

EM BUSCA DE UMA “EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL” E A QUESTÃO DO ENSINO FORMAL NO BRASIL¹

Janaynna de Moura Ferraz²

Deise L. S. Ferraz³

Bárbara K. F. Biondini⁴

Resumo: o artigo propõe reflexões iniciais acerca da questão ontológica da educação, no contexto da relação entre o capital e a educação a partir da singularidade do caso brasileiro, e a educação enquanto parte de um processo revolucionário. Partimos das discussões de Mészáros e entendemos a educação no sentido da própria formação

¹ Este texto é uma versão revista do trabalho intitulado “*Busca de um devir para a “educação além do capital”: o problema ontológico da educação no Brasil*”, originalmente publicado nos Anais do XXXI Congresso da Associação Latinoamericana de Sociologia, ocorrido em 03/08/12/2017, em Montevideo, Uruguai (Cf.: FERRAZ; FERRAZ; BIONDINI, 2017).

² Mestre em Administração pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutoranda em administração pelo Centro de Pós-graduação e Pesquisa em Administração na Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD/UFMG). Atua como Professora Assistente no Centro Multidisciplinar Bom Jesus da Lapa da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). É membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Críticos Trabalho e Marxologia (NEC-TraMa/UFRS), é suplente do conselho fiscal gestão 2016-2018 da Sociedade Brasileira de Estudos Organizacionais (SBEO). E-mail: jannaferraz@me.com

³ Doutora em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), com um período de estágio-doutoral no Centro de Investigação em Sociologia Econômica e das Organizações (SOCIUS) do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa. Atua como Professora Adjunta no Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, onde integra o quadro docente do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD/UFMG). É Coordenadora do Núcleo de Estudos Críticos Trabalho e Marxologia (NEC-TraMa/UFRS) e membro dos seguintes grupos de pesquisa: SOCIUS (ISEG/UTL), Economia Política do Poder em Estudos Organizacionais (EPPEO/UFPR) e Trama: Trabalho e Marxismo (TRAMA/UFJF). E-mail: deiseluiza@face.ufmg.br

⁴ Mestre em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutoranda pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD/UFMG). Vinculada aos grupos de pesquisa Núcleo de Estudos Críticos Trabalho e Marxologia (NEC-TraMa/UFRS), Economia Política do Poder em Estudos Organizacionais (EPPEO/UFPR), Trabalho e Marxismo (TRAMA/UFJF) e ao Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Sociabilidade e Saúde (LETSS/UFMG). E-mail: barbarakbiondini@gmail.com



humana. Compreendemos a escolarização, na sociedade de classes, condicionada pelo capital e, neste sentido, a educação da classe trabalhadora acompanha as demandas do processo de produção. A análise do sistema educacional brasileiro mostra que quanto mais precário o trabalho, menor a escolaridade ou a qualidade da educação adquirida e maior a exploração, entretanto, paradoxalmente, a permanência alongada nos bancos escolares não garante trabalho. Concluímos que a busca por uma educação para além do capital passa pela recusa à escolarização e pela defesa de uma educação transformadora vinculada a transmutação das relações produtivas.

Palavras-Chave: Educação Escolar – Ensino Formal – Educação Capitalista – Educação Revolucionária.

IN SEARCH OF "EDUCATION BEYOND CAPITAL" AND THE QUESTION OF FORMAL EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: the article proposes initial reflections on the ontological question of education, in the context of the relationship between capital and education from the singularity of the Brazilian case, and education as part of a revolutionary process. We start from the discussions of Mészáros and understand education in the sense of human formation itself. We understand schooling, in class society, conditioned by capital and, in this sense, the education of the working-class accompanies the demands of the production process. The analysis of the Brazilian educational system shows that the more precarious the work, the lower the schooling or the quality of the education acquired and the greater the exploitation, however, paradoxically, the extended stay in the school banks does not guarantee work. We conclude that the search for an education beyond capital passes through the refusal to school and the defense of a transformative education linked to the transmutation of productive relations.

Keywords: School Education – Formal Education – Capitalist Education – Revolutionary Education.

EN BUSCA DE UNA "EDUCACIÓN MÁS DEL CAPITAL" Y LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA FORMAL EN BRASIL

Resumen: el artículo propone reflexiones iniciales sobre la cuestión ontológica de la educación, en el contexto de la relación entre el capital y la educación a partir de la singularidad del caso brasileño, y la educación como parte de un proceso revolucionario. Partimos de las discusiones de Mészáros y entendemos la educación en el sentido de la propia formación humana. Comprendemos la escolarización, en la sociedad de clases, condicionada por el capital y, en este sentido, la educación de la clase trabajadora acompaña las demandas del proceso de producción. El análisis del sistema educativo brasileño muestra que cuanto más precario el trabajo, menor la escolaridad o la calidad de la educación adquirida y mayor la explotación, sin embargo, paradójicamente, la permanencia alargada en los bancos escolares no garantiza trabajo. Concluimos que la búsqueda por una educación más allá del capital pasa por el rechazo a la escolarización y por la defensa de una educación transformadora vinculada a la transmutación de las relaciones productivas.



Palabras Clave: Educación Escolar – Enseñanza Formal – Educación Capitalista – Educación Revolucionaria.

Introdução

A análise histórica nos mostra que a educação – e suas possibilidades determinadas – são situadas socialmente, cindidas em classes (PONCE, 1988) e atendem as condições demandadas pelos meios de produção (MÉSZÁROS, 2008). Após a Revolução Burguesa, o estabelecimento da indústria, a expansão da produção e a sofisticação das técnicas de controle de produção e produtividade, fizeram com que a educação e a escolarização sofressem mudanças para acompanhar a materialidade posta. Desconfiamos, contudo, que o está sendo aceito como educação atualmente prejudica a humanização dos resultados do que vem sendo produzido e reproduzido, noutras palavras, o desenvolvimento das forças produtivas sob a égide do capital produz matizes de conhecimento estranhados, fetichizados, e, justamente por isso, o processo educacional, que deveria ser um ato contributivo para a formação humana se converte em uma ideologia do capital.

