

Os Intelectuais e a Educação em Antonio Gramsci: As Perspectivas de Políticas Públicas Educacionais de classe na América Latina

Andrés Toribio
Universidad del Estado de Río de Janeiro
Recibido: 02/08/2012 • Aceptado: 03/12/2012

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?(...) Criticar a própria concepção de mundo, portanto. Significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa, portanto, criticar a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O Início da elaboração crítica é a consciência daquilo que realmente, isto é, “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. (Gramsci: 2006a, p. 94)

Resumen

Los límites y aspiraciones de este trabajo son, en primer lugar, señalar nuestro intento de construir, pensar sobre la relación de la educación y la sociedad. En segundo lugar, son reflexiones que nacen del interés de pensar en una formación humana que tiene una visión más allá del capital, decir, una formación humana mediada por

procesos de revolución social y moral e intelectual. En tercer lugar, los temas que se tratan son resultado de un primer intento de diálogo con lecturas y estudios en las disciplinas de teoría del Estado y temas especiales en el trabajo y la formación humana. Finalmente, señalar que este ensayo tiene un propósito específico: el diálogo, especialmente con la izquierda.

Palabras clave Gramsci, intelectuales, educación políticas públicas, América Latina, Temas de Nuestra América



Abstract

The limits of this work are, primarily our attempt to build, and think about the relationship between education and society. Secondly, this thoughts are born from the interest of thinking a human formation envisioned beyond the capital, that is a human formation mediated throughout processes of social and moral and intellectual revolution. Third, the topics covered are the result of a first attempt of dialogue and study with the disciplines of *Theory of the State* and *Special Topics Work in Human Formation*. Finally, this paper aims to an specific goal: to set a dialogue, especially with the left.

Keywords: Gramsci, scholars, education, public policies, Latin America, Temas de Nuestra América

É necessário salientar a intenção e os limites deste trabalho. Em primeiro lugar, há de se destacar que a tentativa primordial é de se construir/pensar a problemática em torno da relação educação e sociedade e não simplesmente dar respostas, visto que serão desenvolvidos apenas alguns dos temas necessários a uma visão suficientemente completa de tal questão.

Em segundo lugar, estas reflexões nasceram do interesse de se pensar uma formação humana que tenha como horizonte uma sociedade para além do capital, isto é, uma formação humana mediada pelo processo

de revolução moral e intelectual num momento histórico em que há algo estranho na premissa de que o colapso do comunismo representa a crise terminal do marxismo.

Em terceiro lugar, faz-se necessário apontar a provisoriedade dos aspectos e temas abordados como fruto de uma primeira tentativa de diálogo com as leituras e estudos realizados nas disciplinas “Teoria da política e do estado” e “Tópicos especiais em trabalho e formação humana”.

Por último, cumpre ressaltar este ensaio possui um específico: o de dialogar, principalmente, com a esquerda. Como coloca Wood (2003), os intelectuais de esquerda na contemporaneidade quando não abraçam o capitalismo, limitam-se a sonhar com pouco mais que um espaço dentro dos moldes dele e apenas prescrevem resistências cada vez mais locais e particulares. Nesse sentido, torna-se urgente repensar as formas como foram concebidos alguns conceitos principais do materialismo histórico que qualificam a intervenção daqueles que lutam pela sua superação do modo de produção capitalista. Motivo que torna tal ensaio ainda mais difícil, pois implica num exame crítico da própria tradição socialista.



O processo de dominação burguesa na contemporaneidade trouxe novas determinações para a sociedade. Para que se possa compreender a natureza de tais determinações, faz-se necessário trazer alguns elementos importantes do mundo em que se vive a fim de que se possa qualificar o debate.

Embora a crítica do capitalismo esteja fora de moda, parte-se aqui do pressuposto que se vive nos marcos do modo de produção capitalista¹. Nesse sentido, Marx na obra *Contribuição à crítica da economia política* ao fazer uma revisão crítica da obra *Filosofia do direito*, de Hegel, traz elementos importantes para iniciar o debate:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. (...) O modo

de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (...) Assim, como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Wood, 2003: 5).

Embora tal passagem nos traga inúmeras questões para o debate, algumas nos parecem mais importantes em função da discussão que se pretende fazer neste ensaio. Uma primeira questão é a que diz respeito à relação indissociável entre a economia e a política, fato que será mais bem trabalhado adiante. Em consonância com este, torna-se imprescindível colocar que não se descuti a problemática da Educação sem trazer determinações contemporâneas do modo de produção capitalista, pois é na realidade concreta que o ser social elabora e reelabora sua própria concepção de mundo. Um estudo rigoroso que tenha como pretensão se contrapor a um modelo de Educação posto, tem que ver, necessariamente, com uma Educação de qualidade que vislumbre também uma sociedade para além do capital na perspectiva que coloca Mészáros.

1 –Entende-se que “modo de produção capitalista” é o modo de produção que se caracteriza “por quatro conjuntos de esquemas institucionais e comportamentais: produção de mercadorias, orientada pelo mercado; propriedade privada dos meios de produção; um grande segmento da população que não pode existir, a não ser que venda sua força de trabalho no mercado; e comportamento individualista, aquisitivo, maximizador, da maioria dos indivíduos dentro do sistema econômico”. (HUNT, p. 26).



Destaca-se, ainda inspirado em tal passagem de Marx, que este ensaio se pautará em debater no terreno das contradições e não no da antinomia. Embora seja mais propícia à antinomia do que à contradição conforme coloca Jameson (1997). Acredita-se que até mesmo no próprio marxismo a categoria contradição merece ser “resgatada” em seu sentido profundo, pois a lógica cultural do capitalismo tardio parece ter causado um efeito “imobilizador” em muitos estudiosos.

