto é, a educação é compreendida por dois polos inexoravelmente opostos; outrora ou é concebida enquanto ação educativa transformadora ou continua com sua tendência formativa de indivíduos sem capacidade de identificar as determinações causais que produzem e prosseguem reproduzindo (MÉSZÁROS, 2008).

A educação sempre fora concebida como um elemento central para o ser humano. Tão natural quanto outras atividades realizáveis por esse. Tal como o ato de se alimentar, de se exercitar, de se reproduzir, de socializar, entre outras ações. Entretanto, diferentemente destas, é uma ação que o modifica, o humaniza e o

emancipa. Isto é, se para Marx o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. Para o ser social, a educação é a condição de sua humanização, uma vez que é no processo formativo – seja ele do ponto de vista das modalidades formais, informais e não formais do sistema educacional –, que o sujeito tem acesso a história de sua espécie, as produções técnico-científicas e a sua própria formação enquanto sujeito inserço em um modelo social.

Em palavras, a educação, enquanto processo formativo necessário ao ser social, fora concebida como elemento basilar para a condição da existência humana. Logo, diante dessa perspectiva entendemos que:

A condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. O mundo transcorre a *vita activa* consiste em coisas produzidas pelas atividades humanas; mas, constantemente as coisas que devem sua existência exclusivamente aos homens também condicionam os seus atores humanos (ARENDETT, 2009, p. 17).

Partindo desse pressuposto, retornemos ao início deste trabalho, na qual tratemos inicialmente de conceituar a educação a partir da concepção de István Mészáros. Entende-se dessa maneira que a educação, em sua visão, é sobre todas as formas:

[...] uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Isso significa que enquanto um sistema de formação e aperfeiçoamento dos sujeitos, produção de conhecimentos e atualização de saberes técnico-científicos, compreende-se a educação como “um processo complexo” (MORAN, 2007, p. 08), pois necessita de um planejamento, consciência e ação política e estratégica para que se estabeleça e funcione enquanto um sistema formal de instrução. Visto que a educação é compreendida a partir de três categorias: formal, informal e não-formal; e em cada uma destas categorias, há outras subcategorias com parâmetros, planejamentos e concepções que diferenciam-se uma das outras.

Moran (2007, p. 11) define a educação como:

[...] um todo complexo e abrangente, que não se resolve só dentro de aula. Ela envolve todos os cidadãos, as organizações e o Estado e depende intimamente de políticas públicas e institucionais coerentes sérias e inovadoras. Mas é na relação pedagógica que se centra o processo de ensino e aprendizagem.

Cabe-nos entender que a educação ela tem uma temporalidade, ela tem uma historicidade, ela tem uma função e tem sobre tudo uma ação, que diante de sua estrutura complexa, possui também regulações das instituições (estatais, multilaterais e financeiras) que a estruturam, planejam e gerenciam. O ato de educar *para além do capital* persiste em perceber a função social da educação – seja diante do ideário da ordem social hegemônica, seja diante da função histórica de emancipação –, e impor um ritmo de transição contrário à lógica dominante, isto é, necessário a sociabilização e humanização. Acerca disto, Freire (1967, p. 47) considerou que esta concepção educacional, “[...] na fase de trânsito que vivíamos, se fazia uma tarefa altamente importante. A sua força decorreria sobretudo da capacidade que tivéssemos de nos incorporarmos ao dinamismo da época do trânsito”. Dinamismo esse definido e marcado pelo sucateamento, pela precarização e pela pauperização dos sistemas educativos.

Cabe-nos entender que a educação é algo que faz parte do ser social, da mesma forma que o trabalho e a cultura. Diante dessa perspectiva, Florestan Fernandes aponta para o aparecimento de uma segunda natureza do homem a partir do processo de ensino e de pesquisa científica intrínseco ao sistema formativo, e considera que sua essência é:

[...] um processo que visa à transformação interna dos sujeitos pela incorporação de elementos que não são dados naturalmente e nem adquiridos espontaneamente mas que, uma vez incorporados pela mediação da ação educativa, passam a operar como se fossem naturais. Constituem, pois, um *habitus*, ou seja, uma disposição permanente e irreversível que passa a constituir a própria estrutura do sujeito, não lhe sendo possível agir sem que intervenham esses elementos. Trata-se, conseqüentemente, de uma *segunda natureza* construída pela educação sobre a base da *primeira natureza* transmitida por códigos genéticos e pela tradição espontânea (SAVIANNI, 1996, p. 73)

Assim sendo, salienta-se que o objetivo fundamental e histórico da educação é a emancipação humana; em outras palavras: a libertação. Trazendo sobre si uma visão freireana desta categoria que emerge nesse momento, ressalta-se que esta

corresponde ao ator de dar à luz, uma vez que seu processo é doloroso, porém o sujeito que vêm ao mundo a partir dele é, senão, um novo homem.

A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE; 1987, p. 19).

A questão crucial da educação e emancipação está pautada no que Mészáros (2005; 2011) caracteriza como romper com a *incorrigível lógica do capital*, tornando-se a tarefa essencial de todos os esforços das *práticas educacionais transformadoras*. Todavia deve-se ponderar que “Toda tentativa de romper as imposições da natureza rompendo a natureza, resulta numa submissão ainda mais profunda às imposições da natureza” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 27). Isso significa que para emancipar o homem de sua condição de alienação, ante a lógica e ordem sociometabólica do capital, uma ação transformadora – do ponto de vista da educação institucionalizada – não deve ser limitada a poucos anos de vida do indivíduo, visto que “a dominação ideológica da sociedade prevalece por toda a sua vida, ainda que em muitos contextos essa dominação não tenha de assumir preferências doutrinárias explícitas de valor (MÉSZÁROS, 2008, p. 81).

Defronta-se diante de um dos dilemas da educação, expressadas por Fernandes (1960) como a necessidade de uma intervenção sobre os sistemas educacionais, o ímpeto de uma radical mudança. Embora se reconheça que haja uma resistência por parte da lógica dominante, tais ideários devem ser confrontados, visto que, *conscientemente* ou não, os indivíduos tomam esta dominação ideológica como parte integrante de si e da sociabilidade que vivem. Apesar disso, adverte-se que “Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte *embebecidos nos valores da sociedade das mercadorias*, como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

Os sistemas educativos, principalmente do ponto de vista da educação institucionalizada, têm condensado sobre si o movimento das forças hegemônicas. Enquanto instituições formais, reguladas pelo aparelho democrático do Estado, que reproduzem o *consentimento*, os *valores e ideário dominante*, de forma que este seja tomado como *natural*, é tirado das instituições formais de educação sua função

emancipatória e seu compromisso histórico. Isto é, “Sem a possibilidade de possuir todos os elementos que constituem os meios de trabalho, não é possível a emancipação de sua condição de subalternidade nas relações de classes salvo pelo processo revolucionário” (MARMOZ; FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 57).

Diante do exposto, ressalta-se que a emancipação deva ser compreendida e debatida não somente como o objetivo-fim da educação (processo educativo), tampouco deva ser restringida a essa visão, uma vez que se entende que a mesma é limitadora e não contempla de fato o sujeito. No entanto, deve ser percebida enquanto um elemento contínuo de um processo intermitente e que não tem encerramento no ato de sua consecução, isto é, o sujeito emancipado contribui para a emancipação daqueles que ainda se encontram na condição de subalternização e dominação pela *incorrígivel lógica do capital*, visto que este não se satisfaz apenas com a sua libertação, mas compreende a condição social que está como antagonica e busca sua contraposição a partir da educação emancipadora.

Partindo deste pressuposto, Adorno (1995, p. 181-182) considera que:

[...] a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

A educação torna-se emancipadora não somente quando ela emancipa o sujeito de sua condição subalterna, porém principalmente quando confronta “todo o sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo que só pode ser compatível com os mais *perversos ideais e valores educacionais* (MÉSZÁROS, 2008, p. 83). Os valores, princípios e ideais orientados pelo sistema hegemônico tornam-se a condição histórica de superação a partir da ação da prática educacional transformadora. Deve-se compreender que a *mudança radical* exige uma completa transformação do sistema educacional, não se pode limitá-la às margens corretivas e interesseiras do capital. Isso porque uma vez estabelecidos os parâmetros ideológicos de reprodução por meio do aparelho educacional, os indivíduos absorvem esta ideologia reproduzida como sua, “de modo que os Estados capitalistas dominantes vençam a “luta ideológica” (idem, ibidem, p. 84).

A educação não pode ser separada da ideia de emancipação, da mesma forma que a emancipação não pode ser separada da ideia de educação. Diante de uma ordem socialmente desigual e excludente, a educação emancipadora – isto é, a educação enquanto *prática-transformadora* –, assume a postura de crítica aos excessos e antagonismos políticos, sociais, culturais e econômicos da sociabilidade capitalista. “Não é possível destacar com suficiente intensidade o caráter vital do conceito de *mudança* na teoria educacional. Pois ele estabelece obrigatoriamente o horizonte e a viabilidade da última (ou não) de todo o sistema de educação” (idem, *ibidem*, p. 85).

Tomando por base a concepção emancipadora de educação e seu compromisso histórico autêntico com o ser social, Adorno (1995, p. 184) em um debate na Rádio de Hessen chama a atenção para:

[...] o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência. Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.

Eis a explicação concreta do porquê de mesmo a educação abarcando em si as mais autênticas concepções emancipatórias, permanece tal como “*contraimagens utópicas* irrealizáveis” (MÉSZÁROS, 2008, p. 86). É impossível impor à *incorrigível lógica* do capital uma outra lógica que não seja a sua. Logo, a educação enquanto *prática-transformadora* deve confrontar as determinações causais reproduzidas e perpetuadas de forma inexorável, e principalmente, confrontar a estrutura social *irreformável*, reificada e alienada.

Os desafios históricos de transformação trazem à tona o contraste dos ideais e práticas educacionais autênticas daquelas que apenas buscam justificar as determinações causais das classes hegemônicas, isso porque no desenvolvimento das sociedades estas foram “petrificadas na forma de uma estrutura social *irreformável*” (idem, *ibidem*, p. 87). Não se pode pensar a educação, do ponto de vista emancipador, dentro dos limites e *ideais utópicos* de uma sociabilidade antagônica. Entretanto, uma vez que as condições históricas apontam para a reprodução da *incorrigível lógica* do capital por intermédio do sistema formal de educação, o

acontecimento deste fato ocorre dentro do sistema formativo. Deste modo, conceber uma prática educacional transformadora deve contrapor, em primeira ordem, essa formação.

Nesta condição, tratemos de entender o papel prático da formação educacional enquanto um processo social dos sujeitos, utilizado para reproduzir ideologias, produzir consentimento e, principalmente, formar insumos humanos para a *maquinária capitalista*. Emerge nesse espaço de debate, o termo *semiformação*, a qual é definido como:

Uma semicultura que, por oposição à simples incultura, hipostasia o saber limitado como verdade não pode mais suportar a ruptura entre o interior e o exterior, o destino individual e a lei social, a manifestação e a essência. [...] Contudo, a semicultura, em seu modo, recorre estereotipadamente à fórmula que lhe convém melhor em cada caso, ora para justificar a desgraça acontecida, ora para profetizar a catástrofe disfarçada, às vezes, de regeneração. [...] Mas como a real emancipação dos homens não ocorreu ao mesmo tempo que o esclarecimento do espírito, a própria cultura ficou doente. Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do factual isolado. [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa auto-reflexão do espírito que se opõe à paranóia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 182-184).

Acerca desse conceito, Maar (2003) o define como *ponto de partida* do processo de reprodução, isso porque a semiformação incute o conhecimento *limitado* tal como verdade para os sujeitos que estão perpassando pelo processo formativo e assim inibe toda e qualquer tentativa de transformação social-qualitativa ao gerar *consentimento* com os imperativos da ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2006; 2008; 2011). Cabe a reflexão acerca do processo de reprodução e perpetuação da *incorrigível lógica* engendrada pelo sistema formativo pautado pela semiformação do ser social. Salienta-se que inconscientemente o homem adere a esse processo formativo e o reproduz. “O preço da adesão – a sujeição e a conseqüente regressão subjetiva à semiformação – revela-se uma determinação social auto-imposta pelos homens” (MAAR, 2003, p. 465).

Deve-se ressaltar que nunca visão formativa, a educação possui funções e objetivações para com o ser social e para com o modelo de sociabilidade. Logo, devemos entender que:

[...] a educação assume papel preponderante na esfera do conhecimento, a ela cabendo, fundamentalmente, o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os pólos da individualidade e da genericidade (GOMES, 2012, p. 189).

A educação que desejamos não se limita, não se define, tampouco se conforma em postular um ideal de educação do amanhã, uma concepção educacional para o depois ou uma prática educativa para uma ordem social humanamente diferente desta. A educação que desejamos, tendo em vista o que fora dialogado e debatido até aqui, é uma concepção do agora, que compreende os desafios, intempéries e meandros do hoje, tendo em vista a luta e construção de uma nova ordem social, humanamente possível e autossustentável.

A educação que queremos trata-se de uma educação autêntica, autossustentável e que cumpra com seus objetivos históricos. Acima de tudo, seja uma educação para humanização e não para alienação. Enquanto uma educação emancipadora, seja pautada numa perspectiva de desenvolvimento e transformação política, social e cultural, bem como esta cumpra com o desenvolvimento e manutenção de uma sociabilidade historicamente autêntica, orientada por valores reais. Salienta-se a urgência de uma prática educacional transformadora, que eduque contra a dominação, alienação e ordens sociais desumanas.

Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da *desigualdade material e social/política* herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a fora mistificadora profundamente engastada da antiquíssima *cultura da desigualdade substantiva* que ainda permeia a consciência social (MÉSZÁROS, 2008, p. 105).

O embate teórico que se prossegue, busca dar sentido epistêmico, teórico e metodológico à reflexão educação-emancipação proposta aqui, para além da ideia utópica, minimalista e antagônica atribuída pela lógica do capital. Contudo, busca-se cumprir com sua função histórica, autêntica e autossustentável. Nessa perspectiva, a educação que queremos, e por tanto dialogamos a partir das teorizações de István Mészáros em *A educação para além do capital* (2005) é a educação enquanto prática-transformadora, isto é, a educação para emancipação humana.

A concepção educacional que se debate, se articula e busca-se instituir tal como modelo ideal para a viabilidade de uma sociabilidade historicamente autêntica e humana é a ferramenta necessária para a consecução do objetivo proposto nas páginas anteriores: *A montanha que devemos conquistar* (MÉSZÁROS, 2015).

