



## Educação como prática real de liberdade a partir de István Mészáros

*Leandro Assis Santos* \*

**Resumo:** O presente trabalho expõe algumas investigações acerca da mercantilização da educação brasileira e a perda (ao nosso ver) do caráter emancipatório que a educação deve possuir. A proposta atual de captura da educação pelo capital ocasiona o distanciamento das esferas públicas, quando não a sua condescendência, na deterioração de uma proposta formativa contrária aos projetos de conformação, passividade e de hedonismo que orientam a educação especialmente escolar no mundo atual. Para acompanhar essa crítica, nos valemos da economia conceitual aberta por István Mészáros, uma das inúmeras vozes que, na atualidade, construíram críticas contundentes para uma revalorização dos processos formativos, mais humanos e empáticos aos outros. Os mecanismos de contrainternalização na lógica formativa deve produzir uma educação efetivamente aberta às diferenças humanas, que reposicionem os valores cidadãos para que dialoguem, decisivamente, a fim de uma emancipação das inteligências e instauração de equidades ou igualdades, acenando para a cunhagem de sujeitos livres e que se entendam como atores ético-políticos. Assim, essa proposta de pesquisa intenta argumentar junto à recortes de realidades que nos interpelam a uma decisiva análise e crítica frontal quanto a necessidade de se reposicionar a formação humana no século XXI.

**Palavras-chave:** Emancipação; Liberdade; Contrainternalização

### Education as a real practice of freedom from István Mészáros

**Abstract:** The present work exposes some investigations about the commodification of Brazilian education and the loss (in our view) of the

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [leandroas30@hotmail.com](mailto:leandroas30@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433212199537087>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4901-9880>.

emancipatory character that education must have. The current proposal to capture education by capital causes the distancing of the public spheres, if not their condescension, in the deterioration of a formative proposal contrary to the projects of conformation, passivity and hedonism that guide education, especially school in the current world. To accompany this criticism, we make use of the conceptual economy opened by István Mészáros, one of the many voices that, today, have built strong criticisms for a revaluation of formative processes, more humane and empathetic to others. The mechanisms of counter-internalization in the formative logic must produce an education that is effectively open to human differences, which reposition citizens' values so that they dialogue decisively, in order to emancipate the intelligences and establish equities or equality, waving to the coinage of free and independent subjects. understand themselves as ethical-political actors. Thus, this research proposal intends to argue with the cuts of realities that challenge us to a decisive analysis and frontal criticism regarding the need to reposition human formation in the 21st century.

**Keywords:** Emancipation; Freedom; Counterinternalization

### **L'éducation comme véritable pratique de la liberté de István Mészáros**

**Résumé:** Le présent travail expose quelques investigations sur la marchandisation de l'éducation brésilienne et la perte (selon nous) du caractère émancipateur que l'éducation doit avoir. La proposition actuelle de capter l'éducation par le capital provoque l'éloignement des sphères publiques, sinon leur condescendance, dans la détérioration d'une proposition formative contraire aux projets de conformation, de passivité et d'hédonisme qui guident l'éducation, notamment scolaire dans le monde actuel. Pour accompagner cette critique, nous nous appuyons sur l'économie conceptuelle ouverte par István Mészáros, l'une des nombreuses voix qui, aujourd'hui, ont construit des critiques fortes pour une revalorisation des processus formatifs, plus humains et empathiques envers les autres. Les mécanismes de contre-intériorisation dans la logique formative doivent produire une éducation effectivement ouverte aux différences humaines, qui repositionne les valeurs des citoyens pour qu'ils dialoguent de manière décisive, afin d'émanciper les intelligences et d'établir des équités ou des égalités, saluant les monnaie de sujets libres et indépendants se comprennent comme des acteurs éthico-politiques. Ainsi, cette proposition de recherche entend argumenter avec les coupures des réalités qui nous interpellent à une analyse décisive et une critique frontale quant à la nécessité de repositionner la formation humaine au 21e siècle.

**Mots-clés:** Émancipation; Liberté; Contre-intériorisation

## Introdução

Discorrer a respeito de certas concepções filosóficas na educação contemporânea enfatizando algumas relações com determinadas ideias e instituições educacionais é interrogar sobre uma problemática que, de maneira decisiva, delimita o espaço e o horizonte da Filosofia da Educação que precisa rearticular estratégias de acesso e de desconstrução do modelo de educação vigente, debitário de uma postura comprometida com uma associação de forças pouco igualitárias.

A educação na contemporaneidade foi capturada pela postura neoliberal incorrigível que dimensiona o mundo atual. Como esclarece Martha Nussbaum, não há uma dimensão correlata significativa entre a liberdade política e a educação quando associadas ao crescimento econômico (NUSSBAUM, 2015). Este desenvolvimento não coincide com a ideia de democracia – como nos mostra o exemplo da China –, e nem mesmo com a criação, em termos educacionais, de um raciocínio mais crítico por parte dos estudantes<sup>1</sup>. Para a filósofa norte-americana, modelos puros para a educação não são encontrados com facilidade nas democracias sólidas, já que o conceito de “democracia” se fundamenta no respeito à pessoa, enquanto o sistema de crescimento do mercado se baseia na estruturação própria de artifícios de desenvolvimentos internacionais, despreocupados - na sua esmagadora maioria - com relação a decisões políticas que prezam efetivamente pela dignidade humana.

No caso brasileiro, conforme Roberto Leher (LEHER, In.: JINKINGS, 2011), a escola pública passa por um contexto de ser “assimilada” pela iniciativa privada que, atualmente, define a agenda educacional do país com a chancela do Estado. A educação superior, por sua vez, não está a salvo desse desdobramento, já que conglomerados empresariais vêm se expandindo rapidamente por esse setor.

---

<sup>1</sup> Nussbaum discorre sobre projetos pedagógicos de Estado tomando como exemplos, entre outros, a Índia e os Estados Unidos que, segundo a autora, possuem - em relação à educação básica - estruturas formativas menos críticas ou reflexivas.

Na contramão dessa proposta, o objetivo primário deste artigo é propor uma revisão teórica trazendo à luz autores que, em diálogo, atestem a *necessidade de legitimar a sala de aula como um espaço de transformação estrutural da ordem social vigente*, deixando que reverbere a alternativa do conflito e do debate como meios de alteração das consciências e de produção de cidadania, como podemos encontrar de maneira privilegiada nas discussões instauradas por Mészáros.