"O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de expropriação - material e intelectual. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas", resume Frigotto (1995, p.20). É fato que o capital sempre se valeu do conhecimento dos trabalhadores, a subsunção real é um exemplo concreto disto (GOMEZ, 1995), contudo se no século XIX Marx não vislumbrava que o papel da escola pudesse superar a mera determinidade de educação para o trabalho, no século XX houve uma inesperada expansão da escola exatamente pelo fato desta se relacionar com aspectos relativamente autonomizados na esfera do ser social (NOSELLA, 1995). Manacorda (2007, p.109) amplia o que foi exposto por Nosella, afirmando que "não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos". Eis aqui um ponto de tensão. Pois, obviamente, só perdura na sociedade das mercadorias aquilo que pode ser convertido ou pode gerar valor de troca, então se a educação reproduzida nas escolas (e também fora delas) não aponta imediatamente para o trabalho aponta para o quê? Suspeitamos que aponte para a manutenção das relações sociais sob jugo do capital cada vez mais alienadas e passíveis da extração de mais-valor.

Partimos do pressuposto que a educação definitivamente não se dirige ao trabalhador, mas ao capital, afinal, se não fosse assim, o capital estaria cavando a sua



própria cova. Desta forma, qual o papel da escolarização na manutenção da reprodução da relação capital-trabalho? Marx (2013, p. 246-247) nos dá uma dica, quando trata da quantidade de meios de subsistência necessários à reprodução da força de trabalho:

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidade e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinados, que, por sua vez, custam uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos no valor total gasto em sua produção.

Diante de tal contexto, considerando que o acesso à educação se dá sobre situações particulares que determinam possibilidades condizentes com o indivíduo em formação, objetivamos com este trabalho propor reflexões iniciais sobre a questão ontológica da educação, tendo como contexto a relação entre o capital e a educação a partir da singularidade do caso brasileiro, e a necessidade de uma educação enquanto parte de um processo revolucionário.

As contradições entre a educação, o capital e a escolarização nos impelem a cumprir a tarefa de compreender como essa relação foi desenvolvida, e para essa difícil missão a apreensão da obra de István Mészáros é basilar, seja pela sua exposição em *A Teoria da Alienação*, pela crítica ativa em *O Poder da Ideologia* e especialmente no belo registro de *A Educação Para Além do Capital*, uma palestra proferida no Brasil que fez-se livro. Essas referidas obras compõem a espinha dorsal de nossa análise que muito além da eloquência do pensador, materializam a crítica necessária para uma práxis emancipatória, ou em seus termos, para uma vida (real) além do capital.

Educação e a autonomização da esfera do trabalho

Iniciamos afirmando que, no desenvolvimento da humanidade, o ato da formação humana presente enquanto um momento do trabalho, autonomiza-se deste configurando uma esfera complexa da práxis humana da educação. E, lado a lado a complexificação da esfera do trabalho, tem-se a complexificação da esfera da educação humana. Assim, partiremos da educação no sentido da própria formação humana, isto é, como momento necessário a constituição do ser humano. Esta tese que se encontra pouco desenvolvida em Lukács (2013), mais claramente em Mészáros (2008), em Saviani (2012) e em Antunes (2016), tem em Marx sua base.



Vejam os que nos diz o próprio Marx (2013, p.255) acerca do fato ontológico:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo esse em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [*naturamacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Mediado pelo trabalho, o ser humano transforma a natureza e ao fazê-la modifica a si próprio num processo histórico, embora isto não signifique linear. Lukács (2013) salienta que é por meio do trabalho que há o salto qualitativo entre natureza e humanidade, em uma reciprocidade dialética que faz com que ao mesmo tempo, os indivíduos mantenham-se dependentes da natureza e, igualmente, descubram maneiras de dominá-la e modificá-la conforme suas necessidades, estas cada vez mais socializadas.

E, se por meio do trabalho humanizamos a natureza, isto quer dizer que, a partir do conhecimento das causalidades naturais das coisas as moldamos conforme nossa necessidade (que, se por um lado são naturais, por outro também são sociais: comer, mas comer sushi com hashi na companhia de pessoas amadas) e criamos também a possibilidade de novas necessidades, transformando, inclusive, num longo desenvolvimento histórico, nossos sentidos. Assim, no ato do trabalho, a intervenção não se dá sem um ato de ideação, sem um processo de apreender as qualidades do objeto a ser trabalhado e idear o resultado do trabalho: no processo de objetivação da ideação encontra-se o momento apriori de interiorização do objeto.

Somente é possível transformar aquilo que se conhece, ainda que não se conheça a totalidade daquilo que se está transformando. A nova objetivação torna-se agora também objeto para o conhecer: nova internalização do objeto que provoca novas ideias e novas objetivações. Lukács (2013) coloca que conhecer as relações causais da natureza permite intervir com maior exatidão no objeto. A intencionalidade posta no objeto, porém, o transforma, sem nele inserir a capacidade da teleologia: conhecer as qualidades físicas e químicas da árvore, permite torná-la uma mesa, porém, isso não permite que árvores se desloquem, por vontade própria, até nossas salas de jantar. Ao ato de transformar a natureza, Lukács chama de pores teleológicos de primeira ordem, pois, para o autor os pores teleológicos necessários assumem duas formas:



Pores que buscam realizar uma transformação de objetos da natureza (no sentido mais amplo possível da palavra, incluindo, portanto, também a força da natureza), visando realizar fins humanos, e pores que se propõem a exercer influência sobre a consciência dos outros homens, visando levá-los a executar os pores desejados. Quanto mais se desenvolve o trabalho, e com ele a divisão do trabalho, tanto mais autônomas são as formas dos pores do segundo tipo, tanto mais eles conseguem se desenvolver como complexo próprio da divisão do trabalho. Essa tendência do desenvolvimento da divisão do trabalho cruza, no plano social, necessariamente com o surgimento das classes; pores teleológicos dessa espécie podem ser colocados espontânea ou institucionalmente a serviço de uma dominação sobre aqueles que por ela são oprimidos, do que porém a tão frequente ligação entre o trabalho intelectual autonomizado e os sistemas de dominação de classe (LUKÁCS, 2013, p. 180).