Compreendendo a educação sob o viés de dominação ideológica, isto é, utilizado pelas classes dominantes para exercerem controle sobre as minorias sociais relegadas pela sociabilidade capitalista à marginalidade social (MARTINS, 2017<sup>12</sup>). Postulada a educação como sendo sustentada pelo Estado, e de tal modo, por ele idealizada, propõe-se um modelo educacional que tenha em vista atender as demandas das classes dominantes, e desta forma, da ordem social capitalista. Frente as das reflexões de Gramsci, presentes expressivamente nos Cadernos de Cárcere, a função social da escola para com a reprodução e hegemonia da sociabilidade capitalista. Portanto, a partir desta concepção, este postula a máxima participação da sociedade civil na construção das políticas e práticas educacionais a partir da redução do poder do Estado sobre a educação.

O interesse de Gramsci pela educação e pela escola se intensificou a partir da ampliação de seus estudos acerca do Estado capitalista e de sua ruptura com teorias dominantes que influenciavam o movimento socialista da Itália – principalmente Benedetto Croce e Giovanni Gentile. A partir desta fase, Gramsci recuperou a leitura dialética de algumas formulações de Karl Marx e passou a enxergar na escola pública uma das possibilidades concretas de obter-se consciência de classe, associada à idéia do processo de trabalho como um princípio educativo (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 02).

Ao notar a existência de dois tipos de escolas essencialmente antagônicas, sendo uma para as elites, de caráter humanístico e complexo, e outra para as minorias sociais, de caráter precarizado, conteudista e sucateada, Gramsci defronta-se com a lógica estatal em manter as disparidades e desigualdades sociais do sistema capitalista. É nesse contexto que Dore (2006, p. 333, grifo meu) questiona:

*“Se essa teoria, seja no enfoque de Althusser ou de Bourdieu e Passeron, admite que o sistema escolar tem “autonomia relativa” do sistema econômico, em que consistiria tal autonomia, já que a função da escola é reduzida a legitimar a estrutura social?”.*

---

<sup>12</sup> MARTINS, Edson. A escola unitária de Antonio Gramsci. **Ensaios Pedagógicos**. Vol. 7, N. 1. Jan-Jun, 2017.

Sabendo que o Estado e o surgimento da sociedade civil, entendida por Gramsci (1977), tem a função em manter e legitimar as disparidades históricas, sociais e econômicas, a o trabalho educativo, imposto pelas classes dominantes sob consenso democrático do governo (DORE, 2006), indicam novas formas de dominação ideológica pelos mesmos, no entanto, indicam, da mesma forma, possibilidades da superação e hegemonia das classes subalternas.

A solução em romper com as dicotomias e paradigmas educacionais pauta-se em apoiar a adoção de uma instituição educacional de caráter unitário, propiciando aos sujeitos do processo formativo, independentemente de suas classes sociais “[...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

A elaboração da proposta de um *princípio unitário* a ser aplicado na escola se deu a partir de um problema diagnosticado por Gramsci no contexto italiano: o nocivo processo de fragmentação educacional marcado pela multiplicação de escolas de diferentes níveis, voltadas para específicos ramos técnico-profissionais (em grande medida *não manuais*) e com objetivos de satisfação das necessidades imediatas da produção capitalista (LOUREIRO, 2011, p. 02).

O princípio educativo em Gramsci postula a educação para além da concepção estrutural e da atual ordem social hegemônica, naturalmente, esta deve conduzir à formação do ser social para uma sociabilidade autenticamente humana. Sendo na concepção gramsciana: o socialismo. Não obstante disso, considera-se que é preciso educar a classe trabalhadora, na finalidade de formar intelectuais dentro desta (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2006; CARNOY, 1994). Tal análise parte do ponto de vista gramsciano acerca da formulação de uma *contra-hegemonia* a ordem social hegemônica, na qual, por meio da formação de intelectuais da classe trabalhadora é possível fundamentar a consciência na luta de classes, à revolução e consecutivamente a viabilização de uma nova sociabilidade autenticamente humana.

Ao identificar as disparidades da escola na sociabilidade capitalista e criticar a divisão entre a formação técnica e a formação intelectual, Gramsci pretende romper com a contemporânea construção do sistema educacional, onde o ensino técnico é destinado às classes trabalhadoras, para à subordinação e à exploração pelo capital,

enquanto o ensino intelectual ou humanístico é destinado às elites, para a dominação e governabilidade na ordem social capitalista.

Esta é a concepção educacional que fora dialogada incansavelmente por Marx, Mészáros, Lukács, Gramsci e tantos outros teóricos que se empenharam na luta contra a ordem sociometabólica do capital e sua incorrigível lógica. Cabe, pois agora, para além de postular e teorizar, instituir o movimento de mudança pautada na autêntica concepção educacional de prática-transformadora.

## **2.2. A EDUCAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA-TRANSFORMADORA**

A grande tarefa dos educadores, pesquisadores e teóricos da educação no Século XIX pauta-se no desafio histórico de postular uma *prática educacional transformadora* que contraponha a concepção hegemônica da ordem social capitalista, em outras palavras, *ir para além do capital* “no sentido genuíno e educacionalmente do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Contudo, compreende-se que embora esta seja uma das tarefas mais nobres possíveis na gênese histórica do ser social, a exatidão desta está inteiramente minada por obstáculos e desafios que apresentam-se cada vez mais empenhados em não admitir a realização deste. Empecilhos que não somente engendram concepções antagônicas à educação e aos sistemas educativos, porém que limitam sua prática, seu desenvolvimento integral e a formação plena dos sujeitos.

Ora, salienta-se que "A educação é, naturalmente, o elemento crucial para o reajustamento do homem a situações sociais que se alteram celeremente [...] " (FERNANDES, 1960, p. 280-281). Compreende-se, diante de muito do que fora exposto e debatido até aqui, que ela (a educação, modalidades e sistemas educativos) tem um papel dual na história do ser social. Embora estas sofram alterações – principalmente de acordo com os *interesses* da ordem social hegemônica –, a prática educativa transformadora é envolta de limites que impedem sua eficácia. Dessa forma:

A preocupação com os limites da prática, no nosso caso, da prática educativa, enquanto ato político, significa reconhecer, desde logo, que ela tem uma certa eficácia. Se não houvesse nada a fazer com a prática educativa não havia porque falar dos seus limites (FREIRE, 1987, p. 28).

Reconhecer essas limitações perante o quadro educacional não significa somente entender as problemáticas engendradas pelo sucateamento e precarização gerados pelo sistema e políticas de cunho mercadológico-neoliberal, no entanto, a partir delas criar possibilidades de contraposição à ótica dominante da reprodução da sociabilidade capitalista.

Condicionou-se a pensar e refletir sobre a educação continuamente do ponto de vista dos limites interesseiros e reconfortantes do capital (MÉSZÁROS, 2008; 2011; 2015); de forma que criticamos e contrapomos tal visão, uma vez que a mesma não busca mudança ou colocar-se enquanto *prática-transformadora*, apenas inibir ou remediar os piores efeitos desta ordem social. É necessário então, diante da *incorrigível lógica do capital*, compreender esses meandros, uma vez que nos permitem entender o seu funcionamento, sua lógica e sua sistemática, contudo não devemos nos prender a eles. Quanto à educação, deve-se propor um espaço de diálogo e reflexão do ponto de vista da educação.

Cabe decifrar as determinações impostas pela *incorrigível lógica do capital* sobre a educação, e a partir delas, estruturar buscar uma prática educativa para a contraposição, isto é, enquanto prática-transformadora. Deve ser considerado os sistemas, os elementos, as estruturas e as diversificações, socioculturais, visto que mesmo estando num mesmo plano de dominação/reprodução ideológica e ordem sociometabólica, os sistemas educativos são expressos de formas diferentes em cada Estado-nação.

Dessa forma, compreende-se que:

A análise de John Simmons exposta por Marmoz favorece e desdobra os argumentos de que: a) nem a falta de conhecimentos, nem as limitações da planificação podem explicar porque os sistemas educativos mudam lentamente; b) os programas de ensino e paraescolares são preparados por instituições políticas e econômicas dos países; uma reforma na educação deve ser precedida de reformas econômicas e políticas verdadeiras; c) o ensino não é mais considerado o grande equalizador, mas o grande crivo que troia e homologa as pessoas para situá-las no compartimento que lhes é reservado na sociedade; d) os novos investimentos na maior parte dos domínios dos sistemas de ensino se realizam no sentido contrário aos interesses dos pobres em lugar de os servir (MARMOZ; FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 71).

Educar *para além do capital* é uma tarefa essencial, e sumariamente necessária, à manutenção da vida humana. Tão importante quanto as demais particularidades do ser social. De forma que não pode ser separada de sua função

autêntica e histórica: a emancipação humana. Destaca-se esta atividade tendo uma vital importância, uma vez que é “A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria *educação*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 102). A contradição e os antagonismos sociais, imbuídos no seio da ordem sociometabólica do capital a partir de sua *incorrigível lógica*, indicam a necessidade uma mudança social qualitativa. E esta só pode ser viabilizada a partir da educação, que esteja firmada no sentido de prática-transformadora.

Desvelar o sentido de uma prática educativa que busque a emancipação do ser social pode ser uma tarefa meandrosa, uma vez que muitos foram os teóricos que se empenharam na sua proposição e conceituação. De forma que salienta-se que o objetivo aqui não está discernir os diversos conceitos e teorizações existentes acerca da temática abordada. O exercício sobretudo está pautado em perceber que “[...] somente por meio do mais ativo e constante envolvimento da educação no processo de transformação social [...]” é capaz de “[...] transformar em *força operativa* efetiva [...]” os princípios orientadores de uma mudança social-qualitativa que cumpra com os objetivos de uma educação transformadora (idem, ibidem, p. 104).

Nessa perspectiva, compreende-se como educação emancipadora:

Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações sociorreprodutivistas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da *desigualdade material e social/política* herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima *cultura da desigualdade substantiva* que ainda permeia a consciência social (idem, ibidem, p. 105).

Embora o sistema sociometabólico do capital seja *incompatível* com qualquer mudança estrutural (MÉSZÁROS, 2008), cabe a educação emancipadora a função de contrapor essa estrutura societal. No entanto, cabe esclarecer que esta transformação não deve ser compreendida como um passo, um movimento ou etapa a ser concluída para determinado objetivo-fim, porém deve-se entender que a emancipação é realizável “[...] somente pelo desenvolvimento contínuo – *nunca definitivamente completado* – da consciência socialista” (idem, ibidem, p. 109). No cerne deste pressuposto, a necessidade de uma mudança estrutural qualitativa, autêntica e cumpra com as necessidades humanas de autorrealização implica na *redefinição* das *determinações sistêmicas* da ordem social hegemônica. Ajustes tidos como parciais ou formas de inibir as piores personificações do capital devem ser ignorados, visto

que recobrando os ideais autênticos de uma educação prática transformadora, uma modificação dentro dos limites estreitos deste não é alternativa.

A educação enquanto prática-transformadora consiste em primeira ordem numa contraposição histórica à ordem sociometabólica do capital, isto é, significa a instituição de uma alternativa autêntica, viável e sustentável “à crescente destrutividade do modo de controle sociorreprodutivista” (idem, ibidem, p. 110). E em segunda ordem desdobra-se sobre a autoconsciência dos sujeitos sociohistóricos engajados, que é exigida no processo de luta por emancipação humana. Tal determinação emerge como preceito básico e único para a realização dos objetivos educacionais que viabilizam uma “*transformação qualitativa onibrangente*”, e estes só podem ser alcançados com sua afirmação e garantia pelo processo educativo-formativo, isso porque o que está em xeque é “a própria sobrevivência da espécie humana” (idem, ibidem, p. 110).

Logo conclui-se que “O único órgão social capaz de satisfazer o preceito histórico vital em questão é a educação firmemente orientada ao desenvolvimento contínuo da consciência socialista” (MÉSZÁROS, 2008, p. 110). Ressalta-se a partir do pressuposto acima supracitado que a educação emancipadora é a única ferramenta que, embora tenha uma função social pautada na dualidade entre lógica do capital e emancipação humana, têm a dimensão e parâmetros necessários para confrontar o *horizonte* historicamente estabelecido pela ordem hegemônica.

Acerca da educação enquanto prática-transformadora, destaca-se:

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu *em-si* torna *para-ele*. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato à da dominação (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 24).

Nesta perspectiva, “O papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p. 115), firmando-se como um caminho concreto e ideal para garantir os objetivos gerais e realizáveis da emancipação humana. De tal modo que estes não podem ser concebidos sem considerar a “autoconsciência e as determinações de valor autônomas dos indivíduos

sociais”, isto é, “assegurar conscientemente o *desígnio racional [...] dos parâmetros gerais da nova ordem* de maneira contínua [...]” (idem, ibidem, p. 115). Trata-se de perceber que a prática-transformadora busca a emancipar o ser social de sua sociabilidade antagônica e marginalizada, bem como cumprir e realizar suas necessidades históricas (MARX, 2006). Dessa forma, cabe-nos destacar que “A conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre *prática e teoria [...]*” (FREIRE, 1981, p. 49, *grifos meus*). Ao postular que a prática educativa de cunho emancipador deve ir para além dos espaços formais de educação, Mészáros (2005; 2008) convida a pensar a educação distante dos limites coercitivos do capital. Isso significa que não se pode pensar uma prática-transformadora dentro de suas *margens corretivas interesseiras*, da mesma forma que a emancipação humana não será bem-sucedida sem a devida “*articulação organizacional adequada*” (MÉSZÁROS, 2018, p. 117).

A educação emancipadora deve ser compreendida como condição para manutenção social e continuidade da vida do homem. Por esta, a ideia de dominação e exploração do homem pelo homem pode ser negada, não aceita e não reproduzida. Isto é, embora a dualidade do sistema educativo pende para lógica da ordem sociometabólica do capital, a educação enquanto prática-transformadora é a condição histórica da mudança.

Nesta condição, Freire (1981, p. 53) destaca:

O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores – domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade. [...]

Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, **consciência de** e **ação sobre** a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação. A prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contactos dos animais com o mundo.

Diante de uma abordagem situada em Karl Marx discorrida por Mészáros (2008), salienta-se que a emancipação humana dar-se-á a partir de duas questões de extrema importância. E para estas assertivas volta-se a atenção nesta ocasião.

A primeira refere-se à necessária *transição* da ordem vigente à sociedade historicamente sustentável do futuro. [...]

A segunda questão de importância seminal indicada acima concerne no *desafio internacional* que enfrentamos. Pois ninguém pode seriamente negar que o culto do local [...] é totalmente impotente contra os recursos globais de dominação e destruição do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 120-122).