Exatamente no momento em que se necessita urgentemente de uma compreensão crítica do sistema capitalista é que alguns movimentos e intelectuais da esquerda, em vez de centrar esforços no enriquecimento e refinamento do aporte necessário para o enfrentamento junto ao sistema, sinalizam para o abandono do marxismo. Como traz Wood (2003, p. 13) “O “pós- marxismo” deu lugar ao culto do pós-modernismo², e

2 Define-se pós-modernismo como sendo uma forma de cultura contemporânea. Embora seja complicada qualquer definição precisa do termo, estamos entendendo como sendo uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação. Condição histórico-geográfica de um período específico do capitalismo.

a seus princípios de contingência, fragmentação e heterogeneidade, sua hostilidade a qualquer noção de totalidade, sistema, estrutura, processo e “grandes narrativas”.

A fragmentação e a contingência pós-modernistas se alinham com o a “grande narrativa” do fim da história, isto é, a ideia de que não há possibilidade de lutar pela sua transformação, restando, com isso, apenas minorar seu “impacto” social.

Como se não bastasse os intelectuais orgânicos do capital, hoje testemunha-se, no seio da própria esquerda, a tentativa de se definir formas, que não a contestação, de se relacionar com o capitalismo. Segundo Wood (p. 14), parece haver a convicção de que o capitalismo chegou para ficar:

A reformulação da relação da esquerda com o capitalismo como a criação de espaço no seu interior, e não o desabafo direto e a contestação a ele, ajuda, entre outras coisas, a explicar as principais transformações dos discursos tradicionais da esquerda, como, por exemplo, a economia política e a história, dos que hoje estão mais na moda: o estudo dos discursos,

Uma mudança histórica ocorrida no ocidente para uma nova forma de capitalismo. (EAGLETON, 1998).



textos e do que se poderia chamar de a cultura da identidade.

Ao contrário dessa tendência, parte-se da premissa que a luta de classes constitui o motor da história... Se por um lado é mister delimitar em seu tempo histórico a célebre frase escrita por Marx e Engels no *Manifesto comunista* (1999) quando disseram que “a história de todas as sociedades que até hoje existiram é a história das lutas de classes”, que causou muita polêmica inclusive na própria esquerda, por outro, estudiosos marxistas mais recentes como, Gramsci, Mészáros, Motta, Neves, Saviani, Tonet e Wood, dentre outros não menos importantes, trazem novas determinações e aspectos para o debate na contemporaneidade.

Tais análises vêm trazendo evidências de que a estrutura de classes é um fenômeno muito mais complexo e ambíguo do que parece em muitos textos de Marx e Engels quando foram inegavelmente influenciados pelo capitalismo de sua época e, sobretudo, pela emergência da classe trabalhadora na vida política. O que não significa seu abandono.

O fato é que foram a estrutura de classes da fase inicial do capitalismo e as lutas de classes nessa forma de sociedade que constituíram algumas das principais

referências para a teoria marxista. Como resgata Wood (2003, 28):

o segredo fundamental da produção capitalista revelado por Marx – segredo que a economia política ocultou sistematicamente, até tornar-se incapaz de explicar a acumulação capitalista – refere-se às relações sociais e à disposição do poder que se estabelecem entre operários e o capitalista para quem vendem sua força de trabalho. Esse segredo tem um corolário: a disposição de poder entre o capitalista e o trabalhador tem como condição a configuração política do conjunto da sociedade – o equilíbrio de forças de classe e os poderes do Estado que tornam possível a exploração a expropriação do produtor direto, a manutenção da propriedade privada absoluta para o capitalista, e seu controle sobre a produção e a apropriação.

Tal passagem é fundamental, principalmente pelo seu corolário, isto é, por trazer para o centro do debate a tensa e contraditória luta entre os capitalistas e trabalhadores para a “seara” do Estado ampliado³. O

3 Coutinho (2007) em seu profundo diálogo com o pensamento de Gramsci esclarece como a ampliação do conceito de Estado ocorreu no curso da história. Além de apontar a limitação do entendimento de Norberto Bobbio que sistematizou uma das mais completas análises filológicas deste conceito,



ele escreve que Gramsci enriquece com novas determinações, por meio da sociedade civil, a teoria marxista clássica do Estado. Segundo Coutinho, Gramsci não nega as descobertas de Marx, mas as “*enriquece, amplia, e concretiza, no grado de aceitação plena do método do materialismo histórico*” (p. 123). A teoria ampliada de Estado em Gramsci (conservação/superação da teoria marxista “clássica”) apóia-se nessa descoberta dos aparelhos privados de hegemonia, o que leva nosso autor a distinguir duas esferas essenciais no interior das superestruturas. Justificando, numa carta a Tatiana Schucht, datada de setembro de 1931, seu novo conceito de intelectual, Gramsci fornece talvez o melhor resumo de sua concepção ampliada do Estado: “*Eu amplio muito – diz ele – a noção de intelectual e não me limito à noção corrente, que se refere aos grandes intelectuais. Esse estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para adequar a massa popular a um tipo de produção e a economia a um dado momento); e não como equilíbrio entre sociedade política e sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através de organizações ditas provadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc.)*”. Portanto, o Estado em sentido amplo, “com novas determinações”, comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de “Estado em sentido estrito” ou de “Estado-coerção”); (...) e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação e massa), etc (Gramsci, 2006: p. 126)

fato de não ser comum a discussão sobre projetos de sociedade nas mais variadas esferas na atualidade, não significa ausência de projetos alternativos ao capitalismo. Projetos de sociedade diferentes resultarão, conseqüentemente, em projetos de formação humana, também, distintos.

O Estado não é neutro, é preciso compreendê-lo dentro de uma correlação de forças não somente entre as classes fundamentais, mas nas frações inter-classes. Ao desvendar o “mistério” da forma mercadoria, Marx no volume I de *O capital*, como assinala Wood (2003, p. 28), revela por fim que o ponto de partida da produção capitalista “não é outra coisa senão o processo histórico de isolar o produtor dos meios de produção”, um processo de lutas de classes e de intervenção coercitiva do Estado em favor da classe expropriadora. Segundo a autora, a própria estrutura do argumento sugere que, para Marx, ao contrário da economia política clássica, o segredo último da produção capitalista é político. Na formulação de Marx (1989, p. 41), “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais”.