A educação é um complexo de atividades que, por excelência, visam constituir e influenciar a consciência. Quando nascemos encontramos um mundo já existente com suas formas específicas do ser humano se relacionar com a natureza e outros seres humanos. Apreendemos essas formas por meio de outros seres que, por suas ações com ou sem intencionalidade imediata, influenciam sobre nossa consciência. “[...] o essencial da educação dos homens, [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida” (LUKÁCS, 2013, p. 176). Interessante, portanto, observar que capacitar os indivíduos envolve o estabelecimento de relações objetivas a partir de determinada materialidade que permite ao indivíduo subjetivar uma certa herança humana. E as escolhas e reações que temos (a objetivação individual daquilo que foi subjetivado a partir de uma objetividade social) constituem o ser único que somos em meio a todos os demais exemplares de nossa espécie, porém, não nos retira das cadeias limitadas de ações que foram ensinadas como adequadas para nossa socialização em determinado grupo.

No que tange à educação, portanto, e considerando o que já foi discutido sobre o trabalho, acreditamos não ser necessário longas explicações para afirmarmos que o momento da formação humana no trabalho autonomiza-se frente a essa esfera. Em outras palavras, reconhecemos o trabalho como uma categoria ontológica, que possui uma dimensão afirmativa. Ocorre que os desdobramentos dos complexos sociais tendem a afastar-se da imediatividade do trabalho, motivo pelo qual surgem novos complexos sociais com certa autonomia relativa e em todo esse complexo de complexos sociais, a educação tende a ganhar um papel central na reprodução do ser social (LUKÁCS, 2013). Antes de seguirmos, é necessário realizar considerações sobre o que estamos denominando herança humana.



A existência de uma herança humana - que é passada entre as gerações -, é o que faz não precisarmos, a cada nova geração, começar novamente, mas partir do ponto em que as forças produtivas já se desenvolveram, ajustando-as, modificando-as, revolucionando-as. Marx (2011), nos *Grundrisse*, pontua que uma nova estrutura social nasce ali sobre os escombros da anterior. Tal herança, contudo, não implica numa linearidade histórica, implica tanto na existência de condições sociais de reprodução da vida que nos oferecem possibilidades e limitações, quanto no fato de que cada um, em sua individualidade, tem o potencial de decidir entre as possibilidades postas, estas, universais.

Analisando a questão a partir de outra passagem do autor:

O simples fato de cada geração posterior deparar-se com forças produtivas adquiridas pelas gerações precedentes, que lhes servem de matéria-prima para novas produções, cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto mais as forças produtivas dos homens, e, por conseguinte, as suas relações sociais, adquiriram maior desenvolvimento. Consequência necessária: a história social dos homens é sempre a história do seu desenvolvimento individual, tenha ou não consciência deste fato. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais nada mais são que as formas necessárias nas quais se realiza a sua atividade material e individual (MARX, 1985, p.207).

Marx mais uma vez alerta para o fato de uma geração transmitir a outra objetos objetivos e subjetivos, o que ele chama de "matéria-prima para novas produções", asseverando que é exatamente este ato humano que cria a história em conexão e não como entendia Proudhon, ser os seres humanos apenas instrumentos da realização de uma Ideia. O excerto ainda menciona outro aspecto dessa transmissão, quando salienta que a história social é igualmente a história individual. Pois se socialmente as criações de uma geração podem ser passadas para a seguinte, cabe a segunda decidir o que fazer com ela, a partir das limitações postas por tal herança. Pois, como coloca Marx (2017, s./p.): *¿Qué es la sociedad, cualquiera sea su forma? El producto de la actividad recíproca de los hombres. ¿Los hombres son libres de elegir por sí mismos esta o aquella forma de la sociedad? De ninguna manera*⁵.

A particularidade da ação congrega a singularidade do indivíduo, em sua individualidade, e também a universalidade, o que foi criado pelas mulheres e pelos

⁵ Que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. São os homens livres de escolher esta ou aquela forma social? De modo algum.



homens que já passaram pelo mundo, por isso a transmissão é essencial. Em síntese, de acordo com Antunes (2016, p. 38)

É, portanto, no interior deste acúmulo articulado ao longo das gerações passadas que as "forças essenciais" dos seres humanos podem confirmar-se, no presente, em ordens novas e cada vez mais complexas de objetos e que necessidades cada vez mais humanas podem ser efetiva e historicamente engendradas e transmitidas, por profundos processos formativos, para as gerações futuras.

E se aqui ainda está evidente que trabalho e educação estariam associados, dialeticamente eles representam dois momentos da mesma totalidade (SAVIANI, 2012; ANTUNES, 2016), pois esse "engendramento" pontuado, corresponde à toda formação, criação, produção, geração humana que por meio do trabalho, se forma e gera, assim, o próprio gênero. Porém, retornando a Lukács (2013) e ao salto de autonomização do momento da formação humana no trabalho em educação, podemos dizer que esse complexo de pores teleológicos de segunda ordem são institucionalizados à serviço de uma dominação de classe: dominação que limita a esfera da educação enquanto uma esfera de formação humana humanizadora, posto que está condicionada a educar para o capital, conforme veremos a seguir.

Educação e sua particularidade no capital: a crítica de Mészáros

Mészáros (2008) assevera que educar é o processo contínuo de internalização (subjetivação), é, assim, um processo contínuo de aprendizagem, está além dos muros das escolas. Esse processo vincula-se à conscientização que o indivíduo atribui à própria existência em suas práticas cotidianas: no encontro com a arte, nos trabalhos desenvolvidos e mesmo das disputas políticas e sociais ao longo da vida, e apenas uma parte disso está na educação formal. "Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a 'ponta do iceberg'" (MÉSZÁROS, 2016, p. 277).

Ao analisar a crise das instituições formais de educação, Mészáros (2016, p. 277) explica que a educação na sociedade capitalista tem duas funções básicas: "(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político".

A educação da classe trabalhadora deve acompanhar as demandas do processo de produção (embora alterações na última esfera nem sempre correspondam imediatamente em alterações na primeira), o que está em pauta é que os trabalhadores aprendam aquilo que devem interiorizar de acordo com as necessidades que tem a classe burguesa na efetivação do processo de valorização do



valor, ou seja, os trabalhadores devem aprender aquilo que é necessário ao processo produtivo que permita otimizar o processo de produção e de criação de valor, porém, como destaca Mészáros (2006, p. 278) “as necessidades econômicas da produção têm uma relação muito mais direta com os interesses dos capitalistas individuais”, enquanto os interesses da burguesia como um todo estão expressos em suas necessidades políticas e apresentadas enquanto um “interesse nacional”. Isso posto, a crise na educação é, também, um desdobramento dos conflitos entre os setores da classe burguesa no que tange às necessidades particulares de cada processo de produção privado.

