
EDUCAÇÃO, PRÁXIS EMANCIPATÓRIA E CRISE DO CAPITAL

EDUCACIÓN, PRAXIS EMANCIPADORA Y CRISIS DEL CAPITAL:

EDUCATION, EMANCIPATORY PRAXIS AND CAPITAL CRISIS:

Rafael Bellan Rodrigues de Souza¹

Resumo: O contexto de crise estrutural do capital intensifica a barbárie social e potencializa a aparência fenomênica reificada da realidade, trazendo novos desafios para a educação emancipatória. Como práxis, o processo de conhecimento revolucionário dado pelo método dialético formulado por Marx necessita ser colocado no horizonte da luta de um movimento de massas, em que o trabalho torna-se eixo central na batalha contra o capital a favor da emancipação humana. Aponta-se neste artigo que a educação é o órgão social capaz de cultivar a consciência positiva dos homens nesse engajamento, desde que busque a catarse e a consequente desreificação da pseudoconcreticidade.

Palavras-chave: Educação; Crise do Capital; Pseudoconcreticidade

Resumén: El contexto de crisis estructural del capital intensifica la barbarie social y potencializa el aspecto fenomenico cosificada de la realidad, con lo que los nuevos desafios a la educación emancipadora. Como práxis, el proceso revolucionario del conocimiento propuesta por el método dialéctico formulado por Marx tiene que ser colocado en la lucha contra el horizonte de un movimiento de masas, en la que el trabajo se convierte en eje central en la lucha contra el capital a favor de la emancipación humana. Se señala en este documento que la educación es el órgano capaces de cultivar una conciencia positiva de los hombres en este tarea, desde que búsqueda la catarsis y la consiguiente desreificación de la pseudoconcreción.

Palabras clave: Educación; Crisis del Capital; Pseudoconcreción

Abstract: The context of structural crisis of capital intensifies the social barbarism and potentiates the reified phenomenal appearance of reality, bringing new challenges to the emancipatory education. As a practice, the revolutionary process of knowledge given by the dialectical method formulated by Marx needs to be placed on fighting horizon of a mass movement, in which the work becomes central axis in the battle against capital in favor of human emancipation. It is pointed out in this paper that education is the governing body able to cultivate positive awareness of men in this engagement, since it seeks catharsis and the consequent desreified of pseudoconcreticity.

Keywords: Education; Capital Crisis; Pseudoconcreticity

Introdução

Este artigo busca expressar, mesmo de forma sintética, os condicionantes históricos que delimitam as ações educativas na conjuntura atual, tendo como referência o pensamento meszariano e sua crítica à incontrollabilidade do capital. Para isso, apresenta a crise estrutural do sistema sociometabólico do capital e seus epifenômenos mais marcantes como categoria central de uma compreensão realista do papel transformador da educação no início do século XXI. Ao inserir o ponto de vista marxista de crítica

ontológica ao modo de produção vigente, pretendemos demonstrar a falência de concepções educacionais voltadas à tentativa de conciliar a lógica do capital com o aprendizado escolar. Nesse sentido, a compreensão de que a educação é o centro da mudança social ganha um contorno concreto, visto que tal posição enraíza esta atividade a uma base material capitalista das relações sociais.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a influir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis (MÉSZÁROS, p. 197, 2007).

Para que essa crítica às concepções reformistas de educação não pareça um postulado vazio, é fundamental entender com mais detalhamento a definição que Istvan Mészáros dá ao sistema do capital. Primeiramente, assumindo a missão, propagandeada por György Lukács, da necessidade de construção de “O Capital” de nossos tempos, Mészáros (2004) articula, em sua obra de maior destaque, uma leitura extremamente atual do funcionamento daquilo que ele denomina de sistema de reprodução sociometabólica do capital, ou seja, um sistema orgânico historicamente específico de produção material, cuja lógica totalizadora é oposta ao controle social. Nesse sentido, é uma estrutura que expande de forma irracional suas forças destrutivas, produzindo desperdício e exploração irrefreável da força de trabalho humana, tendo sempre como guia os parâmetros cegos da acumulação.