István Mészáros (1930-2017) será a voz determinante que nos emprestará o aporte teórico necessário para este exame. Para o autor “as determinações fundamentais do sistema do capital são *irreformáveis*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27) e seus estudos trazem à reflexão outras categorias fundamentais de pensamento, tais como: alienação, trabalho alienado, mediações de primeira e segunda ordem, sistema sociometabólico do capital, crise estrutural do capital, trabalho, emancipação, igualdade substantiva, reciprocidade, entre outros, que serão importantes para a realização da pesquisa ora proposta.

Considerando o Brasil como objeto de análise, por mais que autores como Bruno Pucci (PUCCI, In.: BANNELL, 2017) e André Filordi de Carvalho (CARVALHO. In.: BANNELL, 2017) já tenham apontado para a complexidade de prognósticos negativos da realidade social e econômica nacional, verifica-se - pelo evidente cenário de mercantilização -, que a educação se tornou um negócio, com ação expressiva de grupos empresariais/investidores, também dedicado à profissionalização de jovens para fins determinados<sup>2</sup>. Até mesmo Adam Smith reconheceu que a captura da educação pelo capital trazia uma enorme desvantagem para o ato educativo em si. No interior desse questionamento, o Estado não possui a capacidade de integrar indivíduos em uma lógica de solidariedade e

---

<sup>2</sup> Essa delimitação, na ocular de István Mészáros, partiria do arauto do liberalismo moderno, John Locke (Cf. MÉSZÁROS, 2008, pp. 39-47) – que inclusive racionaliza a desigualdade dominante. Com sua fina ironia o pensador húngaro nos legou: “Os limites objetivos da lógica do capital prevalecem mesmo quando nos referimos a grandes figuras que conceituam o mundo a partir do ponto de vista do capital, e mesmo quando eles tentam expressar subjetivamente, com um espírito iluminado, uma preocupação humanitária genuína” (MÉSZÁROS, 2008, p. 30).

cidadania, visto que seu aparato administrativo tende a repetir as forças políticas já instituídas.

Lilian do Valle (VALLE, 2000) acrescenta que a educação - em um mundo de tantos conflitos como o atual - se posiciona entre a democracia e um projeto de cidadania, projeto esse forjado de modo a permitir a sociabilidade dos sujeitos em uma sociedade regulada em termos jurídicos e que garante (ainda que em termos) algumas prerrogativas, tais como a igualdade, a liberdade, a autonomia e o direito de participação. Por *sociabilidade* entende-se a própria interconexão das relações sociais. Delineia uma forma de ser que se orienta a partir do reconhecimento<sup>3</sup> do indivíduo como detentor de possibilidades e direitos, tratando-se de uma construção historicamente muito bem formulada, cuja essência parece residir na capacidade de ser livre e igual, na medida em que se vive com os outros, condição da qual deriva uma percepção de si mesmo em relação aos demais: como identidade.

A cidadania é, desta feita, o mais completo sentido da escola. Se traduz no questionamento dos valores estabelecidos pela coletividade, considerando as instâncias de identidade que a sustenta, que concedeu seu caráter público e essencialmente político, em que a cidadania e a autonomia não podem prescindir da responsabilidade com o todo<sup>4</sup>.

Não obstante, para além da esfera do capital, é preciso tomar a educação como uma prática transformadora. Os processos sociais estão totalmente atrelados às estruturas de manutenção do capital, o que impele a necessidade de desarticular a dinâmica, típica do século XXI, de situar a educação como mercadoria. Na oposição da ordem preestabelecida, uma *educação para além do capital* objetiva reconsiderar uma educação efetivamente humana e não mercadológica, propondo estratégias de subversão à ordem vigente.

---

<sup>3</sup> Deve-se acompanhar esse debate em Axel Honneth (HONNETH, 2009) e as análises compreendidas por Alain Olivier (OLIVIER, In.: BANNELL, 2017).

<sup>4</sup> Uma leitura atenta de Ivo Tonet, *Educação, cidadania e emancipação*, é indicada (TONET, 2005) para acompanhar essa abordagem.

## Problematização

Seguindo os passos de José Carlos Mariátegui e Antonio Gramsci, para o filósofo húngaro István Mészáros, como esclarecido em *A educação para além do capital*, o sentido da educação é a luta constante contra a *alienação*, uma vez que seu objetivo central é instaurar um quadro objetivo de rupturas e de mudanças sociais. Com esse conceito, *para além do capital*, Mészáros procura indicar as definições de uma base social que se autossustenta, desprovida de qualquer preocupação com a figura humana. Na obra supracitada, o autor aprofunda certos pontos que já constavam em escritos anteriores, a exemplo de sua tese de doutorado, *A teoria da alienação em Marx*, além de seu livro de maior fôlego, *Para além do capital*.

Suas indicações são pertinentes e iluminam recortes fundamentais de nossa época histórica, visto que sua sensibilidade perceptiva apreende a educação em termos humanos – e não meramente econômicos –, possibilitando inferir, em uma narrativa estendida da realidade, o sistema sociometabólico do capital em sua totalidade.

Mészáros oferece ferramentas interpretativas que possibilitam pensar para além do conjunto de mediações de segunda ordem em que o modelo capitalista se ancora. Por *mediações de segunda ordem* entende-se o conjunto de elementos humanamente estabelecidos que intermediam a relação entre o homem e a natureza, urdidas pelo trabalho (que por sua vez se constitui como *mediação de primeira ordem*, visto sua importância estrutural para a humanidade), porém, que a este se interpõe. Já o *sistema sociometabólico do capital* deve ser examinado enquanto uma categoria fundamental do pensamento de Mészáros, uma vez que aponta para uma dimensão de funcionamento dos modos de produção e reprodução do capital.