Em primeira ordem, o caráter emancipatório atribuído à educação é histórico, autêntico e necessário. Isso é inegável, tampouco pode ser subsumido, ignorado e/ou marginalizado à lógica incorrigível do capital. Contudo, sabendo que numa ordem social que tem por modelo de sociabilidade o capitalismo, todas as instituições formais de educação e seus sistemas formativos são imbuídos à sua lógica. Em outras palavras, esta que deveria emancipar o ser, é internalizada às “exigências destrutivas suicidas do sistema do capital” (idem, ibidem, p. 120). Logo, a emancipação deixa de ser uma possibilidade real e passa a ser um horizonte a ser alcançado. Neste embate, para firma-se enquanto educação emancipadora, a prática-transformadora deve considerar a superação da *incorrigível lógica do capital* e dos valores transmitidos pelos sistemas formais de educação – uma vez que estes são utilizados como objetos de manutenção, alienação e reprodução de consenso. De tal forma que “Somente por meio da educação concebida como *autoeducação* radical [...] podem os indivíduos sociais tornar-se simultaneamente educadores e educados” (idem, ibidem, p. 121).

Como segunda ordem do caráter emancipatório dá prática-transformadora, as forças que buscam uma transformação qualitativa devem considerar as diversas tentativas do passado que imprimiram o mesmo objetivo, no entanto, estiveram fadadas ao fracasso. Isso porque “A *transição* bem-sucedida é um processo histórico vital, que se desdobra no interior da dialética sustentável de continuidade e mudança” (idem, ibidem, p. 122). Vale destacar que o processo de mudança deve considerar as diretrizes e desdobramentos dos sistemas capitalistas – quer seja na atualidade quer seja no passado – como objeto básico de superação. Nesse espaço, a educação *autoeducadora* apreende o papel de ferramenta necessária para a construção de uma educação para além do capital. O percurso da prática-transformadora, diferentemente de como fora no passado, carece contrapor o fracasso das tentativas anteriores como ponto de partida necessário para a emancipação. Eis a razão do porquê de os antídotos formais que buscaram romper com o capital do ponto de vista do capital falhara em suas diversas tentativas de instituir uma nova forma de sociabilidade. Outrora estas sempre estiveram dentro dos limites coercitivos desta ordem

sociometabólica, tal como uma *contraimagem utópica irrealizável*. Ou seja, retificar esta problemática é um desafio a ser vencido tendo em vista o enfrentamento às *determinações estruturais da ordem social do capital* (MÉSZÁROS, 2008).

Dado a urgência da instituição de uma prática-transformadora a partir da educação, os sistemas educacionais de cunho formal caracterizam-se como instrumento necessário para a consecução do objetivo histórico e autêntico – embora seja compreendida sua função para com a reprodução e manutenção da ordem social hegemônica, recobramos sobre ela a função histórica de emancipação humana. Ela, enquanto elemento formativo do ser social, incide nas diferentes classes sociais de forma distinta. Isto porque sua função para estes sujeitos é definida e reproduzida no antro da *incorrigível lógica do capital*, tal como dominador e dominado para Freire (1987).

Destaca-se sobre o exposto:

A transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pelo homem é necessária, mas não suficiente para compreender a verdadeira função de uma escola que pretenda dar sua contribuição para a construção do socialismo. A educação escolar não pode ser reduzida à pura transmissão de conhecimentos. Os conhecimentos transmitidos devem ser “vivos e concretos”, e não conhecimentos abstratos, autônomos, como se os mesmos tivessem vida própria, independentemente das condições históricos-sociais. Estar atento para esse fato é condição *sinequa non* para que a prática educacional não caia na mistificação (FRANCO, 1988, p. 57).

A concepção de educação enquanto prática-transformadora busca dar sentido à proposta de educação para além do capital exposta por Mézáros (2008) se por um lado ela é um elemento constituinte para a dominação e manutenção da ordem social, por outro lado ela é uma ferramenta histórica, autêntica e autossustentável. Diversos pensadores, desde Marx aos teóricos da contemporaneidade, dispuseram seus esforços para dialogar, refletir e postular uma educação distante dos limites antagônicos da lógica do capital. Assim como nos diferentes espaços históricos a educação fora pensada *a partir de* e *de acordo com* o modelo de sociabilidade, bem como para cumprir com sua função social.

Cabe destacar que a emancipação humana enquanto um processo articulado ao processo educativo contínuo acima supracitado, fora e é expressado através do processo de ensino-aprendizado. Parte da apreensão e da transmissão dos conhecimentos e valores culturalmente e historicamente adquiridos e produzidos pela

humanidade em diferentes épocas, e transmitido às gerações futuras por meio dos sistemas de educação formal.

Acerca deste, compreende-se que:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo (FREIRE, 1996, p. 12).

No âmbito da proposta de educação enquanto prática-transformadora, educar para emancipação consiste na vital tarefa do educador frente à incorrigível lógica do capital. Isso porque a tarefa educativa, enquanto algo natural ao ser social, no âmbito da formação humana precisa ser direcionada, mediada e/ou instruída por alguém, neste caso, o professor. Educar, de modo algum, deve ser concebida como uma ação solitária, isso porque esta perpassa o conjunto de relações sociais de do ser social em toda a sua sociabilidade. Mészáros (2011; 2015) nos permite perceber que é imprescindível pensar a educação distante de um sentido emancipador, da mesma forma que é impossível dissociar a prática docente da função histórica tragada pela educação.

Fazendo uso da assertiva de Marx (2006), entende-se que “[...] não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente competir ao pensamento”<sup>13</sup>. Salienta-se que a emancipação não deve restringir-se ao diálogo, mas deve compreender a prática. A compreensão da educação enquanto prática-transformadora é um elemento fundamental e crucial para contrapor o *sistema de dominação e subordinação* estrutural/ideológica instituída por forças hegemônicas antagônicas ao ser social. De forma que a emancipação é não somente um objetivo a ser alcançado, como também um caminho a ser percorrido. Deste modo, a intervenção sobre os sistemas educativos, ora sucateados e controlados pelo sistema sociometabólico do capital, é imprescindível para o cumprimento do *desafio de nosso tempo histórico*: a emancipação humana.

---

<sup>13</sup> MARX, Karl. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2006.

À guisa de uma concepção conclusiva, salienta-se que a emancipação, para além de um objetivo-fim – autêntico e realizável na história humana –, é também um caminho a ser percorrido por meio da educação enquanto prática-transformadora. Parte do estranhamento dos sinuosos meandros e antagonismos políticos, sociais, culturais e econômicos imbuídos pela ordem sociometabólica do capital, perpassando pela construção de uma autoconsciência e na contraposição da incorrigível lógica e da sociabilidade hegemônica.

### CAPÍTULO 03: BRASIL, A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL HOJE

Nos últimos 4 anos, a educação brasileira foi a área que mais sofreu cortes orçamentários perante o Governo Federal, o que em outras palavras significou uma redução de mais de 56% no orçamento do ano anterior. Embora a informação<sup>14</sup> acima citada seja de 2019, o cenário de constantes cortes e sucateamento na pasta da educação, da ciência e tecnologia ainda é o mesmo, e talvez, na contemporaneidade seja mais degradante. O maior exemplo é o recente corte de 87% nos investimentos para a Ciência e Tecnologia<sup>15</sup>, revelando uma queda de R\$ 690 milhões para R\$ 89 milhões. Em palavras mais simples: um duro golpe à pesquisa brasileira, uma vez que tal medida diminui recursos destinados às bolsas de pesquisa científica e impossibilita a execução de projetos futuros e em andamento.

Ao iniciarmos a terceira parte deste trabalho, fora selecionada duas notícias acerca de cortes orçamentários para centralizarmos nosso debate no atual cenário da educação brasileira, evidenciando assim seu caráter de precarização e degradante sucateamento estrutural.

Este capítulo, diferentemente dos dois primeiros em que buscava-se dialogar a educação em contraponto a incorrigível lógica do capital do ponto de vista teórico, tem a tarefa de compreender e dialogar a educação brasileira diante dos meandros, antagonismos e prejuízos causados pela mesma – daí o título “*Brasil, a educação para além do capital hoje*”. Aqui dá-se início a um debate prático do presente estudo, resultado de reflexões durante o período de análise e discussão bibliográfica, com aporte de matérias jornalísticas acerca da temática que estão dispostas em acesso público.

Tendo em vista a construção de uma crítica enquanto prática educativa transformadora – para além do capital – a partir de análises do cenário educacional brasileiro, torna-se assim um capítulo de extremo cuidado e rigor científico, que contempla discussões que perpassam desde o ideário capitalista à precarização da educação brasileira, com a redefinição das políticas mercadológicas de cunho

---

<sup>14</sup> MAZIEIRO, Guilherme. **Em 4 anos, Brasil reduz investimento em educação em 56%; cortes continuam**. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm>> Acesso em 29 de Out de 2021.

<sup>15</sup> FELICE, Rafael. **Governo Bolsonaro corta 87% da verba para Ciência e Tecnologia**. Disponível em <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/10/4954322-governo-bolsonaro-corta-87-da-verba-para-ciencia-e-tecnologia.html>> Acesso em 29 de Out de 2021.

neoliberal. Desta forma, não devem se limitar a uma crítica do ponto de vista ideológico, contudo, devem abarcar as concepções teóricas trilhadas até aqui e empreender uma crítica autêntica, autossustentável e, sobretudo, se pautar enquanto contradição à *incorrigível lógica do capital*.

Enquanto dissensão inicial, tratemos de voltar nossa atenção para alguns elementos metodológicos para o debate que se propõe contemplar nesse espaço de debate, correspondendo em: a) Neoliberalismo: Teoria, Ótica e Ideário; b) Precarização e Sucateamento da Educação Brasileira; e c) A Educação para além do Capital, Hoje. Estes três tópicos de arguição permitem-nos criar uma linha tênue de uma discussão teórico-prática, considerando o arcabouço intelectual disposto nos capítulos anteriores, e material, tendo em vista a realidade do cenário educacional que se propõe analisar.

Sabe-se que:

A partir do final da década de 1970 e início de 1980, a sociedade brasileira vivenciou um processo de luta pela redemocratização do país, que culminou com a transição do regime militar para o regime civil. Nesse período, diversos movimentos sociais organizados se articularam na luta em favor da restauração do Estado de Direito que foi tirado durante o período militar e em favor das eleições diretas para presidente da república. O processo envolveu diferentes setores da sociedade civil que reivindicaram a redemocratização do país (SANTOS, 2009, p. 30-31).

Compreende-se também que a educação brasileira, desde o período da redemocratização da política nacional a partir da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais passou por constantes processos, redefinições e transformações. Sabe-se também que diante da ordem social hegemônica e da incorrigível lógica do capital (MÉSZÁROS, 2011) ressalta-se que as instituições educacionais, bem como os métodos, técnicas de ensino-aprendizagem e as modalidades de ensino “não são imunes à lógica do desenvolvimento do capitalismo” (MARMOZ; FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 51).

Embora sejam pautados diversos avanços no decorrer deste período aos dias atuais no âmbito educacional nas diversas modalidades existentes, tais como lei de cotas raciais, inclusão de pessoas com deficiência, financiamento estudantis, programas de formação continuada para docentes, democratização da educação, interiorização de ensino técnico e superior, entre outros exemplos que podem ser citados, ressalta-se que esta sofre constantes ataques e desmontes, sendo marcada

por sinuosos meandros políticos, sociais e econômicos que engendram, precarizam e pauperizam a educação brasileira em todo o seu sistema.

A questão central deste capítulo trata-se acerca destes meandros, dos avanços e retrocessos na área da educação tendo como ponto de análise o cenário brasileiro diante da ordem sociometabólica do capital. Aqui dá-se início a tecitura de uma crítica àquele modelo social que fora perpetrado como único possível ao ser social, no entanto, compreendendo suas mazelas, seus antagonismos, incongruências, instabilidade, etc., a ele critica-se e ponderamos a construção e viabilidade de outro por intermédio da educação.

Cabe ressaltar que o conjunto de informações que estão citadas no corpo deste estudo foram selecionadas de veículos de comunicação tradicionais, de renome nacional e internacional, bem como a veracidade das mesmas foram checadas em fontes confiáveis de pesquisa e checagem para que fosse evitada a utilização de matérias falsas. Nossa preocupação está principalmente em tecer um debate crítico, embasado de forma teórica e científica, porém acima de tudo, com base em verdade e em transparência.

O caráter do sucateamento e da precarização das políticas públicas educacionais brasileiras diante da *incorrigível lógica do capital* é nefasto, e tem sua regulação por intermédio de um sistema social que o engendra para garantir sua continuidade e perpetuação enquanto ordem social. Compreender este cenário nas últimas décadas torna-se uma ferramenta de contraposição a esta ótica, como forma de ir contra o metabolismo e controle social que se perpetua como único e humanamente possível (MÉSZÁROS, 2000<sup>16</sup>).

A perversa lógica imbuída nos sistemas educacionais dos Estados democráticos representa um “difusor das imposições dos organismos multilaterais que buscam abolir qualquer tensão capaz de revelar que as necessidades estruturais do capital são essencialmente distintas das necessidades do conjunto da humanidade” (GOMES, 2012, p. 187). Isso porque esses sistemas apenas tem o objetivo de “solidificar o consenso ideológico arquitetado pelos agentes da ordem” (idem, ibidem, p. 188). Nesta perspectiva, a política-educacional tem apenas a função zelar pela ordem social e justificar os meandros e antagonismos pré-existentes e concebidos a partir da *incorrigível lógica do capital*.

---

<sup>16</sup> MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**. v. 1, n. 4, 2000.

Com efeito, a educação tem se mostrado, no evoluir histórico do mundo dos homens, um importante componente do complexo que sustenta a duradoura exploração do homem pelo homem. É verdadeiro, também, que tem propiciado a emergência de alternativas a esta lógica perversa. Entretanto, as alternativas postas na atualidade distanciam-se, substancialmente, até mesmo de propostas outrora anunciadas como progressistas, quiçá da verdadeira perspectiva da emancipação humana (idem, ibidem, p. 188).

Em suma, como vias de esclarecimento, salienta-se que nossa argumentação tem como limites de debate, análise e reflexão a compreensão do sucateamento e precarização da educação brasileira a partir da redemocratização constitucional, tendo em vista a construção de uma *ação educativa-transformadora* – autêntica e autossustentável –, considerando os limites coercitivos e antagônicos, bem como os sinuosos meandros políticos, culturais, sociais e econômicos engendrados pela ordem sociometabólica do capital.

### **3.1. NEOLIBERALISMO: TEORIA, ÓTICA E IDEÁRIO**

Reforma e hegemonia. Estas palavras surgem como debate central ao analisarmos o processo de precarização e sucateamento da educação pública no Brasil a partir da afirmativa de redefinição das políticas públicas e sociais no contexto da ótica neoliberal, tendo como foco a consecução dos objetivos propostos pela ordem sociometabólica do capital e dos interesses econômicos presentes em sua *incorrigível lógica*.

