

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.004

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ISTVÁN MÉSZÁROS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: QUAIS PERCALÇOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI? (2000-2019)

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães¹

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre a concepção de Educação no pensamento de István Mészáros. O encaminhamento metodológico é de cunho bibliográfico. Como objetivos específicos, discutimos sobre a educação na sociedade capitalista, estabelecendo breve retrospectiva histórica das políticas para a educação brasileira compreendidas entre 2000-2019, identificando os avanços e retrocessos nesse período e, finalmente, à luz das obras do filósofo supracitado, a saber: *Educação para além do capital* (2008) e o *Desafio e o fardo do tempo histórico* (2007), enfatizamos suas contribuições para uma educação transformadora. Assim, suscitamos a reflexão sobre a sociedade atual, na qual cada vez mais a educação é uma mercadoria que fortalece as empresas privadas e enfraquece o sistema de ensino público. Pontuaremos as contribuições de estudiosos como Saviani (2007, 2008, 2014), Freire (2007), Frigotto (1999, 2003, 2010), entre outros/as, a fim de destacar seus posicionamentos sobre a Educação no tempo histórico. A partir de estudos acurados sobre o pensamento dos estudiosos elencados, podemos concluir que, a existência humana é profundamente afetada pela educação entendida em seu sentido transformador e como *práxis*. As contribuições de Mészáros no debate acerca da educação na contemporaneidade oferecem as trilhas para serem percorridas no sentido de compreender o momento histórico atual de crise do capital e na educação pública, e, assim, poder lançar olhares mais interessados sobre a

1 Mestranda em Educação – Universidade Federal do Maranhão UFMA - adnav2008@gmail.com

necessidade de uma necessária reconfiguração no pensar e no agir na educação brasileira e maranhense.

Palavras-Chave: Educação. Sociedade capitalista. Educação transformadora.

RESUMEN

A partir de abundante material bibliográfico, el objetivo general de este artículo es discutir el concepto de educación en el pensamiento de István Mészáros, quien considera que el simple acceso a la escuela no es suficiente para sacar a millones de personas de las sombras del olvido social y subponer que los procesos políticos educativos contribuyen al menú de la reproducción de la estructura de valores que ayudan a perpetuar la concepción del mundo fundamentado en la sociedad mercantil. El enfoque metodológico es de carácter bibliográfico y los objetivos específicos son reflexionar sobre la educación en la sociedad actual, teniendo como telón de fondo la retrospectiva histórica de las políticas educativas en el período 2000-2019, identificar los avances y retrocesos de la educación brasileña que surgieron en este período y, finalmente, a la luz de los trabajos más importantes del mencionado filósofo sobre la educación, a saber: La educación más allá del capital (2008) y El desafío y la carga del tiempo histórico (2007), destacando los aportes de Mészáros a la educación transformadora en un intento de provocar una mejor reflexión sobre la sociedad actual, donde la educación es cada vez más un mercado que fortalece a las empresas privadas y debilita el sistema educativo público. También se destacarán los aportes de estudiosos como Saviani (2007, 2008, 2014), Freire (2007), Frigotto (1999, 2003, 2010) entre otros, para enfatizar sus posiciones sobre la educación en tiempos históricos. A partir de estudios precisos del pensamiento de los estudiosos enumerados, es posible concluir que la existencia humana está profundamente afectada por la educación entendida en su sentido transformador y como praxis. Las contribuciones de Mészáros al debate sobre la educación en la era contemporánea ofrecen los caminos a seguir para comprender el actual momento histórico de crisis del capital y de la educación pública, y poder mirar con más interés la necesidad de una urgente reconfiguración del pensamiento y de la acción en la educación brasileña y maranhense.

Palabras - clave: Educación. Sociedad capitalista. Educación transformadora.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A crítica lúcida e densa do filósofo István Mészáros acerca do sistema capitalista e, por conseguinte, da hegemonia do capital, tem contribuído singularmente para reflexões e debates no campo da educação, uma vez que este encontra-se intrinsecamente relacionado às dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, e, portanto, ao contexto sócio-histórico.