A fim de promover a modalidade do ato educativo que lhe convém propor, para Mészáros é fundamental resgatar a dimensão emancipatória própria da formação humana, em seu sentido libertador, produtor de humanidade, de pluralidade, na qual possa colocar ênfase no trabalho, não

como uma estrutura própria do liberalismo, mas como um elemento de superação da alienação e rearticulação das condições sociais já estabelecidas. A *alienação* deve aqui ser entendida, a princípio, por meio da economia conceitual de Marx. A alienação é fruto do processo de produção que pertence a *outro* ser humano, em que o sujeito da ação já não se reconhece no produto. Não é oriunda do trabalho em si, mas derivada da expropriação de outro, sendo, conseqüentemente, *uma característica histórica do processo de trabalho*. Como afirmou Mészáros em *A teoria da alienação em Marx*: “se o homem é alienado, ele deve ser alienado *com relação* a alguma coisa, como resultado de certas *causas* – o jogo mútuo dos acontecimentos e circunstâncias em relação ao homem como sujeito dessa alienação – que se manifestam num contexto histórico” (MÉSZÁROS, 2016, p. 40). Por conseguinte, a alienação (aspecto a ser combatido pela educação) é um fenômeno dinâmico, que implica em alteração. Nas palavras de Caio Antunes: “a alienação deve ser entendida como tudo aquilo que *historicamente* obstaculiza a relação de mediação direta que se estabelece entre ser humano e natureza, como tudo aquilo que se *interpõe* nesta relação” (ANTUNES, 2012, p. 30).

Se a emancipação perfaz a estrutura própria da educação, e esta se traduz na possibilidade de equação da alienação<sup>5</sup>, logo, o ato formador é essencialmente libertação<sup>6</sup>; constitui-se na luta por um processo genuíno de subjetivação, derivado de uma complexa dialética entre a alienação e autonomia, sendo uma categoria que, com a ética, a política e o direito

---

<sup>5</sup> É importante marcar que a alienação é ineliminável da condição humana, já que não é possível acabar com as condições de objetivação da realidade. O que se propõe, portanto, é ressignificar a capacidade crítica e reflexiva do aluno a fim de que não se torne um sujeito alienado.

<sup>6</sup> Pode-se recordar a essência daquilo que Jacques Rancière comenta em *O mestre ignorante* quando tematiza a emancipação: “Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade” (RANCIÈRE, 2013, 32). Aqui se tece apenas uma aproximação no escopo do conceito em jogo, e nada mais. Rancière e Mészáros são pensadores de matrizes e tradições intelectuais completamente distintas, ainda que a abordagem quando ao problema da alienação (sem que o autor francês dialogue, efetivamente, com a esteira marxista) possibilite urdir uma conexão entre escopos de trabalho.

enervam ainda a Filosofia da Educação. Por *liberdade* depreende-se da obra de Mészáros algo que não é dado por natureza, não é um dom divino, bem como um fenômeno integrante à essência humana. Todavia, é uma dimensão proveniente da própria atividade humana, ampliada pelo próprio corpo de suas ações. A realização da liberdade se plasma nas atividades produtivas, colocadas aos homens por suas próprias necessidades naturais, que traduzem as condições necessárias de existência e desenvolvimento. Nessa esteira, Moacir Gadotti (GADOTTI, 2010) nos recorda que educar precisa significar, portanto, capacitar, potencializar o educando para que seja capaz de buscar respostas – o que coincide com a ideia de autonomia.

Nesse aspecto, contrapondo-se a Mészáros, temos Immanuel Kant e sua visão clássica de autonomia. O pensador alemão entende que a emancipação (regida pelo esclarecimento) traduz um processo de saída de uma condição para outra. Pensando de outro modo, o conceito de *emancipação* será compreendido na instância do saber e da crítica, conforme nos aponta o filósofo húngaro, bastando à educação a capacidade de transformar radicalmente a ordem social estabelecida. Diferente de Mészáros, a emancipação para Kant é resultado de um primado pedagógico inerente à ideia – individual – de maioridade, uma vez que o pensar por conta própria não ocorre por mera obra do acaso, mas é consequência de um processo formativo-educacional do ser humano (DALBOSCO, 2011).

Contudo, trilhando os passos de Mészáros, esse processo não é meramente subjetivo e precisa se pautar em uma radical *negação* da legitimação do Estado capitalista de linha democrática e suas respectivas instituições, inclusive a escola tradicional e seu projeto de conformação. A emancipação caminha conjuntamente à superação da autoalienação (ou *estranhamento-de-si*) do trabalho, visto que é produzida e reproduzida, dado que as teorias modernas da educação (sustentadas em Locke, Rousseau, Kant e Smith dentre outros) encobrem (Cf. CAMBI, 1999, Cap. IV).

A partir desta perspectiva de emancipação ou liberdade, cuja condição necessária reside em uma sociedade de indivíduos associados,

que funcione em prol da coletividade, a educação pode ser compreendida como um elemento transformador da consciência humana, cuja função é a de enraizar o aluno (futuro trabalhador) no âmago do mundo como um sujeito político, crítico, apto a rearticular o espaço próprio de sua ação. Notabiliza-se o aspecto em que o educando aprende a não se deixar render à submissão, visto que a realidade do trabalho, pelo recorte liberal, passa a não mais ser entendida como norma.

Por considerar a educação libertadora e própria da ação humana, que Mészáros se constitui como um filósofo central na presente pesquisa, já que concebe com um contorno imperativo um ensino para além dos muros – *sobretudo do capital*, mas igualmente das escolas, dos escritórios/gabinetes, dos centros acadêmicos, isto é, que atravessa as instituições educacionais formais. O ato formativo que não vai à rua, ao espaço público, que não se disponibiliza ao mundo como tal, perde sua marca decisiva.

Como lembra Jacques Rancière, mas mantendo as devidas ressalvas, como apontado na nota 6 do presente artigo, em *O mestre ignorante*: “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre essa capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2013, p. 11). Acrescenta-se esse fato às urdiduras próprias implicadas nas teorias de rupturas que Mészáros se compromete, de que todos os indivíduos podem e devem contribuir e se engajar para uma sociedade mais plural e coletiva, em que exista ausculta atenta das vozes que historicamente ficaram silenciadas, que se pode perceber grande revigoração da educação popular, sobretudo, em sua formação política<sup>7</sup>. É apenas em âmbito coletivo que a liberdade pessoal ganha força, abolindo até mesmo a ideia do “indivíduo *médio*” (MARX, 2007, p. 66).

---

<sup>7</sup> Tomando a América Latina como exemplo, nota-se a luta dos povos originários (os zapatistas, no México, a Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador, a Conaie, e os *cocaleros*, na Bolívia) e a luta dos trabalhadores sem-terra (o MST) no caso do Brasil e, mais recentemente, alguns projetos para uma educação antirracista. Esses movimentos estão intrinsecamente relacionados à necessidade de superação dos movimentos etnocêntricos, bem como da elitização da educação de qualidade.