O avanço das forças produtivas e uma divisão social do trabalho cada vez mais especializada repercutem no processo de ensino formal que produz uma força de trabalho que, embora seja especializada, possui hiatos de habilidades que necessitam ser preenchidos com os saberes técnicos dos programas de desenvolvimento e treinamento nas empresas privadas, demonstrando que as especificidades de cada processo privado de produção não é atendido em sua plenitude pelo ensino formal, cabendo então aos capitalistas vociferarem pelo que lhes falta de modo privado, não estando atentos, portanto, para o interesse geral da classe. Porém, cabe lembrar que o interesse particular dos capitalistas privados não entra em contradição com o interesse necessário da classe capitalista: que o ensino formal forneça força de trabalho para o capital. Uma força de trabalho que, preferencialmente, demande cada vez menos que o capitalista privado invista em sua educação para o trabalho. Assim, como destaca Mészáros (2008, p.44), a questão crucial do capital é “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis pelo sistema”. Ou, como coloca Marx (2013): “no evoluir da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas” (MARX, 2013, p. 808).

E para isso, não apenas, mas principalmente, as instituições formais de educação atuam, fazendo com que os indivíduos se adequem às condições de vida vigente, que assumam as tarefas reprodutivas que lhes foram confiadas. Não dizemos com isso que é a educação formal que sustenta o sistema do capital, não o é, grosso modo, são as mediações de segunda ordem (Estado capitalista, propriedade privada, trabalho alienado), contudo, a educação formal deve atuar para produzir tanta conformação e consenso o quanto for possível.

E, se é na esfera da política que os interesses privados dos capitalistas particulares se sintetizam enquanto interesse geral sob o manto do “interesse nacional”, dando



respostas temporárias e parciais aos conflitos intra-classe burguesa e entre classes, não se pode esquecer que, conforme menciona Mészáros (2016, p. 278):

As assim chamadas "metas nacionais" - os interesses globais da classe dominante como um todo, elaboradas por meio do mecanismo político bastante idealizado dos "acordos" - são determinados em concordância com os interesses imediatos da maioria dos capitalistas individuais. (O termo "maioria" evidentemente não se refere a uma maioria numérica simples de acionistas individuais, mas aos representantes dos grupos de interesses econômicos mais poderosos.)

Assim, "os interesses econômicos imediatos sempre predominam no capitalismo" (MÉSZÁROS, 2016, p. 278) e como Antunes (2012, p.79) sintetiza "sob a produção de mercadorias, o trabalho deve ser reproduzido, assim como educado, somente - e no máximo - até os estreitos limites do "tempo socialmente necessário" absolutamente imperante sob o capital".

Portanto, em resumo, embora a educação esteja presente em todas as relações sociais, é na escolarização, um meio institucionalizado, que se cumpre duas funções principais nas sociedades de classes: primeiro, cumpre seu papel de conservação do *status quo*, conformando e reproduzindo para os indivíduos as metas do capitalismo como se suas fossem - e aqui cabe destacar o papel da produção de conhecimentos orientados cientificamente, seja pela ideologia neopositivista com suas técnicas manipulatórias de engenharia social e/ou humana, seja pelo irracionalismo e suas produções de metáforas flexíveis. Segundo, condiciona o trabalhador para atuar no processo produtivo (PONCE, 1988; MÉSZÁROS, 2008; MÉSZÁROS, 2016).

Sendo que a educação formal tem se destinado à formação da força de trabalho como, simultaneamente, criar e difundir princípios que tão somente legitimam os interesses da classe capitalista, tornando natural as relações sociais em geral, como se não houvesse nada a ser feito para modificar a situação presente, Mészáros (2008, p. 45) assevera que "também no âmbito educacional, as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais". O que o autor quer chamar a atenção é para os limites das propostas de reformas educacionais.

Inúmeras reformas foram ensaiadas durante esses dois últimos séculos (a última que se encontra em efetivação é conhecida como Processo de Bolonha), todas visando um homem abstrato, defendiam que a razão poderia emancipar os indivíduos, como se a reprodução da vida fosse obra das ideias, e não da objetividade-subjetividade constituída e transformada durante o ato do trabalho. Por isso, para Mészáros (2008, p.48-49, grifos do autor),

Essa espécie de abordagem [a de reparo institucionais formais, o "passo a passo" da sabedoria reformista] é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os "padrões civilizados" dos que são designados para "educar" e governar, contra a "anarquia e a subversão". Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: "meritocrática", "tecnocrática", "empresarial", ou o quer que seja.

Sobretudo porque esse modelo educacional burguês visa abrandar as contradições, adiar sua superação tanto quanto for possível. Mas há ainda aqueles que creem ser possível "salvar" alguma humanidade neste sistema de produção. Mézáros (2008, p.62) alerta que: "a estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas".

Portanto, não há reforma possível, pois enquanto o sistema educacional apontar para a formação de indivíduo racionalmente egoísta (FERRAZ, 2016), cujo trabalho social está inevitavelmente à serviço do capital, a humanidade estará caminhando para o próprio enterro. Porém, é necessário salientar que uma educação para além do capital é uma alternativa concreta e abrangente, cuja internalização deve ser confrontada na totalidade das práticas educacionais, isto é, a transformação deve se dar não nas formas, mas sim na sua essência (MÉSZÁROS, 2016), de modo que "mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social" (MÉSZÁROS, 2008, p.59). Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008).

Por isso Mézáros (2008) enfatiza que não obstante as boas intenções de alguns educadores e/ou gestores da educação, suas ações não ultrapassam as aparências dos fenômenos, apenas tentam "corrigir" as mazelas das relações capitalistas com medidas paliativas, mas, sendo o capital incorrigível, uma verdadeira reforma só é possível em sua radicalidade, isto é, rompendo com a lógica do capital.