Dessa forma, o autor recorre, em especial, aos pressupostos de Marx e Gramsci, subsumindo de modo decisivo a ideia de Marx sobre a emancipação e sobre o trabalho como ontologia, desmascarando a ideia do homem coisificado.

A pugna do autor com relação à educação na sociedade capitalista, é problematizá-la como “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, 2012, p. 44, grifos do autor).

Nesse sentido, a educação é algo complexo que está, na perspectiva do filósofo, para além da inculcação ideológica, mas inter-relacionada com a manutenção dos trabalhadores pelo capital, assegurando a reprodução do sistema capitalista, premissa que se aproxima da influência do pensamento de Gramsci de que a hegemonia repousa sob a armadura da coerção.

De fato, ao realizarmos uma incursão pela história da educação brasileira, podemos constatar que o projeto iluminista não se concretizou na forma idealizada. O advento da Revolução Industrial e, logo, da ciência e da tecnologia, subtraiu a construção de “um mundo transparente, previsível, manejável e amigável ao uso [...] e hospitaleiro à humanidade dos homens” (BAUMAN, 2011, p. 119), além de edificar uma sociedade em constantes e profundas transformações. Desse modo, como um todo orgânico, as relações sociais e de trabalho se dão de forma cada vez mais conflituosas e alheias à noção de trabalho enquanto processo ontológico e histórico do homem.

Conforme assegura Mészáros (2007), “o desafio e o fardo do tempo histórico não poderiam ser maiores do que nas circunstâncias atuais”. À educação escolarizada é lançada a responsabilidade de dirimir conflitos que são oriundos de um modelo de sociedade injusto e excludente e, sob a ilação da meritocracia, as reformas educacionais no Brasil e na América Latina dos anos de 1990 se

mantiveram sob a égide da agenda neoliberal em enquadramento com os ditames do capital sobre um grande contingente de pobreza e desigualdade social.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 preconiza que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa prerrogativa contrasta, no entanto, com o baixo nível de letramento alcançado pelos jovens estudantes, a precariedade das escolas públicas, em especial das zonas rurais, o trabalho precário e os baixos salários dos professores, assim como o sucateamento das Universidades públicas, enquanto Universidades e escolas do âmbito privado crescem em estatura e número de alunos com melhores rendimentos escolares e enriquecem grupos empresariais.

Charlot (2005), citado por Libâneo (2012, p. 143), adverte que, “desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”. Assim, o próprio Charlot adverte,

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar) – independentemente de sua consciência como tal (CHARLOT, 2005, p. 78).

Não obstante, as desigualdades de acesso e de permanência na escola e em outras instituições de ensino representam a negação ao conhecimento e aos saberes necessários a essas evoluções. Outros elementos contribuem para que aquelas não sejam, de fato, atingidas, uma vez que há poucos recursos nas escolas e Universidades públicas para uma educação e formação de melhor qualidade, o que acaba produzindo profundas lacunas na vida social e laboral dos estudantes, embora cresça o quantitativo de matriculados. Todavia,

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é [...] a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

De fato, em uma sociedade permeada por profundas assimetrias sociais, permanecer nas instituições de ensino e lograr êxito, é um privilégio para poucos. No entanto, a educação escolarizada desempenha um papel fundamental na inserção do indivíduo na sociedade letrada e no mundo laboral. A escola tem a pretensão de ser o espaço onde as camadas sociais menos favorecidas possam galgar esse direito, entretanto, é preciso que se reflita sobre seus processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva e democrática, pois conforme explica Bourdieu,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1999, p. 53).

Na busca de compreender a forte influência dos ideais capitalistas que subjazem aos processos político-educacionais e culturais no campo da educação formal, este artigo discute a concepção de educação no pensamento do filósofo István Mészáros, refletindo sobre o atual contexto da educação na sociedade capitalista.