No primeiro capítulo deste estudo, compreendemos a partir das teorizações de Mészáros (2008; 2011; 2015) a concepção, função, objetivo e importância da educação para a sociedade mercantil, seja no processo de reprodução, seja no processo de formação de insumos humanos. Perpassando por análises acerca da lógica do capital, das modalidades educativas e da concepção de educação para além do capital. Neste percurso, percebe-se que “A educação e a pedagogia são concretamente descritas como parte constitutiva da produção e das modificações que o homem lhe imprime em sua materialidade” (MARMOZ; FREIRAS; ARAÚJO, 2014, p. 51). Facto constatado ao expor que a o sistema formativo, em sua totalidade de modalidades, ofereciam ao indivíduo apenas uma semiformação, objetivada a um período curto que não contempla toda a sua totalidade enquanto ser social, tampouco

permite o acesso destes a riqueza dos conhecimentos produzidos na historicidade humana.

No nosso entendimento, este é o fundamento obrigatório encaminhado às políticas educacionais nas últimas décadas, limitadas pelo espectro do renovado empreendimento de negação, à classe trabalhadora, do conhecimento historicamente produzido e potencialmente emancipador (idem, *ibidem*, p. 188).

Nosso objetivo, diante de tal cenário de degradante precarização das políticas públicas e sociais, está em a partir da crise educacional que fora instaurada, contrapor o ideário educacional que é reproduzido – tal como único possível e verdadeiro – e tornar de volta a educação para sua função histórica-social, desvelada no caráter emancipador. De tal forma, que o segundo capítulo deste estudo pautou seus esforços sobre debater a educação e emancipação, sua concepção, sua historicidade, sua função e compromisso ético, moral, humano e formativo enquanto *prática-transformadora*, tal como evidenciada por Marx e Engels em *Teses sobre Feuerbach* (1977). Chamamos atenção ao caso de que a educação é heterogênea, isto é, expressa-se de diferentes formas de acordo com os modelos sociais e com os diferentes tipos de modos de produção. De tal forma que para se fundar, enquanto educação emancipadora, ela deve compreender essas determinações e, de acordo com os meandros e antagonismos, contrapô-las.

O atual estágio do capitalismo contemporâneo, que se encontra em crise profunda, demanda, por intermédio da administração do Estado, uma escola que forme o trabalhador para um mundo em “câmbio constante”. Esse “novo” modelo escolar apresenta algumas especificidades: planejamento, currículo, metodologia, conteúdo, didática, avaliação, entre outros elementos do processo de aprendizagem-ensino que possam ofertar garantias ao próprio Estado, aos empresários e às agências internacionais de orientação e monitoramento, que essa educação terá a eficiência almejada pelo mercado de trabalho capitalista (SANTOS, 2017, p. 12).

Mészáros (2003) nos convida a olhar o capitalismo enquanto um sistema sociometabólico, regulador e controlador, que passou por uma modificação histórica ao objetificar as necessidades humanas em mercadorias de consumo, passando “a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, desumanizando-o” (SANTOS, 2017, p. 13), isto é, nesta perspectiva, o trabalho que outrora era concebido como fundamento ontológico do ser social, agora para a ser o objeto de sua alienação.

Deve se ressaltar que, “Todas as tentativas, até o presente, de adaptação do capitalismo a sua crise estrutural, conforme assegura esse teórico, serviram somente para hibridizar, ainda mais, o sistema capitalista” (idem, ibidem, 2017, p. 14). Em outras palavras, isso significa que as crises que ocorrem na história das sociedades humanas, geradas a partir dos antagonismos e conflitos políticos, sociais, econômicos e culturais, apenas contribuíram para a reprodução estrutural e ideológica desta ordem social.

A sempre crescente intromissão do Estado que tenta com seus recursos amenizar os efeitos dessa crise sobre o capital, pode até servir de base a um equilíbrio momentâneo; no entanto, o apregoado discurso em favor do mercado livre, sem a intervenção estatal é, na letra da dura verdade, uma tentativa desesperada de escamotear o fato de que as empresas capitalistas, como dantes, sendo que hoje, mais do que nunca, não podem prescindir da ajuda externa do Estado para continuar acumulando lucros. Isso quer dizer que o capital não poderá, por sua natureza, em hipótese alguma, sob pena de comprometer sua reprodução, abrir mão de qualquer elemento de controle social. Em uma expressão, o apoio estatal é imprescindível para manter o sistema capitalista em pé (idem, ibidem, 2017, p. 14).

Diante desse contexto de reformas, redefinições e crises estruturais, a economia capitalista passou por constantes problemáticas referente a seus modelos de acumulação capitalista. Ora que não eram capazes de suprir as necessidades econômicas, ora que não eram capazes de suprir os anseios sociais. Nesse panorama de confluências mercadológicas caracterizada como um período emergencial devido à crise estrutural-econômica, surge a necessidade de teóricos e economistas em adotarem um novo padrão de acumulação de riquezas (capital), visto que nesse recorte histórico tanto os países desenvolvidos quanto os países em desenvolvimento enfrentavam o que caracterizou-se de “crise estrutural econômica”, na qual os modelos de acumulação capitalista *keynesiano-fordista* não eram mais capazes de atender nem as demandas do Estado tampouco as demandas do Mercado, e em decorrência disso, buscou-se com um urgência um novo padrão capaz de superar a crise vigente que se propagava.

O neoliberalismo, como teoria político-econômica, ganhou força a partir da virada dos anos de 1960 para a década seguinte e se espalhou rapidamente por todo o mundo. A “dignidade” e a “liberdade” individual foram os ganchos dessa conjectura, até então limitadas pela intervenção constante do Estado Providência, ou Estado de Bem Estar Social que provia e controlava, mas que iniciou sua descredibilidade a partir do fim da grande onda expansionista do momento de “glória do capitalismo” (idem, ibidem, 2017, p. 22).

O neoliberalismo, consistindo em ser compreendido como uma forma moderna do liberalismo clássico, já estava altamente difundido no período de crise econômica por seus ideais bem estruturados e organizados, além de trazer em sua teorização o discurso da existência de um método capaz de superar a crise vigente, caracterizava-se principalmente por seus novos e avançados padrões tecnológicos, além da proposta de flexibilidade na organização do trabalho e em sua produção pautada na racionalidade econômica.

Peroni e Adrião (2006, p. 14) nos explicam que:

O paradigma neoliberal de mercado consiste na liberdade econômica da eficiência e da qualidade. A economia de mercado é auto-regulável, baseada na livre concorrência, na qual o fortalecimento da iniciativa privada com ênfase na competitividade, na eficiência e na qualidade de serviços e produtos.

O neoliberalismo nesse sentido, além de propagar a visão de superação da crise econômica vigente por meio da reforma e redefinição no próprio Mercado, salienta também a supremacia do mesmo em relação ao Estado, de forma que fosse reduzida e/ou não fosse permitida a intervenção “limitada” sobre ele no plano político, jurídico e principalmente no plano econômico.

Com base nesse pressuposto, Hofling (2001) desvela o ideário neoliberal, no qual este acentua a ideia de *menos Estado e mais Mercado*. Isto é, em teoria permite-se uma economia livre de empecilhos e fatores políticos que impeçam seu desenvolvimento e progresso, visto que, diante de sua concepção, o Estado é o culpado pela crise estrutural econômica pelo fato de não ser capaz de atender igualmente as necessidades da população e prioritariamente do Mercado, uma vez que durante o período de legitimação do chamado “Estado democrático”, o mesmo gastou de forma exorbitante para atender os anseios das camadas sociais mais sujeitas as transformações e disparidades da sociedade classicista e individualista, não sendo capaz dessa forma de atender também com exatidão as necessidades do Mercado capitalista.

Deve-se esclarecer que:

O Governo passa a assumir neste contexto um discurso que veicula o pressuposto de que o modelo de Estado das últimas décadas, devido a sua forte intervenção na economia e consideráveis gastos sociais, é o agente responsável pela emergência da crise econômica mundial (SILVA, 2001, p. 04).

Assim sendo, exauriu-se os recursos econômicos e assim desencadeou-se a crise estrutural econômica. Salientamos que “ao proclamar a necessidade de um 'Estado mínimo', o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital” (NETTO; BRAZ, 2008, p. 227).

Quando aprofundamos o exame iluminando-o com a onto-metodologia marxista, percebemos que o contexto pós 1970 exige que o Estado acione seus mecanismos para funcionar como o grande gerente (agora, chamado pomposamente de gestor) da crise. Ele que antes era o “provedor”, agora, pretende fiscalizar, monitorar e proteger o grande capital, para que o mercado competidor possa agir desembaraçadamente. Contudo, esse chamado neoliberalismo não funciona como pensam os míopes analistas da hora, ou seja, com o esvaziamento da força estatal que supostamente deixaria livre a competição do mercado capitalista. O que em essência acontece é a formação de um Estado maior do que nunca para proteger, com todos os seus recursos, os empresários e suas propostas capitalistas (SANTOS, 2017, p. 23-24).

Tomando como aporte teórico o mesmo pressuposto acima mencionado, Peroni e Caetano (2012, p. 02) complementam que:

Atendendo as demandas em um período democrático, gastou mais provocando o déficit fiscal. E, por consequência, as políticas sociais e a democracia devem ser contidas para que os ajustes necessários ao bom andamento do mercado sejam efetuados.

Situado teoricamente o embate entre Estado versus Mercado, percebe-se que para ocorrer a supremacia do Mercado sobre o Estado, a teoria neoliberal utiliza-se daquilo que fora caracterizada como “processo de descentralização e precarização” das políticas públicas e sociais ofertadas por ele à população mais sujeita a seus meandros e antagonismos, sendo estas consideradas como um saque à propriedade privada. Isto é, as políticas voltadas à saúde, educação, previdência, seguridade social, transporte e outros serviços oferecidos a população de forma gratuita e/ou parcialmente gratuita a partir da arrecadação de impostos, são interpretadas pelo Mercado tal como graves saques a propriedade privada, pois vêm nesses setores uma grande ferramenta de acumulação de capital. Assim sendo, devem ser oferecidos por ele.

Estes ataques ofensivos e diretos ao Estado, imbuídos no processo de descentralização e precarização enquanto ofensiva, têm como intuito alcançar os

objetivos predispostos pela teoria neoliberal em relação ao livre andamento e intervenção do Mercado no âmbito político, social e econômico.

Foi esse cenário de crise profunda que o capitalismo envolto em agudas contradições, para salvar-se, chamou velhos procedimentos ressignificados em forma de novas retóricas, para que, assim, pudesse resguardar os princípios econômicos da acumulação capitalistas. O caminho mais seguro foi olhar para trás e trazer de volta o velho que melhor se adaptaria ao ressignificado quadro: o neoliberalismo (SANTOS, 2017, p. 24).

Em decorrência do processo de sucateamento, descentralização e precarização das esferas estatais, ocorre a redefinição de papéis, na qual o Estado passa a ser compreendido como um Estado minimalista, isto é, é retirado a forças de seu papel de executor de políticas (públicas) sociais para assumir apenas um papel de regulador. Em suma, “[...] setores como o da distribuição de água, do sistema de saúde coletiva, de segurança pública, de educação estatal, antes intocados, passaram a ser encarados como simples *commodities*” (idem, ibidem, p. 25). Barcelos, Silva e Vargas (2014) explicam que este novo Estado, já remodelado de acordo com os interesses da ordem mercadológica, tendo seu papel redefinido pelas políticas de cunho neoliberal, tornariam-se máximos para atender os negócios do mercado capitalista e mínimo para atender as demandas sociais através de políticas públicas e sociais.

De tal modo, sendo o Estado reformado pelas políticas e ideário de cunho neoliberal, e agora tendo somente um papel mínimo de regulador de políticas públicas (sociais), cabe salientar a continuidade e permanência dos antagonismos e problemáticas sociais engendrados pela ordem sociometabólica do capital. Como solução para amenizar o efeito de tais políticas à população mais sujeita a elas, caberia então a este também funções de garantir direitos individuais, como exposto por Hofling (2001, p. 39):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social.

Dentro deste contexto, cabe-nos ainda explicitar:

[...] dentro do contexto de crise estrutural do capital, caberia ao neoliberalismo e à *globalização*, em linhas gerais, a seguinte síntese: a

gestão neoliberal seria responsável por propor uma nova leitura político-econômica da realidade, cuja adequação ao capital tentaria melhor responder à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem Estar Social operacionalizadas pelo keynesianismo, que abriria agora uma total liberdade para que o público fosse invadido pela iniciativa privada. Aos governos neoliberais competiria operacionalizar as políticas focalistas, parcelizadas, contingencialistas e particularistas (SANTOS, 2017, p. 25).

Salienta-se que para a teoria neoliberal, ao intervir diretamente nas ações do Mercado, o Estado inibe o melhor desenvolvimento da economia nacional e global, isto é, impede seu progresso além de afetar de forma negativa sua efetividade e competitividade, visto que nesta perspectiva o livre mercado é tido pelos neoliberais como “grande equalizador das relações entre os indivíduos” (HOFLING, 2001, p. 37). Para entendermos melhor esta afirmação, o aparelho estatal, em outras palavras, inibe a mola propulsora do Mercado ao criar instituições sociais que “desmercadorizam” parte dos elementos necessários ao funcionamento integral da sociedade, tais como a educação, saúde, moradia, transporte, previdência e outros serviços oferecidos a sociedade em geral (MORAES, 2002).

Diante de tais elucidações, busca-se compreender a educação a partir da ótica neoliberal. Sabe-se, a partir das teorizações supracitadas, que o desenvolvimento econômico e manutenção da ordem social hegemônico depende de um sistema formativo que promova consenso e gere insumos humanos para a maquinária capitalista; Sabe-se também que as instituições formais de educação possuem funcionalidades para a reprodução da atual sociabilidade. Contudo, com a ideologia capitalista sendo impregnada nos diversos setores sociais, a educação não deixaria de ser maculada. Logo, para dar continuidade na reprodução e manutenção do sociometabolismo capitalista e acumulação de riquezas, “o complexo educativo é chamado a responder às necessidades postas pela crise capitalista (SANTOS, 2017, p. 26).

Em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria (TONET, 2012, p. 32).

Nesta conjuntura, o papel da educação é, senão, supremo.

### **3.2. PRECARIZAÇÃO E SUCATEAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

O cenário educacional brasileiro é marcado por diversos avanços, no entanto é marcado por constantes ataques, advindos de políticas que priorizam o sucateamento e precarização dos sistemas educativos.

A construção da ligação entre educação e capitalismo desdobra-se nas relações entre a educação e pauperização. O capitalismo gerou a educação como necessidade; mostrou o interesse econômico e tentou utilizá-lo como tal. “O capitalismo suscita a pauperização; assim a pauperização deve tocar a educação e a educação arrisca-se, ela mesma, de ser incapaz de remediar a pauperização [...]” (MARMOZ; FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 53).