A justificativa acima de Mészáros abre a interpretação de que todos os povos, nomeadamente aqueles esquecidos pela construção histórica “vencedora” (e bárbara, para lembrarmos de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2012, p. 13)) devem ser reposicionados no tabuleiro do poder (e do jogo político), como forma não somente de repensar uma reestruturação do capital, mas de erigir condições reais de enfrentamento e segmentação dos mecanismos de metabolismo do capital. Trazer à cena histórica aqueles que o capital insiste em “asfixiar” e não lhe oferecer “memória” é interpelar a realidade e convocá-la à sua reescritura.

István Mészáros preconiza que a escola precisa ser aberta, de todos, pois é condição fundamental, porém não determinante, de superação dos limites manifestos pela realidade. Defende ainda que se deve reposicionar a importância da escolarização para os mais pobres, os olvidados dos processos históricos - construídos, vale salientar, por aqueles que afirmam a liberdade, mas que, todavia, gestam os sistemas de opressão<sup>8</sup>. A escola não é o suficiente para que muitos consigam angariar lugares com mais dignidade na sociedade. No entanto, é uma importante condição de abertura a fim de *rearticular* a teia remissiva em que os sentidos do todo social se entrecruzam.

Mészáros busca circunscrever uma proposta que institua a escola enquanto recurso redutor de estruturas opressivas e ideológicas que não são produzidas para uma educação efetivamente emancipatória, e apenas aprofundam as desigualdades e adensam o desequilíbrio social. O filósofo percebe que a educação para além do capital precisa ser uma instância de conscientização da própria condição social em que o sujeito se encontra. Isso coincide com a ruptura com as determinações neoliberais que atualmente regulam a qualidade da educação<sup>9</sup>. É por isso que o ato de

---

<sup>8</sup> Para essa compreensão, vale acompanhar, entre outros escritos, a crítica de Mészáros a John Locke em *A educação para além do capital*. Menciona-se igualmente o escrito de Anakeila Stauffer e Rubens Luiz Rodrigues (STAUFFER; RODRIGUES. In. BANNELL, 2017), que se situam contrários aos argumentos de John Rawls para trilhar uma crítica contemporânea, porém, cujas bases são similares.

<sup>9</sup> Conferir: SGUISSARDI, 2015. RUSSO; BANNELL (In. BANNELL, 2017).

educar nunca tem fim; deve ser contínuo, considerando seu objetivo de produzir a necessidade de reconstrução do tecido conceitual comum em que a vida se oferece. Isso, a partir de um horizonte plural, dialógico, solidário e superador de violências, que se efetiva em uma educação como prática real de liberdade, que transgrida os esteios reificadores do homem e da sociedade. Segundo Emir Sader:

(...) educação significa o processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação (SADER. In: MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

As instituições educacionais formais, como a escola e a universidade, são diretamente afetadas pela influência do capital, visto sua integração aos processos sociais. Menciona-se como exemplo ações do Ministério da Educação do Brasil que, desde 2006, pelo Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE), foi ligado diretamente ao movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que se intitula como uma denominação da sociedade civil, porém que se traduz, efetivamente, pela articulação de interesses de grandes conglomerados empresariais, tais como Fundação Itaú Social, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Ethos, entre outros (LEHER; In: JINKINGS, 2011, p. 163). Tais entidades ocultam seu caráter corporativo por meio de “filantropia”, de responsabilidade social de empresas, mediante a ideologia do interesse público.

Pelo exposto, instituições educacionais e as determinações econômicas funcionam precisamente a partir dessa simbiose (a incorporação de demandas do capital no plano econômico e a educação de Estado), produzindo espectros de *internalizações* que legitimam um espaço

social cuja individualidade tende a se caracterizar de modo alienante e perpetuador dos sistemas de privilégios econômicos e epistêmicos<sup>10</sup>.

Para Mészáros, o que se entende por internalização é o mecanismo no qual se processa certa adequação aos padrões de cultura, sendo instituída pela lógica dominante em que se perpetuam as categorias vigentes de opressão e alienação, “da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (MÉSZÁROS, 2008, 44). Este é o fenômeno que, na ótica do autor, gera a atual crise da educação. A internalização assegura parâmetros que reproduzem o sistema do capital na medida em que conserva estruturas que deveriam ter sido relegadas ao esquecimento. E as instituições formais de educação têm um lugar central na delimitação dos processos de internalização.

Não obstante, as relações sociais que se efetivam por um plano de esvaziamento de sentido (e são, por isso, reificadas) não se eternizam automaticamente. Elas passam por esse artifício de internalização em que os sujeitos “assimilam” uma série de articulações sociais que lhes são externas. Aliás, segundo Mészáros em *A teoria da alienação em Marx*, a educação, a partir de sua captura pelo capital, possui duas funções decisivas, a saber: 1) produzir habilidades necessárias para a gestão da sociedade e economia gestada pelo próprio sistema em vigor, e 2) a elaboração de perspectivas determinantes de controle político. É nessa mesma linha de *produção* que Mészáros, partindo de Gramsci, enfatiza o cultivo em massa de “intelectuais”, engrenagens e operadores, em sua

---

<sup>10</sup> Salienta-se o artigo de Linda Martín Alcoff, “Uma epistemologia para a próxima revolução”. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/xRK6tzB4wHxCHfShs5DhsHm/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em 28/06/2021.

Esse escrito coloca a necessidade (urgente no que tange ao Brasil) de se pensar uma epistemologia decolonial partindo da esfera marxista, para além de seus limites a fim de “criar condições revolucionárias e democráticas para a teoria social crítica” (ALCOFF, 2016, 129).

grande maioria, da estrutura patente, a princípio, na ordem política e, na atualidade, na dimensão econômica.

É importante notar que os processos reificadores do capital possuem uma dupla estrutura problemática, quais sejam: a) o desemprego estrutural crescente em escala mundial, bem como b) a destruição do meio ambiente a qualquer custo. Logo, *a crise estrutural do capital* aponta para um período histórico de destruição do trabalho regulamentado que é resultado de intensas lutas por direitos sociais nos séculos XIX e XX e sua substituição progressiva pelo empreendedorismo, trabalho voluntário, pelo “*coach*”, entre outros, isto é, modelos que intercambiam entre a superexploração do trabalho, bem como a *autoexploração*, caminhando juntas para uma profunda precarização das relações trabalhistas. E, por meio de tais características do trabalho, quer nos processos que garantem a humanização, bem como nos esquemas que estruturam seu progresso, a dimensão educativa não pode ser separada do trabalho, pois existe uma dimensão que é *ontológica* entre o trabalho e a educação.