Como pano de fundo, nos valem das políticas brasileiras para a educação, compreendidas no período de 2000-2019 (embora de forma breve, sem contudo, esvaziá-las), identificando os avanços e os retrocessos e enfatizando as contribuições singulares do referido filósofo para uma educação transformadora, a partir dos pressupostos das obras *Educação para além do capital* (2008) e *Desafio e o fardo do tempo histórico* (2007), lançando mão também dos estudos de Paulo Freire (2007), Saviani (2007, 2008, 2014), entre outros.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUAIS PERCALÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI?

As políticas educacionais na esteira das propostas dos grandes movimentos internacionais para a educação, em especial, a Conferência Mundial

de Educação para Todos, da qual o Brasil fez parte – Jomtien² 1990 (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019), vêm tomando diferentes contornos e sendo ratificados em agendas como a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (Senegal, 2000), e o Fórum Mundial de Educação (Incheon, Coréia do Sul, 2015).

Esse último Fórum, aprovou a Declaração de Incheon, cuja proposta precípua é assegurar, entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva

e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ser transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos (...), reconhece a educação como chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015).

É preciso reconhecer, porém, que esses documentos norteadores das políticas educacionais para a educação no caso brasileiro, sob o discurso da universalização do ensino de qualidade, da erradicação da pobreza, dentre outros na nossa história mais recente, são construídos de uma agenda neoliberal desde o Consenso de Washington do final dos anos 1980, como alternativa única aos países em desenvolvimento de entrarem na pós-modernidade, na sociedade tecnológica.

Aliás, vale matizar, a crença quase apologética nas novas tecnologias digitais na sociedade “globalizada” e na metáfora de que o mundo é uma imensa “aldeia global”, termo cunhado por Marshall McLuhan e Bruce Powers (Cf.: *The global Village*, (1989)³).

Nesse cenário, as políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos homens de negócios (FRIGOTTO, 1999, p. 19). De fato, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), após muitas controvérsias dos interesses antagônicos entre a sociedade civil e um governo neoliberal, favoreceu os ricos do meio empresarial (seja da indústria ou do agro-negócio), muitos deles políticos oriundos das elites brasileiras.

2 Movimento financiado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

3 O livro foi publicado pelo coautor após a morte de McLuhan, que se deu em 1980. No entanto, a metáfora já havia sido usada por McLuhan em obras anteriores, publicadas em vida.

Desfaz-se, então, a acepção de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO, 2003).

Assim, constatamos que, nos anos de 1990 no Brasil, o governo federal e as elites empresariais sob a forte influência dos organismos econômicos mundiais, empresas e corporações internacionais, cedem espaços para a implementação e expansão dos seus negócios no campo da educação. Em linhas gerais, há o enxugamento do papel do Estado que passa de executor das suas políticas educacionais para coordenador dessas políticas. Esta orientação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 8º, §1º: Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulado os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, - LDB, 9.394/96).

Então assim, esse importante documento acaba por favorecer uma nova forma de clientelismo nas relações com empresas privadas na esfera educacional, como institutos de ensino, editoras, empresas do setor de alimentação escolar, fundações e outros, favorecendo um amplo e contínuo investimento privado no campo da educação formal.

É possível verificar que, o governo federal e seus aliados, ao optarem pelo clientelismo, autoritarismo, populismo e assistencialismo, prescindiram da educação como constituinte *sine qua non* da emancipação e formação dos seres humanos e abdicaram de políticas educacionais centrada nas reais necessidades das grandes demandas da educação: os pobres e as minorias étnicas, raciais e de gênero.

Contraditoriamente, na prática, os representantes dos investidores naturalizaram o longo e perverso descaso com a educação pública para a população mais pobre e se aproximaram de forma definitiva da proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos organismos financeiros internacionais ligados aos grandes empresários, possibilitando a esses, o controle privado dessa modalidade de ensino (FRIGOTTO, 2010, p. 57).

Dessa maneira, a educação brasileira democrática e para todos se constituiu como um *continuum* onde predominou a construção de escolas e incentivos às matrículas das demandas sociais pela educação escolarizada, porém, sem a

devida qualidade nas escolas públicas tanto nos processos de ensino e aprendizagem, quanto na formação de professores.