Nesse sentido, com o intuito de superar a falsa dicotomia existente



entre o econômico e o político até mesmo no interior de algumas formulações marxianas, Wood (2003) numa profunda e instigante obra, evidencia que tal separação no plano analítico se dá pelo movimento do real, não sendo um problema teórico, mas também prático. Como ilustrada numa passagem de Marx no *Grundrisse* trazida por ela,

em toda forma de sociedade [que nesse contexto é uma tradução menos enganosa de *Gesellschaftsformen* do que “formação social”], existe um tipo específico de produção que predomina sobre os outros, cujas relações atribuem valor e influência aos outros. É uma luz geral que banha todas as outras cores e modifica suas particularidades, É um éter particular que determina a gravidade específica de todo ser que se materializa dentro dele (p. 57).

Nesse sentido, ainda mediado pela esteira de avaliação de Wood, entende-se que “forma de sociedade” se refere a um conjunto de fenômenos concretos que têm uma lógica sócio-histórica comum e não apenas um fenômeno concreto e individual e único. Além disso, tal passagem enfatiza a unidade, não a “heterogeneidade”, de uma “formação social”, pois a existência de uma lógica comum que se impõe através

da sociedade, na complexa realidade empírica, permite-nos falar de uma “sociedade capitalista” sem que para isso se retire o tenso e contraditório tecido de vida social, política, cultural e moral (Wood, 57).

Conforme argumenta Thompson, “a lógica do processo capitalista encontrou expressão em todas as atividades de uma sociedade e exerceu uma pressão determinante sobre o seu desenvolvimento e forma (...)” (Wood, 58).

O que interessa a Thompson e, particularmente, ao debate que se pretende fazer nos limites deste ensaio, é o entendimento de que “são as relações do processo do processo em que as relações de produção – relações de exploração, dominação e apropriação – dão forma a todos os aspectos da vida social em conjunto e o tempo todo, ou exercem pressão sobre eles” (p. 61)

Se por um lado é verdade que a separação entre a economia e política é algo orgânico do capitalismo, por outro lado, entende-se que as transformações históricas sobre a “base material” como algo que ganha forma na atividade prática humana, por mais que isso abale a sensibilidade de marxistas “científicos”, exige daqueles que buscam a superação da



sociedade capitalista o entendimento de que a atividade de produção material é uma atividade consciente.

Por mais que se tente separar conceitualmente economia e política com o intuito de ocultar, em certa medida, a base de exploração capitalista, isto é impossível. As relações sociais não se dão por abstrações, mas por meio de sínteses como resultados de processos que envolvem múltiplas determinações.

A economia política burguesa, no entendimento de Marx, universaliza as relações de produção quando analisa a esfera da produção abstraíndo suas determinações sociais específicas – relações sociais, modos de produção, modos de propriedade e de dominação, formas políticas ou jurídicas específicas. Ao contrário, entende-se aqui que um modo de produção é uma organização social da atividade produtiva; e um modo de exploração é uma relação de poder. Conforme coloca Wood (2003, p. 33) “a relação entre os apropriadores e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte determinado pela organização interna e pelas forças políticas com que cada uma entra na luta de classes”. Um aspecto que emerge como central nos apontamentos acima para o nosso debate, é o de que

na sociedade capitalista, diferentemente de outros modos de produção:

as funções sociais de produção e distribuição, extração e apropriação de excedentes, e alocação de trabalho social são de certa forma, privatizadas e obtidas por meios não-autoritários e não políticos. Em outras palavras, a alocação social de recursos e de trabalho não ocorre por comando político, por determinação comunitária, por hereditariedade, costumes nem por obrigação religiosa, mas pelos mecanismos do intercâmbio de mercadorias. Os poderes de apropriação de mais-valia e de exploração não se baseiam diretamente nas relações de dependência jurídica ou política, mas sim numa relação contratual entre produtores “livres” – juridicamente livres e livres dos meios de produção – um apropriador que tem propriedade privada absoluta dos meios de produção. (Wood, 33)

Convém salientar que não se quer sugerir de forma alguma que a dimensão política esteja separada da econômica, isto é, das relações capitalistas de produção. Ao contrário, o que se pretende dizer é que a esfera política assume uma dimensão diferenciada, pois o poder de coação que assegura a exploração capitalista não é acionado diretamente pelos detentores dos meios de produção muito menos



se baseia na subordinação política e ou jurídica do produtor ao apropriador. Porém, são essenciais um poder e uma estrutura de dominação para que se garanta um processo de troca de mercadorias, a propriedade privada e a relação contratual inerentes de uma sociedade capitalista.

Sendo assim, problematizar a teoria da alienação em Marx⁴ é fundamental para entender as implicações para os processos educativos da sociedade. Para tanto, recuperar alguns aspectos da discussão trazida por Mészáros em sua instigante obra *A teoria da alienação em Marx*, nos parece central⁵.

4 É preciso deixar claro que aprofundar o debate da teoria da alienação não faz parte de nosso objetivo. Para isso, Mészáros, na obra supra citada, nos oferece uma profunda e instigante obra em relação a tal teoria. Nos limites deste ensaio nos limitaremos a trazer alguns elementos para se pensar as relações entre alienação, emancipação, trabalho, propriedade privada etc. Nesse sentido, entende-se por alienação a “*extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em coisas, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a reificação das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em indivíduos isolados [...] que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto a privacidade”* (Mészáros, 2006, p. 39).

5 Longe de esgotar a discussão em tal obra, fez-se tal opção por acreditar que além de

Diferentemente do que se tinha no feudalismo onde a principal função do “contrato” era garantir direito a ambas as partes rigidamente fixas, no capitalismo uma nova forma de fixidez entrou em cena: o direito do novo senhor de manipular os seres humanos supostamente “livres” como coisas, objetos sem vontade própria, desde que estes escolhessem livremente celebrar o contrato em questão.

Nesse sentido, a alienação humana, tomada como um conceito eminentemente histórico⁶, foi realizado por meio da transformação de todas as coisas:

em objetos alienáveis, vendáveis, em servos da necessidade e do tráfico egoístas. A venda é a prática da alienação. Assim como o homem, enquanto estiver mergulhado na religião, só pode objetivar sua essência em um ser alheio e fantástico; assim também, sob o influxo da necessidade egoísta,

trazer riquíssimos elementos para o debate, é magnífica por seu rigor teórico e metodológico ao tratar desta temática.