Mediante esse contexto, os estudantes acabam por se submeter, ainda que inconscientemente, a uma repetição de instâncias gerais de controle de uma maneira inconfessável, reproduzindo a base determinante de perpetuação de um esquema ou concepção de mundo que lhes é próprio – ou, muitas vezes, quando tal esquema é derivado de “*idiosincrasias*”, estas são gestadas por mecanismos alienantes despercebidos. A própria tarefa da educação precisa ser, em primeiro plano, justamente conseguir superar as amarras sociais alienantes, cuidando para que esta não seja, de modo algum, uma proposta utópica e descolada da realidade.

A escola (e a universidade) não opera isoladamente ou de forma dominante os padrões dos sistemas globais de internalização, visto que a educação formal não é a instância primária de sustentação do capital. Enquanto uma instituição que operacionaliza a lógica do sistema, a escola é insuficiente para produzir sozinha uma alternativa de emancipação concreta ao indivíduo, até porque as sociedades somente existem por meio

de sujeitos particulares que procurem satisfazer seus próprios interesses. Em “Alienação e a crise da educação”, capítulo constante em *A teoria da alienação em Marx*, afirma-se que toda sociedade necessita de seu respectivo sistema de educação, e que o êxito de tal sistema ocorre desde que suas forças sejam reproduzidas.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que a escola reproduz em uma escala macro as potencialidades das tarefas produtivas do capital, perpetuando suas estruturas mais significativas de valores, de modo que os indivíduos se adequam, ainda que inconscientemente, a satisfazer seus objetivos específicos.

Por esse motivo a educação precisa voltar-se para a transformação dos pressupostos que sustentam de forma conservadora e econômica a sociedade, invalidando as instituições do Estado liberal e “democrático” – visto que, majoritariamente, suas bases são rearticulações tradicionais da própria lógica sistêmica do mercado. O termo “democrático”, nesse sentido, deve ser repensado, considerando-se o potencial de repetição e manutenção da estrutura global e sistêmica de opressão exercida pelo Estado liberal.

Tal entendimento distorce o *metabolismo social* em termos mais amplos. Este conceito, por sua vez, não pode ser apreendido com uma fórmula retórica de uso aleatório ou descolada das relações de poder em que se desenrolam a experiência vivida, porém, como um horizonte existencial determinante da vida humana, visto abarcar potencialidades que extrapolam a cena mercadológica. Destarte, considerar no interior dessa malha semântica, oriunda do metabolismo social, os “direitos dos homens” deve ser algo suspeito, uma vez que tais “direitos” meramente operacionalizam, no recorte fragmentário operado pelo capital, uma paisagem antecipadamente definida de alienação universal, invalidando-os naquilo que pretendem garantir. Consequentemente, não é senão uma justificativa para sustentar uma realidade de privilégios e hierarquias que não engendra condições reais de liberdade e igualdade, como caracterizado

em *Filosofia, ideologia e ciência social*. Os direitos humanos não devem ser depreendidos como condições de sustentação de discursos que articulem a lógica pré-estabelecida, mas como estratégia de ruptura com o tecido da realidade vigente.

É nessa ótica que uma educação para além do capital não pode existir desarticulada dos direitos humanos, sendo estes a dimensão mais geral em que as categorias jurídicas podem ser alcançadas, pois, ainda que digam respeito à humanidade, aplicam-se diretamente sobre os indivíduos. A ideia em jogo é a de que os interesses coletivos devem suplantar os interesses individuais que eternizam as esferas de dominação estabelecidas. Os direitos humanos não podem ser examinados como um mero conceito retórico. A dimensão em si de um *projeto coletivo*, sobretudo enraizado no seio de uma educação emancipatória, que se propõe a “liberar as energias autorrealizadoras de todos os indivíduos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 166), não pode deixar inalterada a estrutura da ordem social estabelecida.

As condições que se revelam como factíveis para tal “liberação” é a emancipação dos indivíduos dos arreios do capital – porém, como pessoas, formadas para estarem abertas a uma real preocupação com a figura dos outros, fato que no atual momento histórico não se constitui algo tão óbvio. O que está em cena é a libertação de sujeitos conscientes e não de pessoas que tentam posicionar-se em uma instância distinta dos demais.

Para tanto, dialogando com Marx, dever-se-ia objetivar a abolição da divisão social do trabalho, visto que esta não contribui para um projeto de formação humana voltado à autorrealização. Isso significa apontar para um aspecto negativo determinante oriundo da relação entre o ato formativo e a divisão social do trabalho. Refere-se a uma esfera simplificada e sem profundidade que a educação se sustenta, em um plano em que tal divisão torna praticamente ineficaz os processos laborais, diminuindo a necessidade de uma educação mais apropriada. Pode-se citar como

exemplos desse caso os planos educacionais propostos por Locke e Smith (MÉSZÁROS, 2016, cap. X), quando afirmam que uma educação para as classes “baixas”, não precisa ser crítica e analítica, todavia muito mais voltada ao aspecto moral a fim de que se internalize os processos de reprodução sistêmica do capital.

Plasma-se, portanto, de maneira apolínea a razão pela qual a educação está em processo de declínio insuportável, cuja necessidade de reposicionamento em um âmbito crítico, de leitura histórica e orgânica do real, é premente. É apenas em âmbito coletivo que a liberdade pessoal ganha força, abolindo até mesmo a ideia do “indivíduo *médio*” (MARX, 2007, p. 66).