Com inúmeras crises estruturais-econômicas ocorrendo no cenário nacional e internacional, muitos países em desenvolvimento – sendo estes mais sujeitos aos antagonismos e meandros políticos, sociais, culturais e econômicos engendrados pelo ideário neoliberal e da globalização –, recorreram a empréstimos a instituições financeiras multilaterais, sendo listadas como as principais o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI). Em contrapartida a esses empréstimos, os países que recorreram a eles como salvação econômica para a crise que enfrentavam, em contrapartida tiveram que assentir as redefinições e reformas neoliberais, ou seja, as políticas neoliberais a serem implantadas em determinado Estado-nação, este teria de se adaptar as mesmas, no sentido de descentralização do poder.

Para compreender a precarização e sucateamento da educação na fase atual do capitalismo moderno, deve-se conhecer as bases que fundam o neoliberalismo e a globalização enquanto um ideário de manutenção desta ordem sociometabólica. Logo, assegurados em três pressupostos teóricos, reconhece-se que:

Ao primeiro caberia a responsabilidade de assegurar a condição ideológico-cultural capaz de fazer com que todos os habitantes de uma supostaaldeia global se sintam incluídos no mar de usufrutos dos bens produzidos pelo capitalismo. Já o segundo, como resposta à falência das políticas totalizantes do Estado de Bem Estar Social operacionalizadas pelo Estado Providência, teria a função de propor uma leitura político-econômica da realidade. Essa

leitura seria pretensamente melhor adaptada às necessidades atuais do capital, visto que teria a função de fornecer elementos de aceitação passiva à entrega total do público à iniciativa privada. [...] Nesse cenário, compete aos governos apenas operacionalizar as políticas focalistas, parcelizadas, fragmentadas, contingencialistas e particularistas [...] Esse é o contexto em que a teoria pós-moderna entra em cena para acalmar os ânimos dos que acreditam em uma pesquisa que forneça elementos de compreensão e transformação do mundo do valor de troca (SANTOS, 2017, p. 35).

A educação, os sistemas educativos e as instituições educacionais no Século XXI são marcadas por expressões, antagonismos, meandros e crises imbuídas pela ordem sociometabólica do capital. Sua função – ora para formar insumos, ora para produzir consentimento –, é um eficiente instrumento para a manutenção da ordem e reprodução ideológica e social. Uma vez que as instituições financeiras multilaterais passam a intervir fortemente nos Estados-nações, a partir de seus empréstimos e financiamentos, o processo de reforma e redefinição dos sistemas educacionais passa a acontecer especialmente na esfera pública. Diga-se de passagem, ressalta-se que a função do aparelho estatal é essencial para a exatidão das políticas neoliberais. “Nessa mudança, o Estado tem papel preponderante, visto que é o responsável por oficializar as diretrizes educacionais orientadas pelos organismos internacionais interessados na proximidade cada vez maior entre escola e mercado” (SANTOS, 2017, p. 181).

A implantação, ou melhor, a adesão às políticas neoliberais não se trata apenas de uma reforma no âmbito estrutural do Estado, contudo deve-se esclarecer que tal ofensiva trata-se de uma transferência política e econômica para o ideário neoliberal. Sanfelice (2003, p. 1394) esclarece que “O Estado transfere suas antigas responsabilidades para a sociedade civil, mas avalia, financia, fiscaliza conforme políticas influenciadas pelas agências multilaterais”. Saliencia-se que dado o momento em que determinado Estado-nação sujeita-se as políticas econômicas de cunho neoliberal, ocorre uma brusca mudança na estrutura político-social deste, que afeta principalmente a população mais carente.

Pode-se notar que, “a internacionalização da política econômica transforma os países em territórios economicamente abertos e as economias nacionais em ‘reserva’ de mão-de-obra barata e de recursos naturais” (TOUSSAINT, 2002, p. 224), isto é, o país onde são implantadas as políticas neoliberais está fadado a impossibilidade de crescimento econômico nacional, uma vez que abre-se o cenário econômico para receber o Mercado Internacional. Caracterizando assim um dos

principais paradigmas da reforma política, econômica e social do ideário neoliberal, em conjunto com o paradigma da liberdade econômica do Mercado, gera o que é caracterizado por sucateamento do aparelho do Estado. O que é nada mais é do que a principal ofensiva neoliberal para os sistemas público, no qual, estes que até então estavam sendo geridos e gestados pelo Estado, sofrem no sentido de serem piorados em seu oferecimento/atendimento do público.

No que se refere especificamente ao campo educativo, o Estado promove a mercantilização do ensino e a intensificação das parcerias entre as esferas pública e privada, argumentando, por meio de seus ventríloquos, principalmente aqueles alinhados ao pensamento pós-moderno, que a contemporaneidade demanda, de imediato, uma mão de obra flexivelmente “qualificada” para atender às vicissitudes do mercado de trabalho capitalista. Como uma das alternativas para equacionar esse problema, o capital credita como solução adotar para os trabalhadores uma formação que os “qualifique” minimamente para operar o aparato tecnológico dito globalizado, que, ao mesmo tempo, não os tornem capazes de compreender suas posições de explorados em uma sociedade cindida em duas diferentes classes e agora agudizada por uma severa crise (SANTOS, 2017, p. 181).

Na esfera pública, os sistemas que mais sofrem a implicação das políticas neoliberais são nos setores da educação e de saúde, pois para este ideário e para *incorrigível lógica do capital*, têm-se a concepção de que estes serviços essenciais ao ser social são um ataque à ordem sociometabólica do capital e ao Mercado, pois enquanto políticas públicas e sociais são considerados por estes como um saque à propriedade privada, gerando não somente a ineficiência, como principalmente a crise estrutural econômica.

Com base nesse pressuposto, a reforma do Estado é vista como a mais eficiente forma para superar a crise vigente, além de gerar maiores lucros ao Mercado, pois os serviços que até então eram oferecidos ‘gratuitamente’ ao público, após a reforma, passam a ser oferecidos como objeto de consumo pelo Mercado. É visível então a transferência “[...] da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19). Diante dessa perspectiva, evidencia-se que o ser humano vale enquanto força-de-trabalho, de forma que não interessa ao ideário neoliberal a formação de um sujeito integral, importa que ele responda de forma positiva à ótica do mercado. Em suma, “o complexo educativo precisa se adaptar para atender às

necessidades capitalistas dos contemporâneos problemas no dito mundo produtivo (SANTOS, 2017, p. 183).

Para além do cumprimento da sempre viva função de adaptação ideológica dos trabalhadores ao capitalismo, o complexo educativo continua recebendo ácidas críticas de uma suposta crise no interior da escola, o que, por seu turno, justificaria as constantes reformulações (idem, ibidem, p. 182).

No que diz respeito ao cenário brasileiro, a adesão, reforma e implantação das políticas de cunho neoliberal dão-se apenas a partir da década de 1990, especificamente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo compreendidas como uma derradeira ofensiva aos direitos sociais estabelecidos com a Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2001). Estas tinham como objetivo reverter os efeitos da crise estrutural econômica em solo brasileiro, a abertura do mercado nacional para investimentos estrangeiros e a liberação das importações, tornando assim o país economicamente estável e capaz de competir no mercado econômico internacional. Em consequência a adesão da reforma neoliberal no aparelho estatal brasileiro, que têm como foco central a privatização, diversos setores da economia nacional foram literalmente destruídos, gerando assim o aumento no número de desempregados e a demanda por serviços essencialmente públicos.

Paralelamente ao desmonte do Estado de bem-estar social e ao pacto social promovido por ele, busca-se construir uma nova ordem para o desenvolvimento do capital com implicações diretas nas esferas da cidadania e da educação. Instâncias sociais e de representação enfraquecem-se; agrava-se o desemprego estrutural e o fundo público, antes mantenedor de direitos, é reduzido drasticamente (SANFELICE, 2003, p. 1394).

Em síntese:

[...] ao longo da década de 1990, com a implementação das políticas de reajustes neoliberais, a esfera pública e privada foram redefinidas nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor privado, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 42).

Contudo, uma vez que “A condição humana passa a ser degradada mais violentamente e a nova cidadania é a cidadania produtiva (SANFELICE, 2003, p. 1394). Como tentativa de organizar a reforma e redefinições ocorridas no aparelho

estatal brasileiro a partir da implementação das políticas neoliberais sob a ótica do paradigma da administração do Estado que objetivara a universalização da ordem social hegemônica, o Governo de Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil – MARE, que em 1995 apresentara o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado como o objetivo de aumentar o poder do Estado frente às novas demandas políticas.

De acordo com o documento do referido Ministério:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Isto é, com a devida reforma do Estado devido a implementação das políticas neoliberais, ele deixa seu papel de executor de políticas públicas e sociais para assumir um papel mínimo de regulador de serviços, especialmente nos setores educação e saúde. Diante desse novo contexto reformado, Soares (2003) explica que o atual papel político do Estado é de mantenedor de políticas públicas de programas sociais para a população mais vulnerável à reforma neoliberal.

Cabe salientar:

A idéia central ali encontrada é de tornar o Estado “competente, eficaz, capaz de dar rumo à sociedade”, hipotrofiando-se os poderes Legislativo e Judiciário, enquanto hipertrofia-se o Poder Executivo. Apesar de no discurso de FHC se preservar ao Estado a prestação de serviços básicos à população, não foram estes os resultados constatados ao término de seus mandatos (SANFELICE, 2003, p. 1396).

A partir desse pressuposto, compreendemos que o novo sistema estatal brasileiro além de ser um sistema fragilizado para atender as demandas sociais, uma vez que é “submisso no plano internacional” (idem, ibidem, p. 1396), se torna um sistema extremamente classista e segregativo, pois atende apenas uma minoria da população. Em outras palavras, prioriza a minoria que pode pagar pelos serviços agora prestados e oferecidos pelo Mercado, a minoria que não fora afetada pelos meandros e antagonismos gerados pela reforma.

Percebe-se a partir da redefinição e reforma política, econômica e social ocorrida no cenário brasileiro a partir da década de 1990, com a adesão do Estado às

políticas de cunho neoliberal e ao ideário dos organismos internacionais, que o oferecimento do serviço público de educação, assim como os demais serviços públicos no Brasil, nunca foi/foram uma prioridade do aparelho estatal para com demandas sociais. Pelo contrário, ela e os demais serviços públicos sempre foram tratados como uma necessidade secundária, de segunda ordem, e fica evidente com a reestruturação do aparelho do Estado.

Como consequência da reforma neoliberal, o setor educacional desde então passou a sofrer um degradante desmonte, bem como uma grande mudança estrutural no sentido de precariedade e sucateamento de seus sistemas e suas modalidades, sobretudo no que diz respeito ao sistema de ensino superior, pois como fora supracitado, esta reforma tem por principal aspecto o processo de privatização em massa, o que afeta diretamente a organização do trabalho pedagógico e a formação docente.

Santos (2003, p. 184-185) esclarece que, “A escola teria que se adaptar a esses “inovadores” modelos formados pelos, assim chamados, novos paradigmas educativos”. Isso porque agora além de ser responsável pela garantia da aquisição dos novos conhecimentos de nível profissional e tecnológico para a maquinaria capitalista, as instituições formais de educação ainda teriam a função para manutenção da ordem social e de produção de consenso. Ressalta-se que esta nova ordem e ideologia educacional não é somente pautada na pedagogia das competências, mas para além, numa pedagogia do consentimento. Isso porque nesta ótica, além de ser um objeto de produção de alienação, é também um objeto de produção de riqueza.

Acerca desta assertiva, Marmoz, Freitas e Araújo (2014, p. 67) consideram que essa nova aparência do capitalismo moderno, bem como interesse pelas políticas públicas e sociais, parte da urgência em recuperar o lucro, encontrar novas formas de acumulação de riquezas, reequilibrar a ordem sociometabólica, bem como contrapor os efeitos da crise estrutural econômica. O ponto analítico deste processo pauta-se na precarização e sucateamento das instituições públicas. Cabe reconhecer os sistemas educativos dispostos à ordem sociometabólica do capital, evidenciando assim uma das causas estruturais que contribuem para a dominação ideológica e reprodução social.

O caminho percorrido até aqui permitiu compreender a concepção educacional de István Mészáros, sua estrutura, sua formação, seu processo, a lógica

do capital e sua reprodutibilidade, bem como dialogar uma proposta educacional com base na emancipação humana. Isto é, refletir sobre uma concepção educativa enquanto *prática-transformadora*. Também fora possível entender a relação política-economia-educação, a partir do ideário do neoliberalismo econômico e sua implicação no processo de reforma e redefinição do aparelho do Estado, assim como sucessivamente com a precarização e sucateamento da educação.

Após a extensa argumentação sobre o processo de reforma e redefinição do Estado brasileiro a partir da adesão deste às políticas de cunho neoliberal, cabe, pois agora, voltar este embate teórico para o ponto central do deste tópico na presente pesquisa, que trata acerca da precarização e sucateamento da educação brasileira nas últimas décadas<sup>17</sup>. Caracteriza-se este embate teórico de suma importância, uma vez que, compreendê-lo nos permite entender as crises, a estrutura, o processo de desmonte e, principalmente, o estado atual do sistema educativo no Brasil, afim de construir tecituras críticas de uma educação para uma prática-transformadora.

Sabe-se que nenhuma ordem social funciona sem um sistema de transmissão de valores e conhecimentos. Sistemas dotados de uma estrutura, modalidades formativas, ideologias, funções e outras características. No Brasil não seria diferente, visto que no processo de progresso e desenvolvimento político, social, cultural e econômico “a educação contribui decisivamente [...]” (MARMOZ; FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 71). Contudo, vale ressaltar que a educação nunca fora uma necessidade de primeira ordem, outrora sempre relegada a um segundo plano. Isso porque numa visão mercadológica, ela não possui rentabilidade ou significa acumulação exorbitante de riqueza como os demais mecanismos da maquinária capitalista. Facto salientado por Launay (1970) ao perceber a “impossibilidade de escolha das despesas educativas em função de sua rentabilidade para o capital [...]” (idem, ibidem, p. 72)<sup>18</sup>.

Sob as circunstâncias da precarização da educação, as estruturas e ideologias emancipatórias mais autênticas são subsumidas pelos imperativos da

---

<sup>17</sup> Para melhor compreensão do presente debate, delimitaremos nosso período histórico de análise aos últimos governos brasileiros, correspondendo ao Governo FHC (1995-2002), Governo Lula (2003-2011), Governo Dilma (2012-2016), Governo Interino Temer (2016-2018) e Governo Bolsonaro (2019-atual).