Urge rompermos com a lógica do capital que submete mulheres e homens à relações sociais em que o processo de educação nega aos indivíduos as possibilidades de apropriarem-se da herança cultural necessárias ao livre desenvolvimento das capacidades humanas, curvados estão os últimos ao



imperativo do capital e as duas principais funções que a educação assume nesse modo particular de sociabilidade.

Educação e a singularidade brasileira

Como temos argumentado no sentido de uma herança humana e, igualmente, de uma educação como categoria ontológica de segunda ordem, iremos apresentar muito brevemente o percurso da educação formal no Brasil, para pontuar o seu problema e o seu devir.

Os três primeiros séculos de história do Brasil (enquanto colônia portuguesa), foram marcados por tentativas esparsas e débeis de educação e ensino. Somente no século XIX, com a chegada da família real portuguesa, se deram, de fato, as primeiras ações formais de educação, pois como Shigunov Neto (2015, p.68) explica, eram necessários "cursos e academias destinados a formar burocratas para o 'novo' Estado português", visando modificar o ensino deixado da colônia.

Somente na Constituição de 1824, o ensino básico passou a ser um objetivo do Estado "Inspirado pelos ideais iluministas e pela proposta educacional de Condorcet, os membros do Conselho do Estado, na tentativa de organizar a educação nacional, propuseram a centralização e a gratuidade da instrução primária." (SHIGUNOV NETO, 2015, p. 78). Mais a frente, em 1827, aprovou-se a lei que efetivamente instituiu a criação das escolas primárias. Vale ressaltar, que nas décadas que se seguiram, crescia, igualmente, o surgimento de instituições particulares de ensino, tanto no ensino primário quanto no secundário (SAVIANI, 2004). Vê-se, portanto, que a esfera da educação, no país, esteve pautada tanto pela compreensão da escolarização como um bem público quanto como uma mercadoria. Nesse sentido, dois elementos carecem serem observados, nesse primeiro momento, sobre a singularidade da esfera educacional brasileira: a exploração privada e o que comumente chamamos de qualidade do ensino. Jamais esgotar-se-ão esses dois aspectos neste texto, por isso, apenas deixaremos indicativos para reflexões futuras.

O Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017) apresenta os seguintes resultados:

- No ensino fundamental, entre 2011 a 2016, registrou-se um aumento de 35% na oferta da rede privada, onde estudam 18% dos estudantes.
- No ensino médio, 12,5% dos alunos estudam na rede privada, que também registrou crescimento 4,5% em oito anos.



O Censo da Educação Superior de 2016 registrou uma queda no número de matrículas em relação ao ano anterior na ordem de 6,1%, quando a distribuição estava 6.075.152 na iniciativa privada e 1.952.145 na rede pública. Em suma, aproximadamente 76% das matrículas do ensino superior ocorrem no setor privado.

Em linhas gerais, os filhos dos capitalistas e franjas menos empobrecidas da classe trabalhadora, fazem o ensino básico e ensino médio em escolas particulares, cujos conteúdos são voltados para que possam assumir as vagas nos cursos mais disputados das Universidades Públicas e escolas superiores no estrangeiro, tendo, assim, acesso a uma parcela maior da herança social produzida. Enquanto à classe trabalhadora mais pauperizada, o acesso a uma educação, de fato, é materialmente negado. A parte maior desta última frequenta as escolas públicas de ensino fundamental e médio, e terá que pagar uma mensalidade se quiser acessar o ensino superior (tecnológico ou bacharelado).

Porque afirmamos que o acesso à herança cultural da humanidade é negado à classe trabalhadora em geral? Porque o outro aspecto a ser considerado nos revela que mais da metade dos estudantes matriculados nos ensinos fundamental e médio não possuem o aprendizado adequado conforme resultado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). O Inep avalia o aprendizado dos alunos da rede pública por níveis de proficiência (na Prova Brasil a escala de proficiência vai até 500 pontos e é dividida em intervalos de 25 pontos). Os valores apresentados na Tabela 01 representam o percentual de alunos da rede municipal que alcançaram menos de 125 pontos (>1), até 150 pontos (1) e até 175 pontos (2). Na coluna Total (T), congregamos os percentuais para termos ideia dos estudantes que se encontram no que consideramos como grau insuficiente de aprendizagem.

Tabela 1 - Níveis de proficiência de alunos da rede municipal

Série	5ºano Ensino fundamental				9ºano Ensino fundamental				3ºano Ensino médio			
	>1	1	2	T	>1	1	2	T	>1	1	2	T
Português	22,6	18,4	18,2	59,2	24,3	16,7	18,7	59,7	23,1	18,1	21,7	62,9
Matemática	4,94	8,43	14,9	28,3	20,8	16,9	19,4	57,1	19,4	15,6	22,5	57,5

Fonte: INEP (2013)

A esses números soma-se a concretude da reprovação/evasão no ensino fundamental e médio. Na iniciativa privada, no ano de 2016, 2,2% dos alunos foram reprovados ou abandonaram o curso, contra 11,9% dos estudantes da rede pública.

Quando analisamos o ensino superior, há uma inversão, as melhores instituições universitárias são públicas, porém elas não recebem a massa da classe trabalhadora, que ocupa os bancos escolares universitários privados. Além da baixa qualidade (avaliação menor do que três) da maioria das faculdades privadas, não podemos desconsiderar que para pagá-las os estudantes necessitam trabalhar, não tendo dedicação integral aos estudos, elevando o tempo médio de educação formal de 5,7 anos em 1992, para 8,8 anos em 2012 conforme apontam Martins e Oliveira (2017). De forma controversa, há um marcante desemprego juvenil que aos olhos dos capitalistas decorre da falta qualificação da força de trabalho. Não é inócuo, portanto, os programas de Governo na última década, por meio de ações executadas conjuntamente com a iniciativa privada (PROUNI, FIES), que promoveram a expansão do número de vagas nas faculdades e o surgimento de novos cursos com ênfase nos cursos chamados tecnológicos, que tem duração menor que uma graduação, geralmente dois anos. Tal ação modificou o panorama do ensino superior, que tornou-se um negócio lucrativo para os "empresários da educação" (como eles próprios se autoproclamam), já a mercadoria oferecida, os diplomas, aparentemente não tem sido muito atraentes para os alunos-clientes: as grades curriculares e a execução do curso na replicação de modelos ditos científicos que mais conformam que ensinam, os conteúdos e provas são comoditizados (não consideram os aspectos singulares de cada região) e o título de graduado não garante o emprego.