A Declaração de Dakar (2000), em síntese, ao enunciar uma educação salvífica e capaz de superar a pobreza e o desemprego, deixa obscuro a não autonomia da educação em relação ao modo de produção vigente que é a causa propulsora das desigualdades sociais, e apenas suaviza o problema ao declarar uma formação embasada “na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida a fim de que o sujeito encontre emprego remunerado e participe plenamente da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 8), o que é corroborado pelo discurso institucionalizado da LDB 9.394/1996,

art. 2º- II: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 9.394/ 1996).

Todavia, dados apontam que, após mais de uma década dessas normativas, 14 milhões de jovens na faixa etária entre 25 e 29 anos são considerados pobres, vivem em família com renda per capita de até meio salário mínimo. Cerca de 82% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola, mas 44% não haviam concluído o Ensino Fundamental e apenas 48% deles cursavam o Ensino Médio (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2008).

Podemos então inferir, que, educação e pobreza são campos de reflexão ainda não consolidados no Brasil e em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza absoluta, e, por outro, como mecanismo de manutenção da ordem instituída (ASSIS; FERREIRA; YANNOULAS, 2012, p. 46).

Assim, o período compreendido entre 2003-2006 caracterizou-se, no que tange à Educação Básica, por políticas que não se contrapuseram de forma incisiva ao reformismo dos governos anteriores, em especial, da década de 1990. Entretanto, algumas rupturas precisam ser pontuadas, como a criação do Programa Bolsa-Família através da Medida Provisória 132 de 2 de outubro de 2003, passou a ser Lei em 9 de janeiro de 2004 pela Lei Federal n. 10.836, cujo Programa se destina à transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema pobreza.

Não obstante as críticas a esse Programa, é necessário ressaltar sua importância em uma país desigual como o nosso. A partir de dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2022) fizemos um apanhado, pontuando que segundo pesquisa desse Instituto,

Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, (FHC). Apesar das críticas ao Bolsa-Família, pesquisas indicam uma melhoria e um padrão de vida menos indigno (ROCHA, 2001).

Sem dúvida, esse Programa efetivou uma ruptura no ciclo da pobreza absoluta a curto e a longo prazo, funcionando como um grande motivador da matrícula e da permanência nas escolas das demandas menos favorecidas além do cumprimento da vacinação de crianças, adolescentes e jovens de famílias vinculadas.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o FUNDEB⁴, principal financiador da Educação Básica.

Entretanto, ainda é severo o quantitativo de alunos que abandonam a escola, o baixo rendimento escolar, o precário nível de letramento entre os jovens de 15 anos de idade, a formação de professores, entre outros fatores.

Diante do exposto vale ressaltar que, em linhas gerais, o país avançou com relação à fomentação de instituições de nível superior pública, entre 2003-2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, significando um crescimento de 85%, o que representa a ampliação de 31%; e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2008 (MEC, 2011).

No entanto, vale lembrar que o sucateamento das Universidades e Institutos Federais em períodos posteriores a 2016, assim como o trabalho precarizado dos professores, ainda é uma dura realidade que impacta o ensino, a aprendizagem, a formação de professores e a pesquisa, e lançou milhões de pessoas no desemprego, em especial nos anos 2016-2020.

4 Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Isso posto, é importante enfatizarmos que, nas políticas educacionais brasileiras e dos países ditos periféricos, a partir da década de 1990, “prevaleceu o reordenamento social e econômico conectado aos ditames do capital” (FRIGOTTO; Ciavatta, 2003).

Essas ideias foram o substrato para os discursos dos reformadores que legitimou a parcela expressiva do setor privado na educação, pondo em movimento o que Saviani (2014), denomina “a radicalização da mercantilização da educação básica.

SOCIEDADE CAPITALISTA: A EDUCAÇÃO É UMA MERCADORIA?

Aqui neste tópico, a proposta não é levantarmos o percurso do capitalismo no tempo histórico, mas fazemos um apanhado acerca de uma sociedade contemporânea na qual subjazem os efeitos nocivos do capital e as interfaces desses na educação a partir dos pressupostos meszarianos.