6 Em comunhão com o que descreve Mészáros, entendemos que o conceito de alienação tem que ver com uma vasta e complexa problemática, com uma longa história própria. Nesse sentido nosso recorte se dará a partir do momento em que a sociedade capitalista começou a exercer a hegemonia enquanto modo de produção global.



ele pode afirmar-se a si mesmo e produzir objetos na prática subordinando seus produtos a sua própria atividade à dominação de uma entidade alheia, e atribuindo-lhes a significação de uma entidade alheia, ou seja, o dinheiro. (Marx apud Mészáros, p. 39)

A reificação de uma pessoa, segundo aponta Mészáros, pôde avançar com base numa sociedade civil caracterizada pelo domínio do dinheiro. Além de ser uma mediação da dominação, a alienação tem como base a legitimação da propriedade privada. Trazer tal questão nos parece central porque a partir do momento que tudo é transformado em mercadoria pela conversão dos seres humanos em “coisas”, ocorre o que denominamos reificação das relações humanas. O que traz implicações para o processo que se dá, por exemplo, na educação como será trabalhada adiante.

Nesse contexto, uma figura imprescindível, do ponto de vista do capital, assume novas determinações, o Estado. Ele, através das esferas da dominação – subsunção formal e real interclasse – e da coerção – base da alienação, vem assumindo as funções “policiais” na sociedade. Embora a existência do Estado sempre tenha implicado a existência de classes, isso não elide o fato de que

ocorre no capitalismo a diferenciação entre o econômico e o político num grau inédito. Segundo Wood (2003, p. 38), há no capitalismo um processo histórico de “diferenciação crescente – e incomparavelmente bem desenvolvida – do poder de classe como algo diferente do poder de Estado, um poder de extração de excedentes que não se baseia no aparato coercitivo do Estado”.

Ainda que a diferenciação entre a economia e política não exista no real, tais esferas vêm assumindo especificidades distintas no modo de produção capitalista. As funções de proteção e garantias que antes pertenciam ao senhor feudal, passa a ser realizado pelo Estado no capitalismo.

Este constitui um ponto nodal para o debate, pois se muda necessariamente o foco da luta de classes, o excedente de trabalho continua a ser a questão central do conflito de classes, mas a luta pela apropriação do mesmo aparece não como luta política, mas como uma batalha em torno dos termos, das condições de trabalho e, em alguns casos de ataques mais contundentes, somente em torno da manutenção das condições obtidas anteriormente.

Tal situação nos coloca diante de um desafio, o de romper com a separação,



no plano abstrato, entre militância e consciência política. Ainda que seja difícil precisar de uma forma rigorosa no plano teórico o significado de consciência de classe, testemunha-se uma particularização cada vez mais crescente das lutas no capitalismo contemporâneo caminhando na contramão de batalhas de caráter político e universal.

O Estado além de atuar na reprodução ampliada da força de trabalho, atua, sobretudo nas relações sociais de produção de modo a garantir a manutenção da ordem e do poder da classe dominante. Nesse sentido, nas palavras elucidativas de Wood (p. 47):

o conflito de classes no capitalismo tende a se encapsular no interior da unidade individual de produção, o que dá à luta de classes um caráter especial.

Em geral, somente quando sai para a rua, o conflito de classes se transforma em guerra aberta, principalmente porque o braço coercitivo do capital está instalado fora dos muros da unidade produtiva. O que significa que confrontações violentas, quando acontecem, não se dão geralmente entre capital e trabalho. Não é o capital, mas o Estado, que conduz o conflito de classes quando ele rompe as barreiras e assume uma forma mais violenta.

O poder armado do capital geralmente permanece nos bastidores; e, quando se faz sentir como força coercitiva pessoal e direta a dominação de classe aparece disfarçada como um Estado “autônomo e ‘neutro”.

É nesse sentido, que a luta no campo da educação também tem que ver com a luta de classes, pois ambas possuem suas bases materiais na unidade entre economia e política. Pois o Estado assume os interesses da classe dominante por meio de políticas sociais de forma a garantir a expropriação de mais valia por meio da coerção e das forças produtivas. Conforme salienta Wood (p. 39):

A divisão de trabalho entre classe e estado significa não que o poder esteja diluído, mas, ao contrário, que o Estado, que representa o “momento” coercitivo da dominação de classe no capitalismo, corporificado no monopólio mais especializado, exclusivo e centralizado de força social, é em última análise, o ponto decisivo de concentração de todo o poder na sociedade.

Tal entendimento de Estado se torna essencial para analisar a Educação na contemporaneidade. Como coloca Neves (2005, p. 26), Gramsci mais uma vez contribui para o entendimento da natureza das relações



capitalistas na atualidade quando observa que o Estado moderno, “por substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente” redefine suas práticas tornando-se educador (Gramsci IN: Neves, 2005, p.139). Em outras passagens, Gramsci é mais preciso quando escreve que:

A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado transformada: o Estado torna-se “educador”, etc” (Gramsci, 2007, p. 271).

“Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (p. 28).

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (p. 23).

Se por um lado que estamos distante da concretização de uma sociedade de outra “ordem”, por outro lado,

não constitui uma novidade dizer que a forma que se vive sofre contínuas modificações, isto é, o Estado na perspectiva de Gramsci (sociedade política + sociedade civil) cria novas determinações para o ser social. Novas formas de controle direto passam para as mãos “impessoais” do Estado.

Tal problemática vem sendo profundamente estudada por diversos autores, dentre eles destacamos o “Coletivo de Estudos sobre Política Educacional” coordenado pela Lúcia Maria Wanderley Neves e pela pesquisadora autora Vânia Cardoso Motta.

Inspirados pela teoria de Gramsci, tais determinações para o Coletivo, deve ser compreendida como sendo a “a nova pedagogia da hegemonia” que tem como finalidade educar para o consenso.