A questão é que, tanto na escola/universidade, em especial, orientada por uma “racionalidade liberal”, como apontam Pierre Dardot e Christian Laval, quanto na sociedade em geral, existe a reprodução da lógica conceitual dominante mediante suas pressões externas, que induzem perspectivas instituídas pela instância mercantil, concebendo consensos e conformidades. Isso ocorre de maneira que os sujeitos não compreendam criticamente a origem de tais diretrizes, operacionalizando indistintamente os procedimentos e interesses do capital. É por meio dessa leitura que Mészáros defende a “tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2008, 45). Considera-se ainda que as soluções precisam ser essenciais e não meramente formais, quer no âmbito da retórica, quer nas meras mudanças levadas a cabo por “reformas estatais” – essas tão-só articulam os interesses sistêmicos do capital, não descolando, com efeito, das estruturas dominantes. Ora, todo indivíduo coopera para a constituição da realidade instituída, além de considerar que esses comportamentos podem ser capturados quer pela lógica de manutenção do sistema, quer pela perspectiva de sua modificação, ou ambas, simultaneamente.

Reformas específicas no terreno da educação não rompem com a lógica do capital; logo, esquadriñar meios que promovam “fraturas” a fim

de instalar reformas no sistema do mercado é uma contradição. Isso porque é indispensável que se reflita em algo para além dessa capilaridade, visto que se deve dilacerar a estrutura *causal* e *sistêmica* do liberalismo, usando-o na contramão de seus próprios projetos. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, 27).

A educação detém funções determinantes para a formulação de estratégias relevantes a fim de alterar as condições sistêmicas de reprodução, além de instalar a possibilidade emancipatória, que deve se sustentar como discursividade aberta à liberdade e pluralidade. Não obstante, é igualmente necessário que a sociedade, como um todo, mude, porquanto que, caso contrário, não haverá alteração na educação; por sua vez, se a educação não mudar, não ocorrerá, conseqüentemente, transformação na sociedade. Em suma, todas as particularidades do capital influenciam o âmbito da educação, e não necessariamente as instituições educacionais formais, já que todas as instituições (família, direito, igrejas, economia etc.) estão diretamente interconectadas na conjuntura dos processos sociais – entendendo por isso o que acima foi nomeado de “metabolismo social”.

É nessa perspectiva que Mézáros interpreta os sistemas de internalização que perpassam os indivíduos, uma vez que estes não estão descolados da práxis cotidiana. Por meio dessa dimensão emerge o sentido mais abrangente de educação no mundo liberal. Segundo o autor, a educação na formatação liberal é o processo de internalização dos mecanismos reprodutivos que são atribuídos aos sujeitos no interior de sua hierarquia social conjuntamente às estruturas que atestam suas expectativas sociais (trabalho, moradia, renda, perspectiva de futuro etc.) e instalam os lugares sociais relativos aos comportamentos morais a serem desempenhados. A internalização é, nas palavras de Mézáros, o modo em que os sujeitos são “induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos

resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Assim, Mészáros assevera, de forma crítica, que a subversão ao sistema deve ser estrutural e não de ordem formal. Isso significa dizer que se deve alterar as lógicas de internalização em todas as suas alternativas hegemônicas de poder e atuação. E na educação isso se traduz, para além da ruptura com tal referencial, na abertura à possibilidade de criar uma alternativa concreta de mudança, até porque “apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Chega-se, por conseguinte, a partir de tal perspectiva crítica da aprendizagem formal, a uma encruzilhada: a educação está a serviço da perpetuação, quer possua clareza disso ou não, da estrutura dominante alienante, ou ainda assim é somente ela que, pela emancipação, conjuntamente a uma grande determinação da vontade, poderá se distanciar, criticamente, das amarras do capital? O êxito para superar o mencionado sistema está precisamente no fato de os indivíduos se tornarem conscientes do processo de educação.

O que Mészáros propõe como modelo alternativo para uma educação humana - e que redefine a cidadania - está ligado às forças sociais conflitantes (pela luta de classes) que acentuam suas diferenças, articulam confrontos bem como interesses distintos, instituindo, portanto, uma educação que caminhe contrariamente aos projetos de internalização. Esse mecanismo acentua um processo histórico que não é traduzível em um movimento qualquer, mas em uma intervenção na própria multiplicidade do real em que ocorrem os aprofundamentos dos confrontos a fim de intensificar uma instância que cunha a contraconsciência (MÉSZÁROS, 2008, p. 56), conceito aqui interpretado como o processo que desvincula os esteios da estrutura dominante em torno de uma

formação autônoma e solidária às outros por meio de uma leitura crítica do mundo. E esse fenômeno, como apontado acima, não é necessariamente originado somente pela escola, mas por um “processo coletivo inevitável” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50), em que o capital não pode simplesmente expropriar, visto que pode ser de proporção elementar.

Até mesmo para o arcabouço do capital, não é real que se mantenha ativo em todas as suas dimensões de manutenção de interesses. Em sua racionalidade própria, que sempre institui o discurso do trabalho como equação inequívoca, a educação não pode pelas classes dominadas perpetuar o projeto alienante do capital, bem como, no seio dessa estrutura, repetir essa mesma lógica sistêmica. É imprescindível já não mais querer viver à maneira antiga, como classe subalterna.

À revelia dos processos de internalização típicos do capital, como indica Mészáros, acrescenta-se a singular contribuição de Pierre Dardot e Christian Laval em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, em que os autores, à luz de um diálogo instalado junto a Michel Foucault, tecem uma profunda crítica ao “resultado” do modelo de sociedade que é o nosso. O “sujeito produtivo”, essencialmente desubjetivado e desarticulado em seus índices de coletividade e genuína preocupação com a alteridade, fruto do sistema neoliberal, é a articulação de forças que não almejam senão o desempenho e o gozo de suas “felicidades” solipsistas orientadas por um modelo hedonista e inconsequente de consumo - o que vale aqui salientar a apreciação feita acima no sentido de um plano educacional empreendido por instituições privadas, isto é, certa “educação bancária”, como já apontava Paulo Freire. Segundo esses autores, desde o discurso científico de século XVIII, o que está na cena político-econômica é a desubjetivação dos indivíduos no sentido de um absoluto esvaziamento de plano reflexivo e ético, de modo que este *animal* torne-se mais produtivo, se não ainda mais competitivo. A intensificação dos mecanismos neoliberais nesses processos empreende uma mecânica própria nas articulações do poder que imerge os homens em

uma completa apatia e desconsideração pelo “humano” dos outros, urdindo sujeitos meramente “impessoais”, quando não reificados, dóceis e com corpos úteis ao mundo do trabalho. Assim, em certa sintonia com a lógica conceitual de Mészáros, Dardot e Laval acenam para a caracterização do “sujeito produtivo como a grande obra da sociedade industrial” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 325), de maneira a se vigiar os indivíduos e maximizar o poder a fim de alcançar uma maior felicidade, despotencializando os modos próprios de se conectar os sujeitos em prol de uma real instância de superação das urdiduras opressivas do capital.