Tratando da questão do ensino profissionalizante, isto é, adequação do "ensino" para os trabalhadores, destaca-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que em 2017 completou 75 anos de atividade e conta com um rede nacional de 25 Institutos de Inovação e 57 Institutos de Tecnologia, eles se orgulham de ser o (CNI, 2017), o "maior complexo privado de educação profissional e serviços tecnológicos da América Latina, o SENAI apoia a competitividade da indústria brasileira por meio de um amplo portfólio de serviços voltados a atender demandas das empresas". Não deixando qualquer dúvida sobre sua intencionalidade instrutiva. Seus números são expressivos: 580 unidades fixas, 449 unidades móveis, 71 milhões de trabalhadores formados em 28 diferentes áreas da indústria, 34.703 docentes e colaboradores, 389 cursos oferecidos, uma infraestrutura reconhecida pelos capitalistas, visto que, 93% das empresas dão preferência aos alunos formados pelo SENAI e a empregabilidade do ex-alunos é de 70% (o que fazem da vida os 3 dos 10 que lá estudaram e não conseguem vaga?).



Do mesmo conglomerado econômico, o Serviço Social da Indústria (SESI), fundado em 1946 atua em todos os estados brasileiros, "é uma instituição aliada das empresas no esforço para melhorar a qualidade da educação e elevar a escolaridade dos brasileiros. Também ajuda a criar ambientes de trabalho seguros e saudáveis e a aumentar a qualidade de vida do trabalhador" (CNI/SESI, s/d). O SESI oferece educação continuada (cursos, palestras voltadas para a formação profissional) e educação básica para quem tem 15 anos ou mais e não concluiu a educação formal. Nesta linha de formação técnica há ainda o Serviço Social do Comércio (SESC) que atua em todos os estados brasileiros em educação, cultura lazer e assistência e é mantido pelos empresários do comércio de bens, turismo e serviço (SESC, 2017).

Estamos buscando destacar que os grandes grupos econômicos atuam diretamente na formação da força de trabalho (porém, com apoio estatal, pois há remessa do fundo público para aquelas entidades desenvolverem seus cursos de formação e treinamento), isto é, na sua qualificação enquanto mercadoria capaz de valorizar o valor e, ao mesmo tempo, inculcando nestes indivíduos os ideais burgueses como sendo deles. Não é difícil encontrar entre esses trabalhadores quem concorde com a (contra)reforma trabalhista em curso (que reduz consideravelmente direitos trabalhistas) e que apoiaram a famigerada PEC 55/2016 que reduziu os gastos públicos em educação e saúde.

Nos extremos desse sistema de escolarização temos um grupo social analfabeto e um grupo social altamente qualificado (pós-graduandos). Se o primeiro censo no Brasil (1872), havia quase 10 milhões de habitantes e a taxa média de analfabetismo era de 82,3% para as pessoas com 5 anos ou mais, isto é, cerca de 8 milhões de habitantes (FERRARO; KREIDLOW, 2004), 190 anos adiante, agora em 2014, a população brasileira é de 204 milhões de habitantes, destes, 8,3% são analfabetos, ou seja, 13,2 milhões de pessoas. É preciso atentar que embora tenha havido redução significativa do número relativo (82,3% contra 8,3% de analfabetos entre 1872 e 2014) em números absolutos, saltou de 8 milhões para 13,2 milhões, não obstante a expansão das forças produtivas brasileiras, a multidão de analfabetos elevou-se em mais 6 milhões, enquanto, hipoteticamente, o "desenvolvimento" e a "civilidade democrática" deveriam erradicar o analfabetismo. Vale ressaltar que esse mesmo "desenvolvimento" explica a desigualdade no nível de escolaridade entre as regiões geográficas e entre as franjas da classe trabalhadora. Dados da UNESCO/EFA (2015) apontam que o Brasil é um dos 10 países que, juntos, representam 72% da população



analfabeta no mundo. Por outro lado, e na mesma rota de "expansão da educação", houve um aumento significativo no número de pós-graduados. A pesquisa do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) de 2016 apresentou um relatório que aponta que em 2009 haviam 277.351 mestres e 68.143 doutores no Brasil, saltando, em 2014, para 445.562 mestres e 98.655 doutores. Contudo, a taxa de emprego formal neste mesmo período regrediu suavemente no caso dos mestres e para os doutores teve um suave aumento, que se considerarmos a margem de erro, significa estagnação. Um cenário que tende a piorar frente às contrarreformas orquestradas a partir de 2015.

Sobre este ponto, Mészáros (2016, p. 279-280) esclarece que:

No que se refere à superprodução estrutural de intelectuais, a verdade é que uma quantidade crescente do aparato econômico está vinculada ao campo educacional, produzindo não um número cada vez maior de graduados e pós-graduados etc., mas também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da "cultura". Na produção de intelectuais - diferentemente da de automóveis -, o limite não é o céu, mas a disponibilidade de oportunidades significativas de emprego (o que depende, é claro, da estrutura da sociedade como um todo); esse fato não pode ser enquadrado no sistema de cálculos das mercadorias. A expansão econômica exige uma produção intelectual em expansão (qualquer que seja sua qualidade e seus efeitos globais), e isso é suficiente para manter a roda girando.

Não discutiremos sobre a qualidade do conhecimento científico no Brasil - o que seria necessário para discutir a pós-graduação -, porque assim como alerta Mészáros sobre a formação de intelectuais e a relação com o mercado de trabalho, entendemos que tanto a expansão da oferta da escolarização pelo setor privado como a qualidade do ensino no Brasil estão relacionados com a demanda da esfera econômica. Nos deteremos um pouco sobre o mercado de trabalho brasileiro para compreender porque a educação ofertada na forma de escolarização pode ter a qualidade que tem.

Visando agora o mercado de trabalho para que possamos confrontá-lo com a educação, trouxemos os dados do IBGE (2017) que apontam que a força de trabalho em 2016 era de 102.143 milhões de pessoas, destas, 11.760 milhões estavam desocupadas. Vejamos na Tabela 2 a distribuição dessas pessoas no que se refere à fonte do trabalho.