Nas sociedades orientais, a pedagogia da hegemonia era exercida principalmente por meio de ações que tinham funções educativas regressivas e negativas (em especial, por intermédio dos tribunais); nas sociedades ocidentais, mais politicamente estruturadas, a pedagogia da hegemonia passa a se exercer mais sistematicamente por meio de ações com função educativa positiva, que se desenvolvem primordialmente na sociedade civil, nos aparelhos de



hegemonia política e cultural das classes dominantes, sendo para Gramsci a escola o mais importante deles (Neves, 2005, p. 27).

Na mesma linha do Coletivo, Motta, sob a luz das categorias ideologia e Estado-educador em Gramsci, trás mais uma determinação: a finalidade de se “educar para o conformismo” “para dar conta do impasse criado pelo aumento da pobreza em meio à abundância da capacidade produtiva” (2008, p. 39).

Ao dialogar com seu objeto: “teoria do capital social” como nova base ideológica das “políticas de desenvolvimento do milênio”, Motta acrescenta que

(...) a penetração da ideologia do “capital social” social no senso comum das massas, ao promover a despolitização e enfraquecer os embates entre classes, exerce uma “função educadora”. Ao disseminar a ideia de se construir um clima ameno, sem confrontos, solidário e coeso para “combater” as mazelas sociais, cria-se uma “vontade de conformismo” (Motta, 2008, p. 34).

Como salienta Saviani (IN Ferreti et al 1994) a educação praticamente coincide com a própria existência humana. A origem da educação se

confunde com a origem do próprio homem. Educar é um ato peculiar do ser humano. Com o aparecimento da sociedade de classes, surge uma educação diferenciada, uma educação voltada para as classes ociosas: a classe dos dominantes e dos proprietários – a educação escolar, dando origem a Escola.

A sociedade moderna permeada por contratos, relações formais, centrada nas indústrias, traz consigo a exigência de generalização da escola. Segundo Saviani (ibid) é a escola enquanto agência educativa que vai assumir o papel político de formar para o pleno exercício da cidadania, para que os indivíduos possam vir a cumprir seus deveres e requerer seus direitos na vida da cidade. “É nesse momento que se coloca a necessidade de explicitar e submeter à crítica as relações entre educação e sociedade de classes” (Saviani em Duarte, 2004, p. 248).

Embora não seja a única, até hoje, a educação escolar é a forma predominante de formação humana, assim a entendemos como sendo um lócus de disputa ideológica que estabelece mediações com diferentes projetos de sociedade, sendo, sobretudo, essencialmente contraditória.



É baseado nas reflexões acima, que se acredita que a escola, mesmo não sendo a única, se configura num importante e estratégico campo de disputa de hegemonia na Sociedade Civil. Nas palavras de Gramsci (2006b, p. 19):

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado”.

Como aponta Neves (2005, p. 28):

“A escola especialmente nas sociedades urbano-industriais, teria como objetivo, portanto elevar o grau de consciência individual atingido pela humanidade. (...) A escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade”.

O Estado capitalista, segundo os autores, tende a pensar a escola conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, embora, contraditoriamente, esta mesma escola possa receber influência de projetos

político-pedagógicos pautados na superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, depreende-se que o mundo atual está mergulhado numa extensa “guerra de posição”, uma vez que os intelectuais orgânicos do capital, como aponta Semeraro (2006, p. 385): “lutam constantemente para mudar as mentes e expandir mercados. “Mais do que “orgânicos”, na verdade, os intelectuais funcionais às classes dominantes fazem prestação de serviço a seus condomínios de luxo, não à polis”, nossa opção aqui, enquanto intelectual revolucionário, orgânicos da contra-hegemonia, é trazer elementos para o debate que tenham por objetivo dar coerência à concepção de mundo da classe trabalhadora.

Em comunhão com a Martins (Duarte p. 65), Saviani (2004) e Duarte (2001), entendemos que a função social da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a emancipação do sujeito. Como ressalta Martins (In: Duarte, p. 66):

a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de elevação acima da vida cotidiana, pressupõe um processo em direção ao humano genérico. É claro que a referida elevação não é



tarefa exclusiva da instituição escolar; porém para sua efetivação, a escola desempenha um papel insubstituível, do qual nenhum título pode-se abrir mão.

Gramsci há muito tempo já falava da necessidade de se contrapor a concepção de educação e de vida intelectual cujo objetivo era o de conformar o proletariado

não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filósofo, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem um linha consciente de conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento (Mészáros, 2005, p. 49, grifos no original)

Nesse sentido, emerge uma pergunta central para nosso ensaio: qual é a tarefa revolucionária que tenha por objetivo contribuir para a sistematização de uma práxis educativa emancipatória na perspectiva da classe trabalhadora?

Dentre as diferentes questões que se poderia destacar, nos limites deste ensaio serão abordadas apenas algumas. A primeira delas é entender unidade entre a dimensão fundante do ser social: a categoria trabalho e educação. A segunda questão a ser considerada é a que diz respeito à necessidade de se transcender positivamente a alienação. Já uma terceira questão, em articulação com duas abordadas anteriormente, tem que ver com a reflexão sobre aspectos a serem aprofundados numa agenda que tenha como horizonte uma Educação que vá “para além do capital”.

Em relação a primeira, cumpre ressaltar que o ser social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante e um conjunto de outros campos da atividade humana (Tonet, 2005). A Educação é um segmento do sistema de produção dominante. Nesse sentido, caminhar na direção de uma práxis educativa emancipatória significa romper com o trabalho alienado.

Na esteira analítica de Lukacsiana, Antunes traz um entendimento esclarecedor acerca da importância de tal categoria ao escrever que

a história da realização do ser social (...), objetiva-se através da produção e reprodução da sua



existência, ato social que se efetiva pelo trabalho (...) É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. (1995, p. 121)

O ser humano é o único ser que antes de realizar sua intenção já tem idealizado na sua consciência a forma que quer construir no objeto. Como escreveu Marx numa das passagens de *O capital*, a diferença entre o pior arquiteto e a melhor abelha é o fato de que o primeiro não apenas efetiva uma transformação na natureza como o segundo também o faz, mas realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objeto, subordinando-o a sua vontade.