Mészáros (2008), faz uma proposta radical de transformação educacional na sociedade capitalista sob o não menos radical enfoque marxiano de emancipação do homem e ratifica essa perspectiva ao dizer que esse é “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Para tanto, o autor parte de dois conceitos fundamentais: o de *doutrinação* e *internalização*. Nesse contexto, a alienação avultada pelo capital é, na perspectiva meszariana, o que contribui para que os indivíduos sejam educados para a naturalização e aceitação sem críticas da dominação imposta por esse mesmo capital, e isso é ratificado nos discursos constantes de que não há outra saída, outro modelo societário possível. Nesse sentido,

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 natural inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Com tal assertiva, é que o termo *internalização*, próprio da filosofia do autor, seria a “legitimação constitucional democrática do estado capitalista que defende seus próprios interesses” (p. 61). Assim, Mészáros desmascara a face mais cruel e violenta do capital, demonstrando o imbricamento entre a constituição das sociedades democráticas modernas e os elementos fundantes das desigualdades, quando segue enfatizando que,

[...] enquanto a internalização consegue fazer 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 permanentemente abandonadas, posto que são modalidades dispendiosas da imposição de valores (MÉSZÁROS, 2007, p.44).

Sob essa lógica, para o capitalismo é essencial a legitimidade da sua ideologia, não basta doutriná-la. Nessa perspectiva, a educação formal é vista por Mézáros como um instrumento responsável por parte da internalização do sistema do capital, e o chama de sistema global, afirmando,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou por menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Podemos depreender a partir dessa premissa que, o atrelamento da educação ao capital age no sentido da manutenção da ordem estruturante da sociedade de classe sem que as pessoas se deem conta. Para tanto, um dos lados mais nefastos do capitalismo encontra-se na inculcação de uma doutrina dissimulada e distorcida de uma sociedade “igual”, onde todos “têm oportunidades”. Assim, a educação escolarizada é um campo fértil onde essa doutrinação acontece legitimada por políticas públicas que favorecem as elites do ensino privado e à classe patronal.

É importante destacar que, não há como dissociar as práticas e processos educativos do mundo do trabalho (FREIRE, 2007). Então, podemos dizer que, as desigualdades no mundo laboral estão intrínsecas às práticas que subjazem aos processos educativos formais e, são nesses contextos recheados de contradições que, paradoxalmente, há possibilidades de resistências e rupturas com a ordem vigente.

Na perspectiva freiriana, “a leitura da palavra vinculada à realidade socioeconômica e ideopolítica brasileira potencializaria condições de democratização necessárias da crítica consciente, promotora de alternativas voltadas para a transformação” (FREIRE, 2007, p. 87).

A educação, portanto, não é e não pode ser uma mercadoria, haja vista que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154). Dessa forma, o mundo do trabalho se constitui em espaço onde os indivíduos produzem a sua existência como processo histórico e como processo educativo, pois,

A produção da vida material humana não ocorre numa relação imediata entre homem e natureza, mas “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir” (MARX, 2007, p. 87, grifos do autor).

Sob esse enfoque, o contexto sócio-histórico-cultural representa o tecido no qual são constituídos os processos de formação do homem, pois é através dos meios de produção que o trabalho é o que distingue o homem do animal. Sendo assim, ao produzir seus meios de vida o homem transforma a natureza e transforma também a si próprio em um processo dialético.

Por outra perspectiva, Marx apresenta o trabalho como elemento de subordinação ao capital, como trabalho estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda do objeto trabalho e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, suprimido. É nesse sentido que o autor destaca o caráter desumanizante do trabalho no capitalismo.

As coisas produzidas no capitalismo, na propriedade privada (as mercadorias), segundo o autor, produzem riqueza útil, porém, essa produção se torna estranhada aos trabalhadores, seus verdadeiros produtores, pois deles é expropriada, tornando-se assim, poderes estranhos capazes de sufocar sua humanidade.