Tabela 2 - Distribuição das pessoas com 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana da coleta em 2016

População Ocupada	2016 (100%)
Empregado do setor privado com carteira assinada (exclusive trabalhadores domésticos)	37,9%
Empregado do setor privado sem carteira assinada	11,2%
Trabalhador doméstico	6,8%
Empregados no setor público (inclusive estatutário e militar)	12,4%
Empregador	4,3%
Conta própria	24,9%
Trabalhador familiar auxiliar	2,3%

Fonte: baseado em IBGE (2017)

É preciso que se diga que as empresas de médio grande e porte, representam apenas 1% dos CNPJs ativos no país, nelas os salários são superiores, mas existem menos vagas que são, portanto, muito mais concorridas, de maneira que essa maioria (37,9% e 11,2%) de pessoas do setor privado com carteira assinada ou não, atuam nas micro e pequenas empresas (MPE), o tão cultuado empreendedorismo. Nas MPE, o maior número de vagas está distribuído no chamado "setor de serviços", mais detidamente entre comércio, serviços, (pequena) indústria e (pequena) construção civil, e os salários geralmente não passam de dois salários mínimos. O índice de escolaridade dos empregados nas empresas desse porte, gravita entre ensino médio completo à cursando ensino superior, tal como a de seus empresários, 37,7% deles cursou até o ensino médio ou superior incompleto e apenas 29,4% terminaram a faculdade. O caso dos "empreendedores" informais é ainda mais crítico, 41,2% deles nem sequer concluíram o ensino médio, apenas 8,5% concluiu o ensino superior (SEBRAE, 2015).

No geral, a economia brasileira é composta pelo que se denomina setor de serviços, seguido pela indústria e pela agricultura, sendo que 84% dos postos de trabalho, vem das MPE, a maior parte vem do setor de serviços⁶, ademais, como demonstra a Comissão Econômica para América Latina e Caribe, os empregos no Brasil, em geral, são de baixa e média complexidade. Nesse cenário, a escolaridade exigida não ultrapassa ensino médio completo ou cursando ensino superior. Nas vagas mais disputadas (empresas de médio e grande porte, indústrias e multinacionais ligadas ao capital rentista) exige-se indivíduos com maior escolaridade e especialização, dado o exército de reserva crescente, que diante da "meritocracia" vinham/vem "investindo" em educação superior acreditando em melhores oportunidades para vender sua força de trabalho.

O sistema educacional brasileiro é arquitetado de modo a não ser um mecanismo de propagação da herança humana aos indivíduos em geral, ele opera tal como as necessidades do capital: suficiente para os trabalhadores mais empobrecidos, manterem-se onde estão (como trabalhadores não qualificados ou pouco qualificados), e opera, no mesmo movimento, por promover uma divisão social de níveis de escolaridades (fundamental menor e maior, médio, superior), como instrumento promotor de acesso privilegiado ao conhecimento para determinados estratos sociais. Quanto mais precário o trabalho, menor a exigência de conhecimentos - menor a escolaridade ou a qualidade da educação adquirida com o diploma - e maior a exploração, entretanto, paradoxalmente, a permanência alongada nos bancos escolares também não é garantia de trabalho. A educação formal - escolarização - cumpre seu papel de controlar os trabalhadores ao mesmo tempo em que os capitalistas privados encontraram uma forma de lucrar com ela. Nesse cenário, como pensar na educação como um agente de transformação?

Educação, necessária, mas não suficiente

A tarefa da superação do capitalismo vai muito além de negá-lo, por isso o "conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ele 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" (MÉSZÁROS, 2008, p. 62). A reflexão acerca de uma educação transformadora - para

⁶ Considerando que o mais-valor se dá no processo de produção e se realiza na circulação, caberia uma análise da consequência da divisão do mais-valor nos ciclos que o capital percorre no Brasil, mas isso não poderá ser realizado neste trabalho.



além do capital - ombreada com a superação das relações capitalistas é de grande importância para a luta política e formativa da classe trabalhadora. Nosso autor engendra a defesa de uma ruptura na internalização, a despeito de qualquer etapismo ou transição gradual, proposições comuns dos social-democratas ou socialistas utópicos, e seus ideais de "educação para o futuro" voltados para "o esclarecimento das massas", essas ações tão bem-intencionadas quanto abstratas, terminam, inexoravelmente, por serem metabolizadas pelo capital.

A mudança, portanto, precisa ocorrer em sua totalidade, uma vez que a transformação deve estar comprometida, desde o seu surgimento, com o dever emancipatório e, neste caminho, a educação deve atuar numa contra-internalização das práticas políticas, educacionais e culturais. De maneira que "[...] dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana realizadora" (MÉSZÁROS, 2008, p.65). Pois diferentemente da pretensa "universalização do ensino" promovido pelos gestores da educação do Brasil de hoje, que como pudemos observar é um engodo a serviço do capital, a universalização da educação aqui exposta se relaciona com a profunda relação de reciprocidade entre educação e trabalho, a partir de um tratamento qualitativamente distinto visando a solução efetiva para a autoalienação do trabalho.

O pôr teleológico da educação é, sobretudo, uma decisão para a mudança, para que se possa conhecer meios de transformar a objetividade social também do sistema educacional capitalista, para que assim, possa se decidir por colocá-lo em ação, materializando, desta forma, uma nova realidade social, transformando-a. Uma intervenção política, a partir da análise da realidade, por isso,

A alternativa concreta a essa forma [alienada⁷] de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a automeiação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados (MÉSZÁROS, 2008, p.72-73)

E neste caminho,

A autogestão – pelos produtores livremente associados – das funções vitais do processo metabólico social é um empreendimento progressivo – e inevitavelmente

⁷ A alienação de mediações de segunda ordem: Estado, a relação de troca orientada para o mercado e o trabalho, em sua subordinação estrutural do capital.



em mudança. [...] A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma educação continuada (MÉSZÁROS, 2008, p.74-75).