O trabalho, nessa perspectiva, constitui o ponto de partida para a humanização do ser social, segundo Marx (1971) “motor decisivo do processo histórico de humanização do homem”.

Trazer tal questão é importante pelo fato de que nos permite avançar na fundamentação da possibilidade ontológica da emancipação humana. Apoiado no debate de Tonet (2005), considera-se que a possibilidade da consciência alienada se transformar em consciência revolucionária traz duas importantes reflexões para a

reflexão no campo educacional. Primeira: a de que o peso da consciência vem se tornando cada vez mais social e menos natural, posto que ela mesma foi se tornando cada vez mais consciente. Segunda: o estágio de amadurecimento que o ser social atingiu na sociabilidade capitalista, diferentemente de outros momentos históricos, significou a primeira forma de sociabilidade em que as relações entre homens são determinadas apenas por eles mesmos e não por elementos naturais.

É importante dizer isso, porque o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior do qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específico. Nesse sentido, as relações reificadas e fetichizadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Como coloca Mészáros (2006, p. 263), isso acontece pelo fato de que “os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações”.

Ao contrário da revolução capitalista que está fortemente determinada pelo estranhamento, de forma a contribuir para a manutenção de



uma forma específica de intercâmbio social, pretende-se chamar a atenção para a necessidade de se levar em conta o papel fundamental da consciência na revolução do trabalho, isto é, na superação das condições objetivas na qual o ser social se encontra imerso. Como enfatiza Tonet (2005, p. 155):

é própria natureza do ser social, sua forma concreta, neste momento, que impõem, como condição para a realização desta alternativa, uma intervenção decisiva da consciência. Sem esta intervenção não seria possível construir uma sociabilidade efetivamente livre. Daí o papel do conhecimento, da batalha das ideias, do clareamento dos objetivos.

Embora se tenha claro que o fato de termos clareza teleológica não garanta as condições necessárias para que práxis educativa ganhe concretude, uma vez que o que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal, não se nega o papel das mediações de segunda ordem na luta pela emancipação. Nas palavras de Mészáros (2006, p. 144), “a tarefa da “emancipação humana universal” deve ser formulada “na forma política da emancipação dos trabalhadores”, o que implica uma “atitude praticamente crítica” com relação ao

Estado” (grifo no original). Diferentemente na perspectiva do Estado colocada no início, persegue-se aqui uma transformação radical do mesmo e, por fim, sua abolição. Numa sociedade em que a luta de classes estiver superada, sua necessidade desaparece.

Não basta derrubar o Estado burguês, suas funções práticas devem ser reformuladas no quadro da linha geral de acordo com a tarefa estratégica do capitalismo. Da mesma forma que uma transformação ampla tem que ver com a necessidade de se modificar controle dos instrumentos e instituições tradicionais de cultura e educação.

É justamente pela necessidade de transformar radicalmente a educação, que se traz uma segunda questão a ser considerada: a necessidade de se transcender positivamente a alienação.

Em articulação com a primeira, trazida nos parágrafos anteriores, afirmar-se que a transcendência positiva da alienação é, sobretudo, uma tarefa educacional que exige uma revolução cultural radical para sua realização.

Não se pode compreender o “específico” sem identificar suas múltiplas interconexões com um determinado sistema de mediações



complexas. Em outras palavras: devemos ser capazes de ver os elementos “atemporais” (sistemáticos) na temporalidade, e os elementos temporais nos fatores sistemáticos (Mészáros, 2006, p. 109).

É inegável que a educação está em crise. Porém, quando o assunto diz respeito à natureza dessa crise, há discordâncias tanto no campo da direita como também no campo da esquerda. Compreende-se aqui, que a natureza de tal crise está delimitada dentro de um quadro mais amplo. Como Paracelso disse, numa passagem trazida por Mészáros (2006, p. 275): “a educação é “nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato até quase a morte”. Portanto, um sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se ela constitui parte de uma totalidade dos processos sociais. “A crise atual do sistema formal é apenas a “ponta do iceberg”” (Mészáros, 2006, p. 275).

Acredita-se que agir verdadeiramente livre não constitui um movimento livre, mas um movimento mediado por um processo subjetivo-objetivo que se encontra articulado com determinados valores que permitam ao homem deter a regência sobre o seu agir. Movimento distinto do que se tem percebido hoje. “A alienação

transforma a atividade espontânea no trabalho forçado”, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso “o animal se torna humano, e o humano animal” (Marx, 2004, p. 83).

O que se conclui a partir disso é que o desenvolvimento das relações de produção contribui necessariamente para o desenvolvimento da capacidade humana, mas o desenvolvimento da capacidade humana não produz necessariamente o desenvolvimento da personalidade humana, mas, ao contrário, pode desfigurá-la e aviltá-la. No capitalismo o trabalhador repudia o trabalho, não se satisfaz, mas se degrada, não se reconhece, mas se nega. Marx argumenta que:

o que está em pauta é a necessidade de uma supressão efetiva da reificação das relações sociais de produção. A qual foi antes inevitável, porém agora exerce um efeito cada vez mais paralisante (e, portanto, historicamente insustentável) (Mészáros, 2006, p. 107).

As relações ontológicas fundamentais são postas de cabeça para baixo, pois o indivíduo não tem consciência de um ser pertencente a uma espécie. A manipulação das necessidades que vai desde a compra de um cigarro às



músicas que se ouvem, causa uma barreira no interior dos indivíduos. A liberdade é só aparente, os objetos de suas necessidades são escolhidos em função do lugar que os indivíduos ocupam na divisão do trabalho e não em conformidade com a sua personalidade no sentido da omnilateralidade, isto é, no desenvolvimento de suas potencialidades.

Apontar isso é importante porque é necessário ter clareza de que numa sociedade capitalista o ser social se encontra empobrecido a destruição do estado capitalista e a eliminação das restrições jurídicas impostas por ele não resolveriam o problema, pois conceber a tarefa da transcendência da alienação apenas em seu aspecto político como alerta Marx poderia resultar em fixar mais uma vez a sociedade como abstração frente ao indivíduo. E isso, restabeleceria a alienação sob uma forma diferente.