Assim, sendo a educação escolarizada um elemento que se encontra fortemente presente na vida dos indivíduos na sociedade, as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação” (MÉSZÁROS, 2007, p. 43, *apud* ANTUNES, 2012, p. 42). O autor acrescenta que “o projeto burguês de educação, com seu mecanismo formativo, não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42).

A despeito disso,

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...] (MARX, s/d, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 24).

Podemos então inferir que, o papel do educador nas instituições de ensino exerce forte influência na formação dos educandos, no entanto, se faz necessário que esse compreenda com profundidade as contradições e paradoxos do mundo capitalista e possa visualizar, com clareza, os impactos dessas variáveis nos processos de ensino e aprendizagem, e logo, na formação do sujeito.

É importante dizer que, a luta pela mudança dos graves antagonismos estruturais da sociedade requer “uma mudança que nos leve para *além do capital*, no sentido genuíno e educacionalmente do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor).

Dessa forma, o autor deixa claro que a educação formal não é a força motriz ideológica substancial que corrobora o sistema do capital e ela por si só não será capaz de prover uma alternativa emancipadora radical. Nas palavras do filósofo,

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

À vista disso, o que deve ser confrontado e alterado fundamentalmente, é *todo* o sistema de *internalização* (entendido como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema). Estabelecer, assim, uma profunda ruptura com a lógica do capital no que tange à educação, “é substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES RADICAIS DE MÉSZÁROS

A atualidade dos pressupostos meszarianos para pensarmos sobre uma educação transformadora nos mobiliza a repensar os contornos da educação que queremos: mais justa e igualitária para todos e para todas. Para esse pensador, a formação da consciência socialista resume todos os fatores para contemplarmos uma transformação educacional satisfatória.

Ele afirma que “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).

Propor uma educação sob o crivo da justiça e da igualdade numa sociedade profundamente desigual pode parecer um devaneio. Entretanto, MéSZáros demonstra com clareza que a formação da consciência dos indivíduos é papel primariamente da educação e o único meio realmente capaz de intervir efetivamente na História, na tentativa de pensarmos uma sociedade mais justa. Então, o autor elucida essa proposta ao afirmar que,

o papel da educação socialista é muito importante nesse sentido, sua determinação interna simultaneamente social e individual lhe confere um papel histórico único, com base na reciprocidade pela qual ela pode exercer sua influência e produzir um grande impacto sobre o desenvolvimento social em sua integridade (MÉSZÁROS, 2007, p.302).

Nessa perspectiva, abdicar de uma consciência ingênua e/ou alheia aos sentidos da educação, é de fundamental importância para todos/as que estão envolvidos/as com esses processos. Freire (2007, p. 43) explica que, “quanto menos criticidade entre os educadores, tanto mais ingenuamente tratam os problemas e discutem superficialmente os assuntos”.

De fato, a postura acrítica de educadores e educadoras nas instituições de ensino poderá reiterar a lógica capitalista, “omitindo os elementos fundantes da desigualdade pela prática compulsória da meritocracia” (DUBET, 2008, p.19) e corrobora a pseudoneutralidade do sistema de dominação do capital no campo da educação.

Vale destacar que, a escola pública muitas vezes se exime da vocação e responsabilidade de ser um espaço de possibilidades e de transformação e opta pela continuidade e perpetuação de uma educação periférica e alheia ao que

acontece no mundo e na vida das pessoas. Assim, essa instituição social pode tornar-se um espaço de exclusão, haja vista que não possibilita aos educandos desenvolver uma consciência crítica e uma aprendizagem efetiva que lhes possam desenvolver o conhecimento e os saberes, e assim, não raramente,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam do destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola liberadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2000, p. 59).

