

## A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS:

Reflexões por uma prática educacional transformadora

*Daniel Silva Brandão*

Pós-Graduando no Curso de Especialização em Estado, Trabalho e Políticas Públicas – PPGE-TPP/UFAM.

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA.

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM.

Graduando em Bacharelado em Turismo pela Escola Superior em Artes e Turismo – ESAT/UEA.

<https://orcid.org/0000-0001-8413-0651>

E-mail: dsb.mic20@uea.edu.br

*Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto*

Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo – USP.

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Professor Titular na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Pesquisador Visitante Nacional Sênior Amazônia (CAPES) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA.

E-mail: erfpinto@gmail.com

**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:** Educação; Mészáros; Emancipação; Capital.

**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.

**Keywords:** Education; Mészáros; Emancipation; Capital.

## 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 se compreende 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, tem 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 se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias ao ser social?

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) vem 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 tem em sua própria essência o ideal de libertação, ao passo que salientamos que este jamais será de dominação ou domesticação. 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 ser ressaltado que o simples acesso às escolas não é suficiente 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 da ordem social hegemônica, isto é, ocorre dentro dos espaços formais das instituições de educação (MÉSZÁROS, 2005), embora seja postulado, do ponto de vista teórico e estrutural, que os processos educativos autênticos possam ser considerados uma “saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 168).

Este trabalho volta-se primariamente para 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 necessárias para empreender uma síntese educacional, tal como compreendida por Marx e Engels (1977), isto é, uma prática educacional transformadora.

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 teóricos das ciências humanas, com ênfase na educação, em propor reformas significativas no sistema educacional com base nas teorizações meszarianas, visto que compreendemos que a educação deve guiar uma mudança essencial, autêntica e sustentável, isto é, para além do capital.

## 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 e 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 re confortar aos limites coercitivos da lógica do capital, no entanto devem buscar alternativas autênticas, capaz de responder as necessidades e problemáticas sociais. Salienta-se que a compreensão para além, consiste em 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 para a história do desenvolvimento das instituições educacionais, na qual os castigos e punições físicas – compreendidas como reforços negativos e ferramenta de ensino –, foram 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, ao serviço do ideário capitalista, é então possível compreender a impossibilidade na formação de uma alternativa emancipadora radical 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, a educação não se constitui como uma ferramenta de emancipação. Fato comprovado ao observarmos as tentativas de reformas ou soluções educacionais formais 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”.

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 Mészáros compreendem a frustrabilidade de tais utopias e reformas, uma vez que se baseiam num confronto institucional isolado contra a própria lógica autoritária global do sistema sociometabólico do capital. Logo, cedo ou tarde elas hão 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 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 se deve 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.

## 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 rompam 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 à 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 do ser social, ou como fora questionado por Mészáros (2008, p. 47): se “[...] 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 a 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 através da 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 remediando 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, grifo do autor).

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, grifo do autor).

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 pela 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 prevalecente. 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, grifo do autor).

A concepção de educação em Mészáros, 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 está situada fora do domínio das instituições formais, 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 tópico, 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 munição 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, p. 56).

Nossa tarefa enquanto educadores, pesquisadores, teóricos da educação e sujeitos preocupados com o futuro está exposta, sempre esteve, na urgente necessidade de empreendermos 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, p. 58, grifo nosso).

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, grifo do autor). 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 e 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*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos do encerramento deste trabalho, 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 na 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, 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 às 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 subsumi 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 outra – para Mészáros (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 engendram 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 a incorrigível lógica do capital, ora é difícil, no entanto, ao passo que a história do homem e das sociedades desvelam a crise estrutural do capital, 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, Mészáros 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 Mészáros (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, em que 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 por Mészáros, 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”. 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 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 à 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 compromissados 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 hoje 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 para o 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, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
-

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

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

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

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

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

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2