“A luta contra alienação é, portanto, aos olhos de Marx, uma luta para resgatar o homem de um estado no qual “a expansão dos produtos e das carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de desejos não humanos, requintados, não naturais e pretensivos” (Mészáros, 2006, p. 163). O que implica que a Educação pode vir a dar sua contribuição no que se refere ao saber

historicamente acumulado como forma de possibilitar o educando entender, numa outra ótica, o movimento do real e, com isso, talvez, despertá-lo para a busca de que uma outra sociedade é urgente. A alienação não é um dado ontológico, embora seja muito antigo, portanto não eliminável da existência humana, mas um componente de um determinado período da história. As necessidades e sentidos genuinamente humanos foi ocupado pelo “simples estranhamento de todos os sentidos físicos e mentais” – pelo “sentido do ter” (Marx, 2004). “As complexas manifestações da vida humana, inclusive suas formas objetivadas e institucionais, são explicadas numa referência última a um princípio dinâmico: a própria atividade” (Mészáros, 2006, p. 137). A propriedade privada é trazida à existência pela atividade alienada e então, por sua vez, afeta profundamente, as aspirações humanas. Nas palavras de Marx “a propriedade privada nos fez tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é o nosso [objeto] se o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nós imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós etc., enfim usado”. (2004, p. 87).

A tarefa que nos cabe é prática, na perspectiva marxiana consiste em



estabelecer uma sociedade na qual os poderes humanos não estejam alienados do homem e, conseqüentemente, não possam voltar-se contra ele. Além disso, torna-se fundamental investigar de que forma o processo na criação de seres humanos egoístas pode ser revertida.

A questão central da atual “contestação das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. [...] Se essas instituições – incluindo as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – esse é o verdadeiro tema do debate. A “contestação” da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de “interiorização” por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos (Mészáros, 2006, p. 163).

É necessário, avançar no sentido da sistematização de uma proposta de educação que vislumbre um horizonte “para além do capital”. A luta deve se dá no sentido de contribuir para que, cada vez mais, um número

maior de indivíduos se aproprie do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistências às brutais formas de alienação hoje existente. Caso contrário, qualquer tentativa de realização de ações educativas não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem o saber nem o desejar, para a formação humana mediada pela lógica do capital.

Por último, torna-se urgente trazer para debate em articulação com duas questões abordadas anteriormente, uma terceira: a reflexão sobre aspectos a serem aprofundados numa agenda que tenha como horizonte uma Educação que vá “para além do capital”.

Para refletir sobre esta questão, elegeu-se como principal inspiração as provocações trazidas por Mészáros na Obra “A Educação para além do Capital”. Um primeiro aspecto a ser considerado é o que diz respeito ao significado que uma “Educação para além do capital” assume. Diferentemente de uma perspectiva educacional circunscrita à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses como aponta Mészáros (2005), vislumbra-se aqui



um sentido inerentemente concreto totalmente distinto. Uma “educação para além do capital” implica enfrentar um desafio que perpassa a negação do capitalismo. Ela tem uma tarefa maior, a de ir para além dele, tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo. Deve ser assim porque a negação direta das várias manifestações de alienação é ainda condicional naquilo que ela nega, e, portanto, permanece vulnerável em virtude dessa condicionalidade.

O cumprimento desta tarefa histórica envolve uma mudança qualitativa das condições objetivas presentes na sociedade. Todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Faz-se necessário romper com as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente (Mészáros, 2005, p. 47).

Caminhar no sentido que aponta Paracelso pode representar uma possibilidade. Se considerarmos que aprendemos em todos os momentos de nossa vida ativa, uma primeira bandeira de luta que devemos encampar é por uma profunda reforma educacional que garanta uma formação

para além das funções desempenhadas na sociedade capitalista⁷. Se por um lado é verdade que a maioria dos indivíduos luta para reproduzir a sua existência por meio da venda da força de trabalho para existir, por outro, não se pode negar que a educação formal conectada intimamente com a educação no seu sentido mais amplo possa ser ressignificada.

Isso está intimamente ligado a um segundo aspecto: “concepção mais ampla de educação” expressa na frase: “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Como aponta Mészáros (2005), educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. A educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.

7 Segundo Mészáros (2006, p. 275) a Educação, por meio do Estado cumpre duas importantes tarefas numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político. Mészáros (2005, p. 55) na mesma direção, acrescenta numa outra Obra queda maneira com estão as coisas hoje, a principal função da educação formal “é agir como um *cão-de-guarda ex-officio e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da **internalização**, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida (grifos do original).*”



Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com o processo de educação abrangentes como “*a nossa própria vida, a educação formal não pode realizar suas muito necessárias aspirações emancipatórias*” (Mészáros, 2005, p. 59, grifo no original).

A educação não pode ser encerrada nos muros da escola, nas salas de aula, nos espaços acadêmicos, mas sim sair para as ruas, para os espaços públicos. A Educação é o único órgão possível de automediação humana, porque a educação – não num limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. Ninguém nos educa sem nossa participação ativa no processo. O bom “educador” é aquele que inspira a auto-educação (Mészáros, 2006).

Sob as condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão

fetichista do real estado das coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizada como reificação), torna-se urgente lutar por uma intervenção consciente em todas as dimensões da vida humana. É nesse sentido que Marx aponta para a necessidade dos seres humanos mudarem completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser.

Conforme escreve Mészáros (2005, p. 53), “*muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais*”. Isso traz sérias implicações para a educação formal, pois ela pode contribuir tanto para a mudança, como também para a manutenção daquilo que já está posto no âmbito mais geral.

Apoiado em Paracelso, Mészáros aponta que o êxito depende de se tornar consciente o processo de aprendizagem, no sentido amplo, de forma a *maximizar* o melhor e *minimizar* o pior. “*Pois como José Martí deixou claro, a busca da cultura, no verdadeiro sentido do termo, envolve o mais alto risco, por ser inseparável do objetivo fundamental da libertação*” (Mészáros, 2005, p. 58).