Convém, portanto, garantir a todos os alunos a aquisição da cultura comum a que têm direito. O desafio de trabalhar numa filosofia educacional que desperte o desenvolvimento da consciência dos indivíduos é uma tarefa árdua de reestrutura da educação e da pedagogia. Mészáros destaca os ideais iniciais do socialismo a empreender essa tarefa alertando-nos acerca da busca mais equilibrada para o desenvolvimento de uma proposta transformadora para a educação,

Naturalmente não é qualquer teoria que poderia fazê-lo. Uma vez que se tratava de constituir uma relação apropriada entre teoria comprometida com a ideia de uma mudança societária fundamental e com a força material que poderia fazer a diferença, era preciso satisfazer algumas condições de importância vital, sem as quais a ideia defendida da “teoria que penetra nas massas” equivaleria nada mais que um lema moralista vazio, como frequentemente foi o caso do discurso sectário/elitista (MÉSZÁROS, 2008, p.117).

Assim, ao refletirmos sobre as obras de Mészáros, temos a percepção que é possível pensar uma sociedade que busque enfrentamento às barreiras do capital e possibilite um modelo educacional “significativamente diferente e que vá além do capital no sentido viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p.16). Por conseguinte, para chegarmos concretamente à tarefa da formação da consciência dos indivíduos por meio da alternativa socialista é necessário sem dúvida, na educação formal, uma pedagogia radical, pois,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Essa premissa é validada por Mészáros quando ele destaca que, só é possível pensar na formação da consciência socialista nos indivíduos se essa se resumir numa “ação articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (MÉSZÁROS, 2007, p. 302). Portanto, a formação da consciência em Mészáros é tarefa da educação, mas não pode ser isolada e sim engajada num projeto social de trabalhar na aquisição de novos valores que objetivem derrotar a construção ideológica capitalista e sua doutrina de internalização que cega os indivíduos.

Finalmente, a alternativa meszariana é por um envolvimento mais direto da educação na sociedade como instrumento de transformação efetiva dos indivíduos, como nos demonstra o autor neste tipo de síntese de sua obra,

Somente por meio do mais ativo e constante envolvimento da educação no processo de transformação social alcançado pela sua capacidade de ativar a reciprocidade dialética e progressivamente mais consciente entre os indivíduos e sua sociedade é possível transformar em força operativa, efetiva, historicamente progressiva e concreta o que no início podem ser apenas princípios e valores orientadores genéticos (MÉSZÁROS, 2007, p.307).

Destarte, o autor propõe mais que uma teoria pedagógica educacional, mas um plano de ação de luta social concreta em prol de uma sociedade menos desigual e uma educação escolarizada capaz de compreender e superar os ideais capitalistas que subjazem aos processos educacionais transformando-os em instrumentos de dominação, paralisando as consciências individuais e/ou coletivas no sentido de impedir a necessária transformação da educação contemporânea na realização do homem emancipado e histórico-social.

Vale a pena matizar que o desenvolvimento de internalização dos preceitos do capitalismo tão criticado por Mészáros, utilizando-se da educação formal como aparelho de sua autossustentação, é capaz de criar um movimento de consenso contrário a qualquer possibilidade de mudança.

Dessa forma, ratificando as palavras de Mészáros no âmbito da educação formal, Marx afirma que “é preciso educar o educador”, pois os professores também desempenham um papel importante na formação dos educandos. Sua função social de mediação do conhecimento e dos saberes, deve corroborar o posicionamento político do ato educativo, colocando em evidência, de forma crítica, os contextos sociais e históricos atuais e dialogando com essas contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nestes escritos discutir o pensamento de István Mészáros acerca da educação, procurando identificar no pensamento do filósofo, em suas obras *Educação para além do capital* (2008) e *o Desafio do fardo do tempo histórico* (2007) e suas contribuições singulares para se pensar a educação no contexto atual. A pugna do autor é desmascarar a lógica capitalista que se encontra imbricada nos meios educacionais na perspectiva de ratificar sua ideologia sem que os indivíduos percebam essa doutrinação.

Na perspectiva meszariana, a sociedade capitalista vive uma crise histórica sem precedentes, uma vez que as guerras, a destruição do meio ambiente, as pandemias etc., colocam em jogo a própria sobrevivência do homem. Nesse contexto, a educação sofre diretamente os efeitos dessa crise global e o capital aproveita-se da crise para consolidar e reproduzir suas ideias alienantes de reprodução através do processo de internalização dos valores e da lógica capitalista.