O tema da incontrolabilidade do sistema do capital surge como uma chave analítica que expressa categoricamente os limites da ordem reprodutiva, colocando-se frontalmente em oposição às perspectivas reformistas, alicerçadas pela apologia ao sistema e tentativa de aprimoramento e humanização do capital. Nesse sentido, é nítido em Mészáros a recuperação do legado marxiano, principalmente no quesito de crítica ontológica ao modelo vigente, apontando a expressão totalizante do metabolismo do capital.

A razão principal por que esse sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe, a mais poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou parecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Essa força totalizadora, que define e delimita as relações sociais de forma metabólica, é o principal obstáculo a uma vida plena de sentido. O eixo estruturador da existência do ser social, o trabalho e, por conseguinte, a práxis, estão apartadas da sociabilidade humana. A alienação gerada pela ordem do capital penetra nas mais diversas instâncias dos homens, reificando as relações e fetichizando a compreensão dos sujeitos sobre a realidade em que vivem. Mészáros entende o capital como:

(...) um sistema orgânico de reprodução sociometabólica, dotado de lógica própria e de um conjunto objetivo de imperativos, que subordina a si – para o melhor e para o pior, conforme as alterações das circunstâncias históricas – todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até os domínios intelectuais e culturais mais mediados e sofisticados (2004, p. 16).

Longe de economicista, Mészáros entende a dialética marxista como um complexo de complexos, ou seja, ressalta as categorias de mediação e contradição na constituição processual de uma

totalidade aberta, em constante mudança. Kosik nos auxilia a compreender de forma mais plena a crítica ontológica legada por Marx:

(...) a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas; concentra a atenção no processo ao longo do qual *o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido* (KOSIK, 2002, p. 124)

É com base nessa trilha que, ao debatermos a questão da educação no bojo da sociedade em que vivemos, torna-se imperativo desnudar as contradições que movem o sistema de reprodução sociometabólico do capital. Os processos de formação humana estão vinculados a compreensões que, principalmente em direções mais tecnicistas, mas não somente nelas, colocam o valor de troca como eixo centralizador das perspectivas civilizatórias, algo que, certamente, reproduz a forma mercadoria, sorrateiramente, no âmbito da educação.

A grande inovação do sistema do capital é que pode operar – não-dialeticamente – por meio da dominação esmagadora da quantidade: submetendo tudo, inclusive o trabalho humano vivo (inseparável das qualidades da necessidade e do uso humano), às determinações quantitativas abstratas, na forma do valor e do valor de troca. Assim, tudo se torna lucrativamente comensurável e administrável por um determinado período de tempo. Esse é o segredo do triunfo sócio-histórico – por um longo tempo irresistível – do capital (MÉSZÁROS, 2007, p. 251).

Contudo, objetivamente o capital alcança, de forma irrecuperável, seus limites estruturais e tem se tornado incapaz de deslocar suas contradições acumuladas em séculos. Desde a década de 70, o sistema tem entrado em uma crise sem precedentes, que, diferente de outras épocas, agora coloca em risco a própria integridade do complexo. Alcançando suas próprias barreiras, a crise do capital presente nas últimas décadas ganha fôlego no sentido de sua configuração absoluta, para além da atmosfera cíclica que sempre manteve a ordem cimentada. Para Mézszáros (2002), essa crise estrutural manifesta-se em quatro temas principais. Primeiro, ela possui caráter universal, não se restringindo a uma esfera particular, como algum setor específico de trabalho, por exemplo. Em segundo lugar, o alcance da crise estrutural é global, não se limita a um número limitado de países. Terceiro, ela, mais do que cíclica, atinge uma escala temporal permanente, irrecuperável. Por último, em quarto lugar, a crise possui um desenvolvimento sub-reptício, rastejante, ou seja, entra em contraste com as alterações do sistema vistas no passado, embora reserve para o futuro grandes convulsões, dada a constante destruição dos aparatos de controle das contradições do capitalismo.