No entanto, para que a educação caminhe no sentido acima, é necessário



que os educadores sejam também educados numa outra lógica. Surge uma pergunta: Como educar o educador? O “educador” como parte da sociedade alienada também tem a necessidade de ser educado. Assim, não se deve partir da suposição, autodestrutiva, de que a alienação é uma totalidade inerte homogênea. A atividade alienada não produz só a consciência alienada, mas também a consciência do ser alienado. “Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa assumir [...] não somente contradiz a ideia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma necessidade de superação da alienação” (Mészáros, 2006, p. 166).

O *educador* é parte específica de uma totalidade interpessoal complexa e inerentemente dinâmica, por mais ou por menos que sua autoconsciência possa ser alienada. “Marx como educador é ao mesmo tempo produto e negador de uma sociedade alienada: seu ensino expressa uma relação específica com um objeto alienado específico, historicamente concreto” (Mészáros, 2006, p. 166).

Nesse sentido, o que Mészáros sugere é que os educadores, sendo parte específica da complexa teia de uma sociedade alienada, definam-se

como *práticos* em oposição prática às tendências efetivas da alienação na sociedade. Isso significa que o educador deve buscar meios de garantir ao educando se apropriar concretamente não somente do conhecimento clássico, mas do conhecimento reflexo de uma relação histórica específica num dado momento. Embora o cotidiano domesticado mais alienado possível venha se tornando o padrão de comportamento, defende-se aqui, ao contrário:

a necessidade de uma pedagogia marxista, (...), pedagogia essa que contenha indicações claras sobre as possibilidades concretas de ações educacionais que façam avançar a formação dos indivíduos na direção da agudização das contradições da sociedade capitalista contemporânea. Em outras palavras, há que se lutar para que um número maior de indivíduos se apropriem do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esses saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de luta contra o capitalismo, uma prática social de resistências às brutais formas de alienação hoje existentes (Duar-te, 2001a, p. 282).

É importante salientar, que se faz necessário garantir formação continuada para os professores e que nela se



discuta exaustivamente, sobretudo, epistemologia e escolas de pensamento e suas implicações na educação. Acredita-se que somente um programa de formação de professores articulada como um processo contínuo no âmbito da sociedade como um todo, com realizações qualitativamente diferentes em suas várias fases, contribuirá para o avançar de uma “educação para além do capital”.

Como destaca Mészáros (2005) sem inúmeras passagens:

uma das funções principais da educação formal (...) é produzir tanta conformidade ou “consenso” [...] “é por isso que, também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (p.45). O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para *automudança* consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (p. 65, grifo no original). Seja em relação a mudança à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar,

de uma forma duradoura, o modo de *internalização* historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. (p. 53, grifos no original).

Em comunhão com as considerações acima, Tonet deixa evidente que a emancipação humana se realizará quando o homem tiver domínio não só do produto do seu trabalho, mas também de todo o processo: produção, distribuição e consumo. Isso se dará na forma de trabalho associado que é definido como “[...] um tipo de relações que os homens estabelecem entre si na produção material e na qual eles põem em comum as forças e detêm o controle do processo em sua integralidade [...]” (2005, p.133).

Para se chegar a essa emancipação humana, faz-se necessário, nos termos marxianos, proceder à emancipação política, uma vez que a política é um canal utilizado pelo Estado para a manutenção dos privilégios de classe, pois enquanto estes existirem, a falsa aparência de liberdade deslocará o pólo determinante da sociedade para um indivíduo supostamente autônomo diante dos grupos sociais, tornando opaca a forma alienada em que se dão as relações sociais de produção.



Tendo em vista o compromisso com a transformação, acredita-se que ao se aprofundar no entendimento das preliminares reflexões acima colocadas e de outras que nos limites deste ensaio não foram trabalhadas, elementos para a sistematização de uma proposta de educação que vislumbre um horizonte “para além do capital” aparecerão.

Enfim, é na certeza de que este ensaio representa uma síntese caótica e provisória da problemática da educação na sociedade de classes, e que, por isso, carece de aprofundamento, que emerge a frase de Martin Luther King:

É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar. É melhor tentar, ainda que em vão que sentar-se, fazendo nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder. Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver.

Referências bibliográficas:

- Antunes, Ricardo. (1995). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Cortez.
- Coutinho, Carlos N. (2007). *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 3 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- Duarte, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2001.
- Eagleton, Terry. (1988). *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed.
- Gramsci, A. (2006) *Cadernos do cárcere*. V.1. *Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce*. (Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- _____. (2006 b.) *Cadernos do cárcere*. V.2. *Os intelectuais. O Princípio educativo. Jornalismo*. (Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____. (2007). *Cadernos do cárcere*. V.3 *Maquiavel, notas sobre o estado e a política*. (Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira). 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hunt, E. K. (1981). *História do pensamento econômico*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- Jameson, Fredric. (1997). As antinomias da pós-modernidade. Em: *As sementes do tempo*. São Paulo. PP. 17-81.
- Marx, Karl. (2004). *O Capital*, O vol. 1/1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.



- _____. (2004 b.). *Manuscritos Econômicos*. São Paulo: Boitempo Editorial
- Marx, K.; Engels, F. (1999). *Manifesto do Partido Comunista*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1989). *A Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes
- Martins, Lígia Márcia. (2004). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores associados. pp. 53-73.
- Mézaros, István. (2005). *A Educação para além do Capital*. São Paulo. Boitempo, 2005.
- _____. (2006). *A Teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Motta, Vânia C. (2008). "Capital Social": solução para os males do capitalismo mundializado? B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008.
- Neves, Lucia M W. (org.). (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.
- Saviani, Demerval. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In Ferreti, Celso João (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, pp. 151-168.
- _____. (2004). Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-inter-subjetividade. In DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao Fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores associados, 2004. pp. 21-52.
- Semeraro, Giovanni. *Intelectuais "orgânicos" em tempos de Pós-modernidade*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.
- Tonet, Ivo. (2005). A emancipação humana na perspectiva marxista. In: *Educação, cidadania e emancipação humana*. Editora Unijuí, RS.
- Wood, Ellen Meiksins. (2003). *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo editorial.