<sup>18</sup> Marmoz (1984, p. 120) considera que “As despesas da educação fazem parte dos elementos constitutivos da força de trabalho. [...] a despesa com a educação não é um investimento porque o trabalho não é simples transmissão de valor, mas um criador de valores novos”. Essa perspectiva nos permite entender a diferença de investimentos e valorização, em detrimento a outros setores do Estado. Enquanto a educação é relegada for um segundo plano, o desenvolvimento político, social e econômico será mínimo.

selvageria da incorrigível lógica do capital, de forma que a estrutura educacional – que antes deveria ser compreendida de maneira *inseparável e contínua* – é separada de seu sentido histórico-autêntico e relegada a uma condição de subalternidade. Assim sendo, toda e qualquer tentativa de romper com o ideário e com a ordem sociometabólica do capital é fadada ao fracasso. Entretanto, não se deve de forma apriorística negar, muito menos ignorar, o sentido de transformação qualitativa atribuído à educação. Deixar de fazê-lo é ir contra a possibilidade de uma sociabilidade autêntica, humanamente possível e autossustentável.

Destaca-se que:

Contentar-se com a “reforma gradual” e as mudanças parciais correspondentes é autoderrotista. A questão não é se as mudanças são introduzidas repentinamente ou ao longo de um período maior, mas a *conformação estratégica geral* da transformação *estrutural fundamental* consistentemente perseguida, independente do tempo que a sua realização bem-sucedida possa levar. Os riscos de *ou um ou outro* entra as formas de controle sociometabólico mutuamente excludentes – a ora estabelecida e a futura – são *globais* tanto no espaço quanto no tempo (MÉSZÁROS, 2008, p. 91).

Como resultado da descentralização e redefinição política do Estado em decorrência a implementação das políticas neoliberais no Brasil, salienta-se que a mesma afetou todos os setores e modalidades educacionais, principalmente à docência, assim como afetou da mesma forma todos as outras esferas essenciais à sociedade brasileira. No que diz respeito a Constituição Federal Brasileira, Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, e outros documentos e mecanismos que defendem a educação como direito de todos, destaca-se que esta deixa de ser um direito universal para se tornar apenas uma mercadoria na sociedade mercantil. Dessa forma, com a atual desvalorização profissional, a baixa qualidade da formação docente, aumento no número de professores aposentados, aumento do número de professores no mercado e os incentivos fiscais de programas governamentais para instituições privadas, tais como PROUNI e FIES, o futuro que aguarda e se constrói, devido a reforma neoliberal, é de uma educação privada, uma educação sucateada, cumprindo apenas os objetivos de manutenção da ordem, que enriquece as instituições privada de ensino e a grande maquinária capitalista e empobrece o ser social.

Diante do ideário neoliberal deve-se esclarecido que “[...] a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos,

aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos” (HARVEY, 2008, p. 76), logo todo e qualquer tipo sucesso ou fracasso pessoal é atribuído ao indivíduo, eximindo-se assim a responsabilidade do sistema hegemônico, visto que nesta sociabilidade a liberdade individual é uma de suas características aparentes. Contudo, como fora esclarecido por Tonet (2016), na ordem sociometabólica do capital o homem não é livre, tampouco o senhor de sua história.

Apesar de serem destacados diversos avanços no sentido de políticas públicas, tais como criação de leis de acesso, afirmação e medidas de fomento educacional, a falta de incentivo fiscal, bem como o compromisso político-econômico, para o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia sempre foi presente, mesmo nos governos mais comprometidos com as causas sociais. De forma que nas últimas décadas, percebeu-se que a referida pasta da educação, ciência e tecnologia fora uma das áreas que mais sofreu cortes, redução e contingenciamentos orçamentários por parte do Governo brasileiro. Facto facilmente comprovado ao analisarmos diversas notícias de veículos de informação do Brasil e da América Latina. Dentre os ataques mais recentes por intermédio do aparelho do estado, destacamos o corte de R\$ 802,6 milhões de recursos financeiros destinados ao Ministério da Educação para o ano de 2022, na qual, o valor de R\$ 499 milhões de reais destinava-se ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>19</sup>.

Essa falta de incentivo financeiro e/ou desmonte à educação, ciência, tecnologia, saúde, previdência, bem como outros setores sociais que compõe o Estado, por parte do aparelho estatal pode ser interpretada como uma das principais ofensivas e vertentes do sucateamento e precarização engendrada pela política de cunho neoliberal no Brasil, uma vez que redefinido seu papel “o Estado não deve ser mais o principal executor das políticas sociais, que devem estar sob o protagonismo da sociedade civil através do terceiro setor” (PERONI, 2013, p. 13).

O processo de precarização e sucateamento do sistema educacional brasileiro não é recente, contudo, embora nosso recorte histórico para situar o presente debate seja de episódios a partir da instituição da Constituição Federal de 1988, deve ser salientado que o mesmo atravessa todo o decorrer da história do país nos diferentes tipos de modelos sociais adotados.

---

<sup>19</sup> GARCIA, Maria Fernanda. **Governo mantém R\$ 4,9 bilhões para o fundo eleitoral e corta verba para a educação.** In: Observatório do Terceiro Setor. Notícia publicada em 24 de Janeiro de 2022.

À educação, em condição degradante de sucateamento estrutural, é atribuído um sentido estritamente profissionalizante, diretamente atrelado a concepção mercadológica do desenvolvimento econômico da ordem sociometabólica do capital. Fato é que para os sistemas educativos, “[...] o Estado promove a mercantilização do ensino e a intensificação das parcerias entre as esferas pública e privada [...]” (SANTOS, 2017, p. 181), como forma de justificar a demanda imediatista de formação de insumos humanos para a maquinária capitalista, pautada numa mão-de-obra “qualificada”, flexível e que responda e se adapte rapidamente as vicissitudes da sociabilidade hegemônica.

A necessidade do capital não é humanizar o homem em sua integralidade, por intermédio do sistema educativo, porém formar mão-de-obra num período mínimo à vida humana e correspondente às necessidades do capital. Em linhas gerais, o preceito fundamental desta educação sucateada, caracterizada por um cunho capacitista e de competências, busca cumprir com a missão de “preenchimento ágil e com qualidade das lacunas de formação de mão de obra” (idem, ibidem, p. 191). Isto porque:

Para além do cumprimento da sempre viva função de adaptação ideológica dos trabalhadores ao capitalismo, o complexo educativo continua recebendo ácidas críticas de uma suposta crise no interior da escola, o que, por seu turno, justificaria as constantes reformulações. Para essas recorrentes reformas, a modalidade da educação profissional figura como um dos alvos principais das políticas de Estado (SANTOS, 2017, p. 182).

Para se ter ideia da inação do Governo Federal em relação ao Ministério da Educação, destaca-se que o ano de 2020 fora o que apresentou o menor gasto nos últimos anos referente ao orçamento da educação básica<sup>20</sup>. Ainda tomando como base os dados apresentados em gráfico pela organização não-governamental *Todos pela Educação*, cabe destacar que desde 2012<sup>21</sup> os recursos financeiros destinados à pasta foram alvos de constantes reduções e contingenciamentos orçamentários de maneira crescente, isto é, “o MEC gastou mais recursos com a educação básica em 2010 e em todos os anos subsequentes do que em 2020” (LISBOA, 2021).

---

<sup>20</sup> LISBOA, Ana Paula. **2020 foi o ano com menor gasto do MEC com educação básica desde 2010**. In: Correio Brasiliense. Notícia publicada em 21 de Janeiro de 2021.

<sup>21</sup> De acordo com relatórios da organização *Todos pela Educação* (2021), no ano de 2012 o orçamento referente à educação básica foi de R\$ 65.296 milhões, enquanto em 2020 a dotação orçamentária fora de R\$ 42.847 milhões, correspondendo a 10,2% a menos que o orçado no ano anterior.

Uma vez que o Estado deixa de ser o gestor de políticas públicas, o Mercado assume esta função reguladora, contudo, não é interessante a este formar um sujeito em sua integralidade. Desta forma, apenas cumpre com a necessidade de formação imediata e suficiente a sua maquinária de acumulação e produção de riqueza. A reforma do Estado, enquanto ferramenta para consecução dos objetivos predispostos pelo ideário neoliberal, limitam-no a uma mera função de promoção de políticas públicas e assim engendram no setor educação um sentido para atender as suas demandas estruturais, prover consenso e formar insumos humanos. Nesta perspectiva, o ensino imediatista de vertente tecnológico-profissionalizante surge, e é instituído, como um Messias para a ordem sociometabólica do capital.

Desta forma, ávidos a lucrar com o sucateamento e com a precarização dos sistemas educativos, a lógica do capital imbui na educação não somente seus interesses, mas também principalmente sua dita *incorrigível lógica* e sua estrutura societal para o cumprimento de seus objetivos e funções. Fato é que a formação integral do sujeito não é uma obrigatoriedade para esta sociabilidade como observada em outros modelos. Destaca-se, com base nas dissensões de Braverman (1980), que nesta ordem, o conhecimento científico é necessário apenas como ferramenta de assimilação de conhecimentos das evoluções tecnológicas que servirão à produção e acumulação de riquezas.

Isto é:

Diante do crescente desenvolvimento das tecnologias e sua incorporação ao processo produtivo, o capitalismo necessita que a classe trabalhadora se submeta à constante qualificação, requalificação e atualização das suas habilidades para melhor operar a produção. Caso essa formação não se realize, há um comprometimento direto do processo de valorização do capital, em termos absolutos ou relativos. Mas quem perde primeiramente com essa desvalorização é o capitalismo (SANTOS, 2017, p. 196).

O sujeito que se busca formar a partir processo formativo não é o humano integral, cabe salientar isto, porém o que almeja durante os anos dedicado à formação é trabalhador, flexível, polivalente, que responda e se adapte as incongruências do Mercado. Num país com quase 15 milhões de desempregados<sup>22</sup>, a educação profissional e tecnológica tornou-se a resposta e justificativa para a problemática

---

<sup>22</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, tendo como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, o terceiro trimestre de 2021 apresentou a marca de 13,5 milhões de desempregados, sendo a Região Nordeste a que apresentou a maior Taxa de Desocupação com 16,4%.

constatada, contudo apesar dos benefícios para o desenvolvimento econômico do país, não deve ser tomada como uma solução a longo prazo, uma vez que o sujeito desta educação apenas responde às necessidades do Mercado, tampouco esta cumpre com seus objetivos históricos e autênticos.

O sucateamento e a precarização dos sistemas educativos – no Brasil ou em qualquer Estado-nação –, tem apenas um objetivo: a *ressignificação* dos processos formativos frente as demandas mercadológicas da ordem sociometabólica do capital. O planejamento e a concentração dos conhecimentos dispostos ao sujeito não permitem que este se desenvolva integralmente, bem como são inadequados ao próprio conceito de educação. Tomando assim este pressuposto, destaca-se que:

Assim como no processo de trabalho, onde quanto mais se tem que saber o operário menos precisa de saber, nas escolas que as massas de futuros trabalhadores frequentam quanto mais há para aprender, tanto menos razão há para os professores ensinarem e para os alunos aprenderem (BRAVERMAN, 1980, p. 372).

A educação e os processos educativos sempre estiveram atrelados ao evoluir histórico das sociedades humanas, este é um fato inegável. Embora em muitas organizações sociais o caráter formal desta não fosse presente de forma evidente ou institucionalizada, o caráter informal e não-formal da formação humana era visível. Contudo, como ela mostrou-se uma ferramenta eficaz e suficiente no “complexo que sustenta a duradoura exploração do homem pelo homem” (SANTOS, 2017, p. 188), para a sociabilidade capitalista a educação, objetivada a seus interesses, tornou-se algo de extrema importância.

A medida em que a educação sucateada deixa de apresentar resultados significativos ou mostrar-se insuficiente à ótica do capital, projetos reformistas, de cunhos mercadológicos, surgem como salvação para a problemática. Ou seja, “Apresentam-se agora caricaturas reformistas que, via de regra, rebatizam o projeto salvacionista da educação, instituindo como pedra de toque uma possível cura para os males do capitalismo” (idem, ibidem, p. 188). No entanto, cabe destacar que a precarização da educação é um projeto para instituição de uma educação nos moldes da ordem capitalista. Assim sendo, toda e qualquer alternativa educacional é subsumida à sua lógica.

Embora se tenha a compreensão que educação é “[...] o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano [...]” (idem,

ibidem, p. 189), atrelada ao sistema educacional precarizado da sociabilidade capitalista esta deixa de ser utilizada neste fim, bem como para a emancipação humana, passando a cumprir com objetivos engendrados pela lógica dominante. Fato é que a caracterização da educação nos moldes capitalistas “[...] não se constitui novidade na experiência educacional atrelada à centralidade do trabalho alienado [...]” (idem, ibidem, p. 189). Grosseiramente, diante da imediaticidade do processo produtivo e da acumulação de riquezas, a incorrigível lógica do capital, por intermédio das políticas de reforma e redefinição de cunho neoliberal, busca um sistema educativo que possa “[...] contribuir para dissipar, na consciência dos trabalhadores, a névoa que pesa sobre os complexos de determinações que forjam o real” (idem, ibidem, p. 189). Isto é, a manutenção e reprodução da ordem sociometabólica do capital como única e possível só se dá a partir da excelência na assimilação do consenso e valores a partir do processo educativo, que nesta, fora totalmente sucateado e subsumido a sua lógica.

A marca e consequências do processo de reforma e redefinição do aparelho do Estado não é algo recente, no entanto ultrapassou décadas; contudo vale salientar que nos últimos anos está ficou mais evidente. Para se ter compreensão que essa problemática não é restrita ao Governo vigente, no período em que Dilma Rousseff (PT) esteve como presidente do país, a pasta da educação sofreu diversas mudanças, tais como as constantes mudanças no cargo de ministro, bem como gigantescos cortes orçamentários que afetavam diversas modalidades e secretarias. Apesar de adotar como lema governamental a assertiva “Pátria Educadora”, o qual expressava as mais nobres esperanças educacionais, somente em 2015 a educação fechou o ano com quase R\$ 11 bilhões a menos do que fora autorizado e orçado<sup>23</sup>. O espírito educativo, embora enviesado pelo sentido de mudança a partir de uma prática educacional transformadora, é sufocado pela incorrigível lógica do capital, a qual maculou todos os espaços e instituições sociais do ser social.

As propostas educacionais, embora carreguem as mais nobres utopias e sonhos educacionais de mudança, sofrem com a pressão da dominação ideológica em todos os aspectos, quer seja na sistemática, quer seja na estrutura, quer seja no campo simbólico. Toda e qualquer proposta deve considerar os meandros e, acima

---

<sup>23</sup> Redação. **Educação tem cortes no orçamento e greves**. In: Exame.com. Notícia publicada em 30 de Dezembro de 2015.

de tudo, a lógica capitalista para se instituir como uma alternativa autêntica e sustentável. Salienta-se que:

Assim, não se constitui novidade na experiência educacional atrelada à centralidade do trabalho alienado, o sempre-vivo projeto de negação à classe trabalhadora do conhecimento que extrapolasse as fronteiras das urgências imediatas do processo produtivo e/ou que, em alguma medida, pudesse contribuir para dissipar, na consciência dos trabalhadores, a névoa que pesa sobre os complexos de determinações que forjam o real (idem, ibidem, p. 189).