Essa crise manifesta-se em fenômenos particulares dados em diversas áreas da existência social. Da reestruturação produtiva, passando pelo advento do neoliberalismo, alcançando a bravata pós-moderna na filosofia, fica claro que o processo de formação humana passa por desafios históricos expressos pela sistemática do capital em crise. A compreensão da realidade social sofre os revezes dessa conjuntura, distorcendo a educação emancipatória no sentido ontológico vislumbrado pela tradição marxista.

Parece-nos claro que a educação, sendo uma mediação para a reprodução social, terá, sendo esta uma sociedade de classes, suas funções sociais voltadas predominantemente para a reprodução das relações dominantes desta forma de sociabilidade. Nesse sentido,

parece-nos fadada ao insucesso qualquer tentativa de criar uma escola, uma política educacional, uma educação como algo universal, que não tenha – ainda que em formas e intensidades diferentes – aquela tendência acima referida. Contudo, esta não é a única possibilidade. Por isso mesmo, a afirmação acima não significa nenhum imobilismo ou acomodação. Pelo contrário, significa realizar o que é possível, ainda que este pareça pouco, mas na direção certa. (TONET, 2012, p. 36)

A crise do capital expressa, de forma intensa, uma crise na educação. Os modelos reformistas que, dentro da ordem, acreditam ser possível correções parciais no sentido de um projeto educativo emancipatório, podem apontar um caminho equivocado, dada a incapacidade de perceber a totalidade que envolve a educação na sociedade de classes. O metabolismo social em crise distancia-se cada dia mais de um sentido civilizatório e a barbárie social tem se colocado como construto da sociabilidade humana na esteira da incontrollabilidade do capital em seu momento de crise estrutural. Os limites dessa forma orgânica de produção social, estando a própria humanidade entre eles, são desafiados de forma violenta desde a ativação da crise. Humanizar a educação para humanizar o capitalismo torna-se, assim, um postulado vazio. Sem a articulação orgânica e gradual entre as mudanças estruturais necessárias e a práxis educativa não há emancipação humana possível.

A pseudoconcreticidade

O capital ergue-se por meios alienados de produção e suas personificações, a saber, o dinheiro, a produção para a troca, as variedades da formação do Estado, o mercado, mecanismos que se sobrepõem à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais. São essas mediações que impedem a plena emancipação humana, no sentido de resgatar e efetivar o vínculo essencial e ontológico entre homem e natureza (MÉSZÁROS, 2002).

Para Karel Kosik (2002) a práxis utilitária exigida pela sociedade do capital nubla a compreensão adequada dos processos históricos estabelecidos pelo gênero humano. Esse tipo de práxis é fragmentada, se apoia na divisão do trabalho, na hierarquia social estabelecida pelo comando do capital, e resulta na fixação da aparência como a essência das coisas. Os sujeitos sociais, e os potenciais lutadores da classe trabalhadora, estão mergulhados em um universo fetichizado, cuja percepção da realidade que vivem passa longe de uma compreensão efetiva acerca da subsunção do trabalho ao capital. Justificam-se assim as desigualdades sociais; a perpetuação de relações de exploração ganham contornos naturalizados e a sociedade capitalista adquire o estatuto de única forma possível de civilização humana. É o que o filósofo tcheco chama de pseudoconcreticidade.

A pseudoconcreticidade atua como se a aparência e a essência da realidade estivessem divorciadas. O núcleo central dessa inversão, desse “claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 2002, p.15), é o abismo existente entre a práxis efetiva dos homens e seu devir histórico. A essência não se manifesta diretamente na consciência dos homens; para que ela aflore, são necessários processos de conhecimento que desfaçam o véu da alienação e reificação capitalistas. “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p.17). Longe de cercar a problemática da alienação no terreno da epistemologia (debate sobre a esfera do conhecimento), Kosik

(2002) expressa a condição ontológica (debate sobre a esfera da própria existência material do ser) fundamental da superação realista da pseudoconcreticidade.

(...) a destruição da pseudoconcreticidade como método dialético-crítico, graças à qual o pensamento dissolve as criações fetichizadas do mundo reificado e ideal, para alcançar a sua realidade, é apenas o outro lado da dialética, como *método revolucionário de transformação da realidade*. Para que o mundo possa ser explicado “criticamente”, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da “práxis” revolucionária (KOSIK, 2002, p.22).