Noutras palavras, a "educação para além do capital" não é um conceito ou utopia de um fim a ser atingido no futuro pós-revolucionário, trata-se de uma profunda crítica ao processo educacional a partir da ontologia do ser social, em sua reprodução na sociedade capitalista, de modo que é indissociável pensar em uma formação humana humanizante, por mais redundante que pareça o termo, se não for por meio de uma prática igualmente humanizante. Queremos dizer com isto que a educação acompanha o movimento das relações produtivas, é um movimento simultâneo dos complexos do trabalho e da educação, uma vez que: a) a educação apartada do trabalho como ocorre na sociedade capitalista é uma abstração incapaz de transformações radicais, por isso afirmamos que é utópica; b) o trabalho (ainda que livre) sem uma profunda mudança na forma da internalização não se sustenta enquanto tal. É preciso mudar a relação de produção diante das condições materiais, mas é preciso transmutar igualmente, a partir de toda herança humana de hoje (sob o jugo do capital), a maneira como internalizamos. Por isso é uma relação "para além do capital", é gestada dentro dele e o supera.

Nesse sentido, não há como esperar que relações sociais alienadas possam produzir por meio de seus processos educativos, incluindo a escolarização, um ser social emancipado. Igualmente, a possibilidade de uma transformação social nas relações de produção e reprodução, devem ser acompanhadas por uma mudança essencial na internalização, isto é, na forma e conteúdo dos conhecimentos herdados entre as gerações. Ora, se a educação sozinha não tem o potencial de insurgir-se ao capital, tampouco é possível fazê-lo sem o seu suporte, assim, a luta pela educação além do capital deve começar no âmago desta sociedade, visando sua mudança.

Ao tomarmos por exemplo a singularidade do caso brasileiro (que não difere muito de outros países sob o jugo do capital, especialmente na América Latina), a materialidade nos conduz a lutar pelo fim da escolarização para dar lugar a uma educação para além do capital. Lembremos de José Martí (2003, p.8 *appud* Mézáros, 2008, p.58), "*educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive...*"⁸. Definitivamente, o sistema educacional brasileiro, dada sua gênese,

⁸ Educar é depositar em cada homem todo o trabalho humano que o precedeu; é tornar cada homem resumo do mundo vivo até o dia em que ele vive.



estrutura e finalidade é incapaz de oferecer a cada indivíduo a obra humana existente. Vivemos numa sociedade capitalista em que as relações sociais se encontram alienadas e reificadas, é necessário, pois, visando a sobrevivência da própria humanidade pensar em uma nova sociabilidade e, para isso, temos de partir do aqui e do agora. Segundo Mészáros (2008, p. 61),

a *negação radical* de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se na sua inevitável negatividade predominante, na *fase inicial* da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo *alvo global* da transformação social visada, como uma *bússola* para toda a caminhada. Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à "legitimação constitucional democrática" do Estado capitalista que defende seus próprios interesses.

Eis o paradoxo da nossa afirmação: ao recusarmos a escolarização estamos defendendo a educação em sentido amplo e estrito. Estamos, pois, reafirmando que a formação humana, a internalização, é a própria vida do ser social, que deve, portanto, ser decidido e operado pelos indivíduos associados, em um processo ativo e contínuo na transformação da sociedade.

Referências

ANTUNES, C. S. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores associados, 2012.

_____. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas (SP): 2016, 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Mestres e doutores 2015: estudos de demografia de base técnico-científica brasileira**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). SENAI faz 75 anos moderno e de olho no futuro. **CNI Agência de notícias**, 2017. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2017/01/senai-faz-75-anos-moderno-e-de-olho-no-futuro/>>. Acesso em: 07 Nov. 2017.



_____. Institucional. **Serviço Social da Indústria (SESI)**. <http://www.portaldaindustria.com.br/sesi/institucional/historia/>. Acesso em: 07 Nov. 2017.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, 29(2), p. 179-200, jul.-dez./2004. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25401/14733

FERRAZ, D. L. S. A administração de recursos humanos como conhecimento que constitui uma consciência de classe para o capital. **Revista Brasileira de Administração Política**, 9(2), p. 65-87, out./2016.

FERRAZ, J. M.; FERRAZ, D. L. S.; BIONDINI, B. K. F. A busca de um devir para a "educação além do capital": o problema ontológico da educação no Brasil. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, XXXI, de 03 A 08 de dezembro de 2017, Montevideo, Uruguai. **Anais...** Montevideo, Uruguai: Easyplanners, 2017. Disponível em http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/7982_janaynna_de_moura_ferraz.pdf, acesso em 02/08/2017.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M. NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMEZ, C. M. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M. NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2016**: Notas estatísticas. Apresentação do PowerPoint. Portal do Mec. Brasília, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>>. Acesso em 08 Nov. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (INEP). **Devolutivas Pedagógicas**, 2013. Disponível em <http://devolutivas.inep.gov.br/proficiencia#>>. Acesso em 08 Nov. 2017.



IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**: séries históricas e estatísticas, 2017. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7>.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MARTINS, B. V.; OLIVEIRA, S. R. D. Qualificação Profissional, Mercado de Trabalho e Mobilidade Social: Cursos Superiores de Tecnologia. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, n. 12, v. 2, 2017.

MARX, K. **Grundrisse**. Tradução de Mario Duayer. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro, 2011.

_____. **O Capital** - Livro I, o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. Carta de Marx AP. V. Annenkov. In: MARX, K. **A miséria da filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. Marx a P. V. Annenkov. In: MARX, K. **Miseria de la filosofia**. Disponível em <<https://www.marxists.org/espanol/m-e/1847/miseria/006.htm>>. Acesso em 03 Nov. 2017.

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

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014. (Mundo do Trabalho)

NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMEZ, C. M.; FRIGOTTO, G.; ARRUDA, M.; ARROYO, M. NOSELLA, P. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.



PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 8.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESA (SEBRAE). **Anuário do Trabalho na Micro e Pequena Empresa 2014**. São Paulo: DIEESE, 2015.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (SESC). Departamento Nacional do SESC. **Sobre o SESC**. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc>. Acesso em 08 nov. 2017.

SHIGUNOV NETO, A. **História da Educação Brasileira: do período colonial aos predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2015**. UNESCO: Paris, 2015.

Recebido em 15/11/2017

Aprovado em 24/07/2018