Na ocular de Mészáros, o que está em jogo para o filósofo húngaro é que, tanto o projeto de manutenção, quanto o de mudança de uma compreensão de mundo sedimentada é o domínio essencial relativo à *necessidade de alterar*, de modo contínuo e concreto, os processos de internalização que se fortaleceram no passado, oferecendo passagem a um procedimento formativo que se situe além do capital<sup>11</sup>. Este fenômeno é, por si só, inconcebível sem essa possibilidade radical e premente de se reposicionar o ato educativo – inclusive fora das instituições formais de ensino – na desarticulação das induções que visam o consenso. Assevera o pensador: “Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS,

---

<sup>11</sup> E nisso se concorda com a posição de Alejandro Cerletti quando comenta o ensino de filosofia para jovens: “(...) o que se considera filosofia deveria ter algum tipo de correlação com a forma de ensiná-la. Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se entendéssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou a supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que ela serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida” (CERLETTI, 2009, p. 17).

2008, p. 53). Eis o fundamento estratégico da educação, o que situa em muitos casos, como acenado, para além dos limites da escola<sup>12</sup>.

Dessa maneira, não basta no atual momento histórico produzir projetos de negação ao sistema do capital. Deve-se pensar em planos efetivos de contrainternalização gerando, por fim, contraconsciências<sup>13</sup>. Mészáros acena para duas condições fundamentais em relação à revogação do sistema do capital, a saber: 1) uma profunda alteração qualitativa dos processos de reprodução da sociedade, de modo a buscar 2) uma mudança de consciência como resposta. A educação, conseqüentemente, possui uma tarefa imensa, já que deve articular propostas adequadas para sua reescrita e, por conseguinte, da história, à contrapelo da ordem vigente. Esse mecanismo de contraconsciência ganha seu lugar ao sol ao interpelar e convocar os sujeitos para buscar perpetuar outra base formativa, completamente diferente da atual, por meio de uma concepção de liberdade e de não exploração, transcendendo a instância autoalienadora do trabalho.

É nesse espaço que aparecem “a *universalização da educação* e a *universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65). Isso significa: não é possível que exista educação sem trabalho e a simbiose que é própria a essa relação. Retomando um pressuposto já existente desde Paracelso, o filósofo húngaro concebe que não há uma possibilidade real de subverter a

---

<sup>12</sup> Quanto ao interior da instituição escolar, Martha Nussbaum lembra do Paradigma do Desenvolvimento Humano e seu “compromisso” com a democracia. “Segundo esse modelo, o importante são as oportunidades, ou ‘capacidades’, que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física à liberdade política, à participação política e à educação. Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições. Um país decente reconhece, no mínimo, que seus cidadãos possuem direitos nessas e em outras áreas e cria estratégias para fazer com que as pessoas fiquem acima do patamar mínimo de oportunidade em cada uma delas” (NUSSBAUM, 2015, p. 25).

<sup>13</sup> Para essa perspectiva, conferir: CONSTANTINO, Renato. *Neocolonial identity and counter-consciousness: essays on cultural decolonization* (CONSTANTINO, 2017).

alienação do trabalho sem promover a universalização da educação – e, por conseguinte, do próprio trabalho, visto que os sujeitos estão dispostos historicamente no cerne dessas duas instâncias – ideias e materiais.

Como exposto em *Filosofia, ideologia e ciência social*, para a existência de condições factíveis para uma intervenção concreta das ideias nos processos históricos e materiais, é imperativo a intermediação de atores políticos em nível individual, assim como institucional, de modo a estarem em posição intermediária entre as duas dimensões caracterizadas, já que o homem é tanto *Homo Faber* quanto *Homo Sapiens*, como mostrado por Gramsci. É nesse sentido que a perspectiva de ir *para além do capital* engendra as condições favoráveis de se universalizar a educação e o trabalho de forma inseparável, rearticulando, assim, os processos históricos.

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automeadiação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. (...) *Nenhum* desses objetivos emancipatórios é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 73).

Pelo exposto, haveria uma disjunção entre os sujeitos na ordem de uma educação emancipatória, visto que não haveria a distinção entre os que pensam e executam, sendo esta, uma proposta de educação coletiva e unitária. Pelo exposto, se constitui urgente a necessidade de se pensar um projeto de contraconsciência/constrainternalização a fim de ser implantado no seio da educação brasileira, sendo este o único recurso a fim de se diminuir as forças do capital e seu instrumental alienante.

Tomando as diretrizes apontadas ao longo deste trabalho, pressupõe-se, como prática formativa ativa os seguintes objetivos:

- a) Promover uma revisão teórica trazendo à luz autores que, em diálogo, atestem *a necessidade de legitimar a sala de aula como um espaço de transformação estrutural da ordem social vigente*, deixando que reverbere a alternativa do conflito e do debate como meios de alteração das consciências e de produção de cidadania;
- b) Analisar o panorama atual da educação no Brasil, que assenta seu alicerce em fundamentos que retroalimentam as perspectivas de dominação, procurando circunscrever em bases adequadas uma *educação como prática real de liberdade*, contribuindo de maneira crítica, a fim de oferecer uma contra-argumentação à proposta mercadológica corrente;
- c) Interpretar as configurações consolidadas de internalização a favor do capital pela própria estrutura da educação formal, contra-argumentando contrariamente à indução conformista e generalizadora que capturou os processos formativos;
- d) Examinar algumas estruturas de existência humana estabelecidas a partir de sua economia de “valores” buscando reposicionar o quadro alienante proveniente do trabalho e dos pressupostos de internalização no bojo da educação, desconstruindo a abstração moral que impera nas condições dominantes;
- e) Investigar como a educação deve estabelecer prioridades e definir as reais necessidades para uma sociedade que está enraizada no capital, por meio de ações educativas que valorizem a liberdade, a igualdade e a autonomia, extrapolando as regras mercadológicas vigentes;
- f) Valorizar os direitos humanos como norteadores de um projeto de educação libertador e promotor de igualdades, na contramão dos processos históricos que os instituíam.