Muitas ofensivas capitalistas, travestidas de óbices de mudança política, social, cultural e econômica na contemporaneidade, assim como outrora fora no passado, carregam em seu cerne apenas o intuito de mistificar as piores facetas da ordem sociometabólica do capital, restando-nos apenas uma falsa aparência de uma irreal transformação, isto é, “deixam praticamente incólume o edifício da reprodução da desigualdade social que supostamente buscam combater” (idem, ibidem, p. 190). Isso porque o cárcere do sucateamento e precarização dos sistemas educacionais não engendram somente a mercantilização dos mesmos, contudo impedem toda e qualquer forma, consciente ou não, de contraposição autêntica à ordem social hegemônica.

O desenvolvimento da política educacional no Brasil, em sua égide, se deu de forma meandrosa, antagônica e sinuosamente lenta. Devendo-se ao fato de que se em uma gestão, dita comprometida com as causas das minorias sociais, políticas e avanços eram preconizados e garantidos por lei, noutra, mais comprometida com o desenvolvimento econômico e manutenção do mercado, os avanços educacionais eram sucateados e/ou tinham sua estrutura e objetivos modificados para se comportar aos moldes e atender os interesses capitalistas. Ao passo que o Estado brasileiro ganhara uma nova estrutura social-democrática com a Constituição Federal de 1988 – destaca-se que anteriormente a estrutura social constituinte era o Governo Militar, instituído pelo Golpe Militar de 1964 –, a educação, e em consequência o sistema educacional brasileiro, passava por um novo marco histórico definido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), oficialmente denominada como Lei Darcy Ribeiro. Contudo, ao passo que a lógica do capital subsumia tudo a seus interesses e a seu *modus operandi*, em tese, a educação também avançava, contudo, as políticas educacionais brasileiras

passavam a incorporar características e atender as demandas da sociedade das mercadorias.

Evidencia-se que:

Muitas foram as vicissitudes sofridas pelos diferentes textos que foram sendo escritos desde o início do processo legislativo ainda em 1988, por meio de muitas e variadas emendas aos projetos. Isso evidencia, de novo, como tem sido tradicional no Brasil, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar (CURY, 2016, p. 04).

Não se pode negar os avanços gerados a partir do marco regulatório que representou a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, principalmente quanto àqueles “relativos às fases da vida, às pessoas com deficiência, às populações indígenas e negras entre outros” (idem, ibidem, p. 12). Isto é, de um lado o desenvolvimento das políticas públicas-sociais garantia determinados direitos as classes sociais mais sujeitas aos meandros e antagonismos da ordem social hegemônica. De outro lado pendiam e garantiam a transferência dos recursos econômicos à iniciativa privada sob o domínio irrestrito da esfera pública, bem como corroboravam com o sucateamento e precarização em massa da educação na sociedade brasileira. Sumariamente, o processo de descentralização e redefinição do aparelho estatal, como consequência da adesão das políticas de cunho neoliberal, implica diretamente na pauperização, precarização e sucateamento do sistema educativo, de modo que um não pode ser desassociado do outro, ressalta-se que para alcançar os objetivos predispostos a partir do ideário capitalista, tampouco há funcionamento sem o outro.

A ideia relativa à formação do homem através da educação esboça-se desde os primórdios da história da sociedade humana fincada no reconhecimento das relações entre o ser e o conhecer, ainda que, sem sombra de dúvidas, o entendimento de tais relações tenha assumido heterogêneas formas de expressão, em entrelaçamento com os diversos modos históricos de produção e organização da vida social (GOMES, 2012, p. 189).

Não se pode pensar os processos e sistemas educacionais distantes de um projeto educativo, esta assertiva vale tanto para a educação enquanto fundamento de emancipação humana, quanto para a educação enquanto ferramenta de produção de consenso e alienação, e manutenção da ordem social hegemônica. Do ponto de vista da ordem sociometabólica, considera-se que estes projetos, travestidos de inovações pedagógicas e/ou reformas educacionais inovadoras, apenas engrossam fileiras de concepções educacionais que endossam a manutenção da sociabilidade capitalista.

Partindo assim deste pressuposto e compreendendo a natureza alienadora engendrada pelo sucateamento e precarização da educação, destaca-se que:

[...] a negação do conhecimento [...] consignaria a fórmula por excelência adotada pela classe dominante para manter o trabalhador distante da educação que lhe permitisse, no nível do conhecimento, escapar da mistificação do real, da submissão ao caráter formal da declarada igualdade social e à naturalização incontestada da desigual liberdade de mercado (SANTOS, 2017, p. 189).

A respeito das mudanças e do processo de sucateamento e precarização imbuídos no Estado brasileiro por consequências da adesão das políticas de cunho neoliberal, acredita-se que todos os organismos multilaterais mundiais, endossaram e compactuaram – mesmo que implicitamente – com o empenho do ideário e lógica da reforma. Principalmente no âmbito educacional, isto porque estas mudanças estruturais, bem como o novo tempo histórico em que a humanidade se encontrava, “[...] exigiria de cada indivíduo o desenvolvimento de um conjunto basilar de competências e habilidades capazes de garantir seu ingresso no incerto mundo novo que se descortinava” (idem, ibidem, p. 191).

Posto que a dimensão político-econômica está intrinsecamente atrelada as ofensivas do ideário neoliberal referente ao processo de desmonte e marginalização da educação e seus sistemas educativos, partindo do que fora acima exposto e debatido, cabe salientar que a precarização da educação é então um projeto. Bem como fora desvendado por Darcy Ribeiro, esta denúncia nos situa no espaço, tempo e na concepção do desenvolvimento selvagem e antagônico do capitalismo sobre a educação brasileira. Compreendendo então que toda estrutura educacional estaria sujeita aos meandros e sinuosidades políticas, sociais, econômicas e culturais da ordem social hegemônica do capital, Mézáros (2005) expõe então que a educação para se firmar como prática-transformadora, deveria ir para além dos espaços formais de educação. Compete dessa forma pensar a educação em toda as suas estruturas e modalidades, no que diz respeito ao caráter formal, informal e não-formal.

Fato é que:

Não é de se admirar que a educação, assim como todas as outras dimensões sociais, estejam em crise. Não só nos países periféricos, mas, embora de modos diferentes, também nos países centrais. Há algumas décadas ele vem sendo sacudido por intensas, amplas e profundas transformações que, tendo

seu epicentro na economia, se espraiam em todas as dimensões sociais (TONET, 2016, p. 27).

A precarização e o sucateamento do sistema educacional brasileiro nos levam a uma próxima discussão, que se refere ao “[...] paradigma da qualificação, rumo ao estabelecimento da competência, rigorosamente desfavorável ao trabalhador e a um projeto de educação emancipatório” (idem, ibidem, p. 203). No que tange as consequências à qualificação e formação docente – e para esta questão volta-se a atenção nesse momento –, Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 49) destacam que:

A atual Reforma da Educação Superior em curso no Brasil não foge à regra. A compra de vagas na iniciativa privada, como o PROUNI (BRASIL, 2005, Lei nº 11.096), a anunciada abertura de mais de quatro dezenas de novos campi e a criação de nove novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão preocupante, pois enfoca unicamente o ensino e traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação.

No que diz respeito à pesquisa científica, muitos são os avanços, as conquistas e as descobertas no campo científico a partir do árduo trabalho de pesquisadores brasileiros das mais diversas áreas. Contudo, cabe denunciar que apesar destes, o processo de desmonte estrutural e financeiro é visível e degradante, tampouco se restringe a atualidade. Para se compreender a dimensão do sucateamento na pesquisa, destaca-se os cortes orçamentários que afetaram a pesquisa brasileira na década anterior, na qual as principais universidades públicas brasileiras sofreram com a redução da pasta<sup>24</sup>.

Bem como fora no passado, o atual cenário é tão caótico quanto, a ponto de quase colapsar. Fato é que nos últimos seis anos a educação pública perdera quase 40% do orçamento destinado a mesma. Como consequência deste ataque ao sistema educacional e constantes cortes e contingenciamentos nos recursos financeiros desta pasta, fazem com que muitas Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, principalmente aquelas que se encontram distante dos grandes centros urbanos, paralise suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Em outras palavras, projetos são ameaçados de interrupção<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> BEDINELLI, Talita. **Cortes afetam pesquisas brasileiras**. In: El País. Notícia publicada em 27 de Setembro de 2015.

<sup>25</sup> LAMPERT, Adriana. **Educação pública perdeu quase 40% do orçamento em seis anos**. In: Extraclasse. Notícia publicada em 11 de Novembro de 2021.

A precarização, o sucateamento e a redefinição, enquanto uma ofensiva das políticas de ideário neoliberal no Brasil e no mundo, está presente nas mais sutis afirmativas e alternativas de dominação hegemônicas e reprodução ideológica. Isto porque ela subsume tudo a sua incorrigível lógica, fazendo com que até as mais nobres alternativas educacionais – como fora o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Financiamento Estudantil e outras políticas educacionais – sejam utilizadas para fins de manutenção e reprodução da ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2006).

A educação, enquanto uma ferramenta de emancipação humana e, ao mesmo tempo, objeto de manutenção da ordem social hegemônica, tem enorme valor da sociedade das mercadorias. Contudo, embora sejam compreendidos e destacados diversos avanços no âmbito educacional, ao mesmo passo, a *incorrigível lógica do capital* macula os mesmos a seus torpes, antagônicos e desumanos ideais. O que poderia ser facilmente caracterizado como a construção de uma educação pautada sob o viés da emancipação humana, torna-se uma educação para fins de justificação mercadológicos sobre o ser social, que cumpram com os objetivos e as finalidades de primeira ordem de reprodução e dominação estrutural e ideológica. Nessa tecitura, caberia destacar que o progresso e desenvolvimento dos sistemas educacionais não seria uma prioridade, isto é, em prol do benefício social, contudo em atendimento e consonância às normativas e parâmetros da sociedade das mercadorias, todas as modalidades e alternativas educacionais – sejam elas as mais autênticas ou não –, estariam sujeitas à sua lógica.

Pressupõe que a precarização e o sucateamento da educação colocam toda e qualquer prática-transformadora numa encruzilhada. Fato endossado ao analisarmos a expansão do Ensino Superior durante o Governo Lula, no qual de acordo com o Censo da Educação Superior (2009) destacou-se um crescimento exponencial de 65%, o que em números seriam aproximadamente 6 milhões de alunos matriculados<sup>26</sup>. Embora seja presente o aumento no acesso ao ensino superior no cenário educacional brasileiro, está assertiva é dual, e possui uma atenção ao ideário mercadológico-capitalista. Isso porque ao mesmo tempo que é democratizado

---

<sup>26</sup> CIEGLINSKI, Amanda. **Durante o Governo Lula, expansão do acesso ao ensino superior se deu com apoio das particulares**. In: Agência Brasil/Educação.Uol. Notícia publicada em 24 de Dezembro de 2010.

o acesso ao ensino superior em diversas regiões e classes sociais do Brasil – por meio de políticas e programas de democratização e universalização do ensino superior, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007 pelo Governo Federal –, o ideário capitalista imprime sua lógica neste processo, nas políticas, bem como na estrutura socioeducacional, o que pode ser facilmente compreendido ao percebermos diante desse expressivo aumento no acesso às universidades, 75% dos mesmos correspondem às instituições privadas. Salientamos que, embora contribuísse para a formação de insumos humanos e desenvolvimento social, em vez de estimular o acesso às instituições públicas de ensino, bem como ampliar gradativamente os recursos financeiros destinados a elas, propunha-se o contrário, isto é, estimulava-se o investimento e acesso na esfera privada, contribuindo com o aumento significativo do sucateamento e precarização da educação.

A educação para se pautar como emancipadora, deve ir para além da ordem sociometabólica do capital, bem como ir contra os trejeitos e nuances da estrutura e moldes de dominação da incorrigível lógica. Somente assim ela será considerada uma prática-transformadora e somente a partir de tal é que iremos vislumbrar a construção de um modelo social autenticamente mais humano. Romper com o capital é não somente um desejo ou objetivo a ser conquistado. Acima de tudo, deve-se reconhecer os trejeitos da precarização e sucateamento da educação, tendo em vista a emancipação humana, que é a condição da manutenção da vida humana (ARENDR, 2009).

### **3.3. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL, HOJE**

A cada instante que se passa, a ordem sociometabólica do capital, bem como sua *incorrigível lógica*, impõe inúmeros desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos sobre o ser social. Isso significa que as condições de vida humana tornam-se mais degradantes, e que os sistemas educação se estendem como um dos braços que engendram sua manutenção e reprodução ideológica.

A única força capaz de contribuir positivamente para o novo processo de transformação é a própria *educação*, cumprindo com isso seu papel de *órgão social*, como acima mencionado, pelo qual a *reciprocidade mutuamente benéfica* entre os indivíduos e a sua sociedade se torna real (MÉSZÁROS, 2008, p. 102-103).

Compreende-se que o futuro da humanidade, quer seja no aspecto político, quer seja no aspecto econômico, quer seja no aspecto cultural, quer seja no aspecto social, depende intrinsecamente de estabelecer novas estruturas econômico-sociais que revelem e assegurem a existência e continuidade da vida humana em sua integralidade e plenitude. De forma que só se pode emancipar o ser social – isto é, garantir sua liberdade e autorrealização –, quando deixa-se de lado as estruturas socioeconômicas antagônicas e alienadoras. Deve se elucidar, diante de tudo o que fora exposto até o presente momento nesta pesquisa, que a sociedade pautada numa perspectiva mercadológica e de acumulação capitalista não é autêntica, tampouco ideal, ao homem.

Os antagonismos e meandros políticos, sociais e econômicos apontam a urgente necessidade de uma ação emancipatória, não sendo possível sem a instituição de uma prática educativa transformadora. A concepção de educar para além do capital hoje é uma proposta de garantia de futuro, de forma que, abarcando o sentido educacional de Mészáros (2011), *para além do capital* caracteriza-se como uma preocupação do amanhã. Consiste em perceber que esta prática-transformadora não pode ser realizada longe do âmbito educacional, correspondendo dessa forma a formação de indivíduos que se posicionem de forma crítica, contra a lógica de dominação e busquem ativamente para além.