Assim, o filósofo indiretamente elabora uma filosofia educacional que intenciona livrar os indivíduos da doutrinação e internalização perversa do capitalismo, propondo uma pedagogia que considere o todo social, afirmando que, não há transformação na educação se não houver uma transformação social.

A educação brasileira no limiar do século XXI sofreu os impactos de governos neoliberais profundamente arraigados nos ditames capitalistas internacionais e, apesar de algumas importantes rupturas com o sistema vigente, a partir do ano de 2003, as continuidades no campo da educação ainda são visíveis.

No campo teórico e prático da educação, é mais que necessário uma pedagogia nova, a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem e um plano de ação voltado para a formação de consciências críticas capazes de romper com a pseudoneutralidade da escola e dos processos de ensino e aprendizagem. Mészáros nos instiga à luta radical pela transformação social através de uma educação formal eivada de significado na formação do homem histórico.

Uma educação para além do capital significa, portanto, segundo o pensar meszariano, considerar o indivíduo em suas diferentes etapas de vida, bem como a transformação dos modelos educacionais frágeis e envelhecidos na perspectiva da transcendência que leve a educação para além dos objetivos do capital, ou seja, uma formação transformadora no sentido de compreender as imposições massificadoras de uma ideologia que se pretende única, de um sistema que impõe, de forma velada, aos indivíduos, compreensões marginalizadas

e fragmentadas sobre a sociedade e suas contradições. Mészáros acena à novas possibilidades de educação a partir de mudanças sociais.

Entretanto, o autor assevera que para mudar a educação é preciso um projeto societário de enfrentamento aos ditames do capital, educar os educadores em perspectivas de pensares e fazeres que corroborem mudanças necessárias e reais em uma mão dupla entre educação escolarizada e sociedade.

Sob essa perspectiva, este artigo teve a pretensão de suscitar a reflexão sobre as contribuições do pensamento de István Mészáros para se pensar uma sociedade mais justa. Não obstante, as limitações das discussões aqui apresentadas, deixa um convite para continuidades daqueles que pensam uma educação que se nega a ser mercadoria, uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: Trabalho, alienação e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ASSIS, S.; FERREIRA, K.; YANNOULAS, S. **Educação e pobreza: Limiares em um campo em re (definição)**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.

BARÃO, G. de O. D.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. **A educação para todos e a política pública de educação integral no brasil: estreitando as relações de dependência**. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Org.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.45-64>

BAUMAN, Z. **A ética é possível em um mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Perguntas e respostas sobre o Bolsa Família**. Brasília; 2006 [acesso dez 2022]. Disponível

em: <http://www.mds.gov.br/11.BRASIL>. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Brasília,1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988**. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 04.04.2023.

BRASIL, - **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, [...] Brasília, DF: [2007].

BRASIL, **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. DF, 17set. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm> Acesso em: 15 abr. 2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL, **Ministério de Educação e Cultura – MEC. 2011. Análise sobre a Expansão as Universidades Federais - 2003 a 2012** disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2012pdf&Itemid=30192. Acesso em 14/09/2024.

BRASIL,- IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gêneroraça**. Brasília/DF,2008.emhttp://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf Acesso em 14/08/2024.

BRASIL, - IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e raça**. - https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11537/26/BPS_29_nps2_evolucao_pobreza.pdfhttps://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11537/26/BPS_29_nps2_evolucao_pobreza.pdf. 2022. Acesso em 08/08/2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação** hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. In: PABLO A.A. GENTILI, TOMAZ TADEU DA SILVA. **Neoliberalismo, qualidade total na e educação: visões críticas**. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/11/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 2012. UNESCO, 2015.996.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MÉSZÁROS I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István, **A obra de Sartre: busca da liberdade e desafio da história**. São Paulo: Boitempo, 2012 (332p.).

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil - O que há de novo no limiar do século XXI**. Economia v. 2, n. 1, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, nº 34. p. 152-180. jan/abr., 2007.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. UNESCO.