## **Conclusão**

Para refletir sobre uma educação que se coloque para além do capital é crucial que se conjecture um novo campo de ação acerca do ato formador/transformador. É preciso que se amplie a dimensão quer das instituições educacionais formais, trazendo ao debate temas que ainda não são totalmente incluídos na construção de disciplinas escolares, que se transcenda o terreno da escola para a proximidade daqueles que precisam se potencializar a fim de obter consciência crítica acerca dos projetos do capital: os vulneráveis e oprimidos. É indispensável que se produza novos espaços formativos, que se legitime o conflito de ideias e não o silencie em prol do “progresso”. Assim, intenta esclarecer os interesses daqueles que são abarcados pela proposta ideológica do mundo do trabalho concebido pela dimensão do capital. De tal modo, para uma educação efetivamente emancipadora, é necessário que se legitime aqueles que projetam dimensões educativas que tenham rompido com o capital.

O presente artigo traz ainda em seu bojo o aprofundamento dos estudos relativos à contra-argumentação das propostas mercadológicas de internalização, contribuindo para a proposição de uma nova estrutura formativa que incentive a ação reflexiva junto de estruturas coletivas, para além da educação formal. Partindo da análise empreendida por Mészáros, tal ação formativa deve estar vinculada à experiência cotidiana vivida por grupos marginalizados e excluídos, e para além dos muros da escola, se desenrolando no lazer, no trabalho, nas igrejas, nas redes sociais etc. É necessário que se inclua às margens desses recortes de mundo, uma proposta emancipadora de consciências, a fim de que o educando possa entrar em sintonia com o recorte de mundo dos outros, em um plano efetivamente ético e cidadão. Nesse ínterim, não se deve ignorar culturas e diferenças sociais, de quaisquer tipos, marcadamente no que tange à etnia, o preconceito coletivo conectado à cor de pele, bem como a atitude e identidades de grupos. Nisto reside a profunda diferença com a emancipação kantiana, pois um real projeto libertador não “eleva” as pessoas de um nível para o outro, seguindo o “patamar” mais “esclarecido” das classes hegemônicas, porém rompendo com o processo histórico de

internalização que está em curso de maneira a intentar desconstruir os consensos e as conformidades.

## Referências

- ANTUNES, Caio. A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação. Campinas: Autores Associados, 2012.
- ARENDDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. Rev. téc. Adriano Correia. 11ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- ARENDDT, Hannah. “A crise da Educação”. In. Entre o passado e o futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BANNELL, Ralph Ings; PRATA, Rita Vilanova; FENERICH, Claudia. et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- BANNELL, Ralph Ings. et al. (org.). Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional. São Paulo: Cortez, 2017.
- BENJAMIN, Walter. O anjo da história. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana– Ministério da Educação, Brasília. 2004.
- CAMBI, Franco. História da pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, Alexandre Filordi. “Formação para a traição: questões contemporâneas”. In.: BANNELL, Ralph Ings et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CONSTANTINO, Renato. Neocolonial identity and counter-consciousness: essays on cultural decolonization. Routledge, e-book.
- DALBOSCO, Claudio; PAGNI, Pedro A.; GALLO, Silvio (org.). Filosofia da Educação como práxis humana. Homenagem a Antônio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez, 2016.
- GADOTTI, Moacir. Escola cidadã. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GHIRALDELLI, Paulo. O que é Filosofia da Educação? Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

- HABERMAS, Jürgen. A inclusão do outro: estudos de teoria política. Trad. Denilson Luís Werle. São Paulo: Unesp, 2018.
- HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.
- JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (org.). Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.
- KYMLICKA, Will. La política vernácula: nacionalismo, multiculturalismo e cidadania. Barcelona: Paidós, 2003.
- KOHAN, Walter Omar (org.). Políticas do Ensino de Filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LEAL, Cátia Regina Assis Almeida; SILVA, Sinara Rosa Carvalho; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Formação humana em István Mészáros. Campinas: Autores Associados, 2020.
- LEHER, Roberto. “Desafios para uma educação além do capital”. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (org.). Mészáros e os desafios do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.
- LIBÂNEO, José C. Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Em defesa da escola: uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. Retratos subversivos. Trad. Luiz Bernardo Pericás. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARTÍN ALCOFF, Linda. “Uma epistemologia para a próxima revolução”. Sociedade e Estado, vol. 31, n. 1, jan.-abr. 2016, pp. 129-143. Universidade de Brasília. Brasília, Brasil. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>
- MARX, Karl. A ideologia alemã. Trad. Luciano Carvini Martoraro. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Trad. Francisco Cornejo... [et al.]. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).
- MÉSZÁROS, István. A obra de Sartre: busca de liberdade e desafio da história. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado. Trad. Maria Isabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

- MÉSZÁROS, István. A teoria da alienação em Marx. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016 (Mundo do Trabalho).
- MÉSZÁROS, István. Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método. Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo, Paulo Cezar Castanheiras. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, István. Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história. Trad. Rogério Bettoni. Revisão técnica de Caio Antunes. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, István. Filosofia, ideologia e ciência social. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. O conceito de dialética em Lúkaçs. Trad. Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, István. O desafio e o fardo histórico: o socialismo no século XXI. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. Trad. Paulo Cesar Castanheiras e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NUSSBAUM, Martha C. Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- OLIVIER, Alain Patrick. “A demanda de reconhecimento em Educação”.
- BANNELL, Ralph Ings et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- PUCCI, Bruno. “Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação”. In.: BANNELL, Ralph Ings et al (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Trad. Lílian do Valle. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SADER, Emir. Prefácio. In.: MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).
- SGUISSARDI, Valdemar. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil – 2002-2012. Brasília. Edital n. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014. <https://doi.org/10.17974/liv-dom-1ed-2015>
- SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educação e Sociedade, v. 36, n. 133, out.-dez. 2015, p. 867-889. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>

STAUFFER, Anakeila B.; RODRIGUES, Rubens Luiz. In.: BANNELL, Ralph Ings et al. (org.). Educação para a cidadania e os limites do liberalismo. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação. Ijuí: Unijuí, 2005.

VALLE, Lílian do. “A educação impossível”. Educação. Revista do Centro de Educação, v. 34, n. 3, set.-dez. 2009, pp. 473-486. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

VALLE, Lílian do. (Org). O mesmo e o outro da cidadania. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Data de registro: 03/03/2022

Data de aceite: 17/05/2022