Nesta perspectiva, a concepção de educação enquanto prática-transformadora considera pensar os grandes e imperativas problemáticas do cotidiano do ser social e da sociabilidade hegemônica, de forma que busca-se formular contraposições críticas que sustentem o processo de romper com a incorrigível lógica do capital. Assim sendo, em primeira ordem critica-se a estrutura social e em segunda ordem, critica-se a estrutura do Estado.

A proposta de *educar para além do capital*, neste ou em qualquer outro tempo histórico, consiste em construir bases para um futuro humanizam distante de toda e qualquer lógica antagônica e desumana, para além da lógica capitalista de exploração, que inviabiliza a autorrealização e emancipação, e, principalmente, que transforma o social em uma mercadoria. Deve-se destacar que a emancipação humana só será possível quando rompermos, de uma só vez, com as estruturas socioeconômicas que nos prendem à ordem sociometabólica do capital.

A tarefa atribuída aos educadores e pensadores compromissados com a manutenção da vida humana e com causas sociais, estar em atribuir à educação o seu valor necessário, uma vez que somente por meio desta é possível superar o capital e todas as suas piores personificações. Pauta-se em pavimentar um caminho para as próximas gerações, que tomarão para si o sentido verdadeiro do termo “*educação para além do capital*”, buscando incansavelmente a consecução do objetivo histórico: a emancipação. Assim sendo, educar para além do capital hoje é, em outras palavras, lutar pela criação de uma proposta historicamente autêntica e viável, na qual seja possível superar os antagonismos e a sociabilidade capitalista nas gerações do amanhã.

Diga-se de passagem, esta concepção não se limita a uma mera crítica educacional à lógica do capital, todavia procura estabelecer diretrizes, do ponto de vista da prática educativa transformadora, para superar a ordem sociometabólica hegemônica. Trata-se de não se prender em discursos utópicos ou se amedrontar perante a estrutura socioeconômica, contudo, tomando sobre si o sentido emancipatório, busca-se romper com a *incorrigível lógica do capital* com o intuito de construir um mundo novo (MÉSZÁROS, 2008; 2011; 2015).

A educação para além do capital hoje consiste, acima de tudo, em construir um novo mundo, mais humano, mais autêntico, historicamente possível, para as gerações futuras. Contudo, embora essa seja uma perspectiva esperançosa para o amanhã, isso não significa abandonar, deixar de lado e, muito menos, desistir desta geração. Destaca-se que a esta coube o papel, e talvez uma função relativamente de extrema importância, que é referente à construção do caminho de uma nova sociabilidade, sendo esta a partir de uma prática educacional transformadora.

Não se pode pensar numa sociabilidade autenticamente humana dissociada da presente tarefa histórica de construir o caminho para tal. E este caminho, como apontado por Mézáros (2005), não pode ser outro senão romper com a *incorrigível lógica do capital*. Assim sendo, os educadores, teóricos, cientistas e sujeitos compromissados com esta missão, têm sobre si o trabalho de, não somente criticar, mas apontar premissas ideais para a construção de uma nova sociabilidade autêntica.

Deve-se esclarecer que a concepção de *educação para além do capital nos dias atuais* parte da premissa de entender desde a estrutura e ideário da incorrigível lógica e ordem sociometabólica do capital, bem como as políticas de cunho mercadológico e, acima de tudo, a precarização e sucateamento da educação. Ou

seja, somente a partir desta compreensão é que será possível postular uma proposta de educação autêntica. Embora as multifaces da ordem hegemônica indiquem a construção e instituição de diversos modelos pedagógicos – na qual muitos destes apenas ajustam-se aos limites coercitivos do capital – cabe ao educador-emancipador separar as experiências pedagógicas qualitativas, daquelas que apenas buscam remediar os piores efeitos do capital. Salienta-se que enquanto um espaço lotado de sinuosos meandros e embebecidos por uma lógica antagônica, a compreensão crítica sobre as diversas pedagogias que surgem, e tomam conta dos espaços educacionais, pauta-se como uma alternativa necessária para contrapor o ideário mercadológico que se instaurou e se instaura.

A garantia da educação enquanto uma prática-transformadora dar-se-á na premissa de que a mesma vá para além das estruturas formais dos sistemas educativos, como salientado por Mészáros (2008). Reconhecendo o caráter de dominação estrutural e ideológica da ordem social hegemônica, considera-se que uma alternativa educacional emancipadora deva contrapor os limites coercitivos do capital para se firmar enquanto uma alternativa autossustentável e historicamente possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos do encerramento deste estudo, tendo como panorama teórico central a discussão da educação para além do capital, compreende-se em primeira ordem a percepção de que ainda temos um longo caminho para percorrer na construção de uma crítica educacional transformadora, autêntica e sustentável, bem como na ruptura com o sistema sociometabólico do capital, afim de ser instituída uma ordem social autenticamente humana. No entanto, ao dar o primeiro passo, que é a construção de um estudo acerca da concepção educacional de István Mészáros em correlação com a concepção de outros teóricos e educadores, vê-se a necessidade na continuidade da presente pesquisa em outras esferas de formação humana, assim como destacamos a necessidade de ampliação de diálogos com outros teóricos e outros pesquisadores das ciências humanas, tendo como principal área de atuação na educação.

O ponto de partida para este estudo deu-se nos pressupostos teóricos de István Mészáros, na qual, a partir de análises em suas produções, buscou-se compreender a sua concepção de educação em meio a elas, considerando o fato de que seu trabalho não foi exclusivamente voltando a esta temática, mas percorreu toda sua vida-obra como um elemento basilar e de extrema importância na instituição de uma prática-transformadora, bem como principalmente na tarefa de emancipação humana. Desta forma, com base percepção do que é ser social e em seu fundamento ontológico, fora possível tecer a compreensão de um modelo educacional autêntico ao homem a partir da ótica meszariana, isto é, uma alternativa de educação pautada no compromisso histórico da emancipação humana.

Tomando como base o que fora dialogado nos capítulos anteriores, na qual compreende-se a educação, no âmbito da sociabilidade capitalista, é entendida como um objeto para qualificação da força de trabalho para a maquinária capitalista – em Mészáros (2008), logo esta teria a irrestrita função de formar insumos humanos para o capital. Assim, sendo, o sistema educacional para promover mudanças estruturais do ponto de vista qualitativo deve, desta forma, compreender a relação do trabalho, como *fundamento ontológico* do ser social, com a educação, como *ordem social de primeira ordem*, e somente a partir disto postular a ruptura com a lógica do capital.

A uma certa época, salientava-se que era simplesmente inconcebível postular a educação como uma ferramenta de transformação qualitativa, autêntica e

sustentável, da mesma forma que se propagava a assertiva de ser impossível romper com a incorrigível lógica do capital por meio dela. ou como um objeto primário de análise para a construção de uma crítica autêntica e sustentável à lógica do capital, uma vez que é o trabalho o responsável pelo salto ontológico deste, pois, possui os objetos e os elementos necessários para a *mediação* entre o homem e a natureza e, desta forma, permite ao ser social humanizar-se e fundar-se como ser social. No entanto, com o decorrer da construção deste estudo, bem como com a as discussões incorporadas pelos diversos teóricos presentes, percebeu-se a necessidade em repensar os objetos de análise, as discussões e as concepções que se têm sobre os mesmos, visto que, apesar da elaboração de críticas reais à lógica do capital, e a ordem social regida por ele, esta subsumiu toda e qualquer contraproposta, tornando-a parte de si, e reproduzindo-se sobre esta (MÉSZÁROS, 2006; 2011).

Percebeu-se que este ideário continuou e continua a se reproduzir e perdurar historicamente no quadro geral das sociabilidades. Enquanto o objetivo fundamental de uma prática-transformadora, em romper com a incorrigível lógica e ir *para além do capital*, não se tornar uma realidade, os meandros e antagonismos políticos, sociais, culturais e econômicos engendrados na ordem social capitalista continuará presente. Posto de outro modo, o presente trabalho buscou, de maneira incansável, reafirmar que é preciso romper com a incorrigível lógica do capital para contemplarmos uma sociabilidade autenticamente humana.

Destacamos que não se pode mais aceitar modelos educacionais que apenas contribuam com a manutenção e reprodução da ordem social hegemônica, visto que a real função da educação é outro – para Mézszáros (2008), como vimos anteriormente, trata-se de dar condições para que os sujeitos sociais vivam à altura dos desafios e condições sociais históricas e em formação contínua e plena. Deve-se, a todo custo, romper com os sistemas educacionais que engendrem no ser social os *perversos ideais e valores educacionais* da incorrigível lógica do capital. Isso coloca em voga não somente os sistemas educacionais que personificam as mais carinhosas manifestações do capital, seus métodos e processos, políticas e óticas de formação humana, bem como tudo aquilo que contribua para a reprodução da ordem social do capital.

Como resposta as ofensivas mercadológicas orientadas pela lógica do capital, este estudo percebeu a necessidade em construir um sistema educacional autêntico ao ser social, isto é, tendo como ponto de partida a proposta de ir *para além do capital*.

Sabe-se que a tarefa de romper com tal ora é difícil, no entanto, ao passo que a história do homem e das sociedades desvelam a *crise estrutural do capital*<sup>27</sup>, torna-se possível a viabilização de um novo modelo de sociabilidade.

Sabendo que todas as reformas educacionais, assim como as alternativas que são instituídas – tais concebidas como humanizadoras –, têm senão o objetivo ir *contra o capital*, são subsumidas pelas forças hegemônicas e ideológicas da *incorrigível lógica do capital*, nossa tarefa educacional, na contemporaneidade, recai sobre construir um caminho para a instituição de um sistema educacional, ou uma teoria educacional, pautada no “caráter vital do conceito de *mudança*” (MÉSZÁROS, 2008 p. 85), postulados por Marx, Gramsci, Mézszáros e tantos outros teóricos que tomaram sobre si esta luta.

Sabe-se que a crítica do romper com o sistema sociometabólico do capital e a tarefa de postular um modelo de sociabilidade autenticamente humano é o desafio tomado em vida por Mézszáros (2006; 2008; 2011). Para este, sua assertiva não se limitou a crise educacional, mas fora ampla, contemplando as mazelas políticas, sociais e econômicas, bem como a estrutura social da sociedade das mercadorias. No âmbito desses meandros, ressaltamos que a educação deve ser compreendida como objeto fundamental para a transformação socialista qualitativa, em contraponto a *lógica do capital*, onde é utilizada para os fins mercadológicos da reprodução capitalista enquanto ordem social hegemônica. Ora sabendo que o papel da educação, neste embate, não seria menor, o presente estudo percorreu o caminho das discussões teóricas postuladas Mézszáros, Marx, Gramsci, Adorno e outros teóricos, na finalidade de assinalar uma crítica emancipatória para o contínuo desenvolvimento da consciência socialista e da educação contra-hegemônica, isto é, a tarefa essencial de ruptura da lógica do capital para contemplarmos “uma alternativa educacional significativamente diferente”<sup>28</sup>. Compreendem que a educação deve ser entendida *para além* da ordem social hegemônica e comprometida com a tarefa de promoção da transformação qualitativa dos sujeitos sociais e da realidade social a qual são imbuídos pela lógica do capital. Em Gramsci, ao postular um modelo educacional que propunha romper as ideologias e teorias dominantes, abre-se o

---

<sup>27</sup> MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

<sup>28</sup> MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

caminho para Mészáros (2008; 2011) postular *a educação para além do capital*, na qual, direcionado pela proposta gramsciana, analisa a educação com a função de subsidiar a consciência do sujeito contra a lógica do capital, e assim emancipar-se.

Nos aproximando do encerramento deste estudo, ressaltamos outra vez que embora não seja possível a consecução de nosso objetivo hoje, cabe a nossa geração o trabalho de postular a construção de uma educação emancipadora, que seja suficiente para formar uma consciência contra-hegemônica e se firme como uma alternativa educacional autêntica e sustentável, isto é, uma prática-transformadora. Cabe-nos entender que a sociabilidade que vivemos não é justa, tampouco humana, e que a mercantilização das coisas e do ser social não é natural. Cabe a nós, professores, educadores, teóricos, pesquisadores e sujeitos comprometidos com a educação, a construção deste caminho para a montanha que devemos conquistar, e, somente desta forma, será possível visualizar a educação para além do capital.

O caminho percorrido até não fora fácil, as crises estruturais e econômicas instituíram novas facetas as personificações do capital, bem como continuamente engendram sua incorrigível lógica à educação, contudo, bem como salientado por Mészáros e destacado por Freire, ainda há esperança, e sobre ela é que continuamos na luta por emancipação humana.

Compreende-se, ao final deste estudo, que não se pode mais se contentar em viver dentro das margens corretivas do capital, muito menos deve-se limitar a mudança educacional às mesmas, pois, deixaríamos de lado o objetivo fundamental da transformação. Desta forma, urgentemente é preciso que rompamos com a lógica do capital para contemplarmos uma ordem social qualitativamente diferente e autêntica ao ser social.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano A. L; JIMENEZ, Susana (Orgs). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MEC, 1995.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Editora Papyrus, 1994.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 10, n. 20. Jul-Dez, 2016;
- DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**. Vol. 26, n. 70, p. 329-352. Set-Dez, 2006.
- FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1960.
- FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **E escola e o trabalho e o trabalho da escola**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008
- HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

HORKHEIMER, Marx; ADORNO, Theodore W. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

LOUREIRO, Bráulio. Escola unitária e hegemonia: a indissociabilidade entre educação e política no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação Unisinos**. Vol. 15, n. 01, Jan-Abr, 2011).

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.** vol. 24, n. 83, p. 459-476, ago., 2003.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**. vol 1, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARMOZ, Louis; FREITAS, Marilene Corrêa da Silva; ARAÚJO, Wagner Paiva de. **Educação e pauperização:** tradições, referências, aplicações. Manaus: Editora Valer, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar:** reflexões acerca do Estado. Trad. Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boi tempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural do capital.** Trad. Francisco Raul Cornejo Et al. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital:** rumo a uma teoria de transição. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NASCIMENTO, M. I. M; SBARDELOTTO, D. K. A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, N. 30, p. 275-291, Jun, 2008.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Neto. **Economia política:** uma introdução crítica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGARORO, L. (Orgs). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PERONI, V.; CAETANO, M. **Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na Educação.** In: IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, RS: 2012.

SANFELICE, José Luís. Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez., 2003

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado.** São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, Roberta Adorno Lima. **A crise da educação em Foucault e Arendt.** 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SAVIANNI, Demerval. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos avançados.** v. 10, n. 26. p. 71-87, abr., 1996.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas sociais.** n. 7, p. 81-94, ago, 2001.

TONET, Ivo. **A educação contra o capital.** Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TOUSSAINT, Eric. **A Bolsa ou a Vida. A dívida externa do Terceiro Mundo: As finanças contra os povos.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.