A essência do homem resulta de uma relação de unidade entre subjetividade e objetividade. O homem surge como um ser da natureza, como uma parte dela que consegue distanciar-se de suas barreiras; o homem cria uma realidade humano-social por meio de sua práxis. O sistema sociometabólico do capital, além de promover a alienação do homem enquanto gênero, mascara a realidade histórica, produzindo um mundo sem sentido em que a miséria das necessidades corpóreas torna-se também uma miséria ideológica. A humanidade passa por um período de intensificação desse processo, em que a barbárie social se amplia na mesma proporção em que o capital em crise estrutural desmorona qualquer perspectiva de mudança social.

Quando o homem, em certa fase do desenvolvimento histórico, é apartado de sua própria humanidade, ele torna-se incapaz de dominar sua realidade objetiva. A objetividade morta criada pela alienação capitalista reduz o potencial produtivo do homem a meras respostas às condições conjunturais. A subjetividade, nesse sentido, perdendo seu sentido histórico e sua conexão íntima com a realidade objetiva, expressa-se em miséria, acumpliciando-se ao desejo impossível de realização plena da genericidade humana, que na sociabilidade alienada, assume aspectos sofríveis de realização não humana de desejos.

Em determinadas fases do desenvolvimento social o ser do homem é transformado, já que o aspecto objetivo de tal ser – sem o qual o homem perde a própria humanidade e se transforma numa ilusão idealística – é separado da subjetividade, da atividade, das potencialidades e possibilidades humanas. Nessa transformação histórica o aspecto objetivo do homem se transforma em uma objetividade alienada, em uma objetividade morta, desumana (as “condições” ou o fator econômico) e a subjetividade humana se transforma em existência subjetiva, miséria, necessidade, vazio, em uma possibilidade meramente abstrata, no desejo (KOSIK, 2002, p. 126).

A aparência fenomênica do sistema sociometabólico do capital adquire, em tempos de barbárie social da sociedade em crise, um grau de reificação de intensidade cada vez mais grave. A decadência ideológica ganha novos contornos e o irracionalismo em voga, cujo perfil pós-moderno assume como verdadeiro a pseudoconcreticidade do caos imediato dos fenômenos, distancia cada vez mais a classe trabalhadora da essência do real, processo fundamental para o alcance da compreensão da realidade concreta. A ruptura entre o conhecimento e o sujeito social, torna-se reprodução ideal da alienação entre os agentes e suas atividades humano-genéricas. Nesse sentido, Lukács (2009) aponta o desafio de criarmos as condições materiais para abrir um novo campo de possibilidades capazes de proporcionar uma livre atividade humana.

Só quando o trabalho for efetiva e completamente controlado pela humanidade – e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas o “primeiro carecimento da vida” –, só quando a humanidade houver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social para a atividade humana como finalidade autônoma (p. 242).

Como práxis, o processo de conhecimento revolucionário dado pelo método dialético formulado por Marx necessita ser colocado no horizonte da luta de um movimento de massas, em que o trabalho torna-se eixo central na batalha contra o capital a favor da emancipação humana. O contexto de crise estrutural do capital, ao mesmo tempo em que intensifica a barbárie social e sua aparência fenomênica reificada, abre também espaços de ruptura capazes de reerguer o projeto de transformação radical das condições de existência. O conhecimento revolucionário está imbricado nessa práxis revolucionária e educativa cada dia mais necessária.

Educação emancipatória

A pseudoconcreticidade, forma fenomênica do sistema em crise, quer nos fazer crer que vivemos em uma civilização interconectada em que as informações encontram-se espalhadas por nossa vida cotidiana, e basta colhê-las como pedrinhas no chão. Não há hierarquizações sobre os saberes, não importa o poder explicativo de uma teoria para a realidade humana ou natural, todas as produções científicas são “interessantes” e não passam de discursos, construções simbólicas sobre o real. “Essas tendências irracionistas na filosofia, nas ciências humanas em geral e também nas artes são a expressão ideológica do caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva da sociedade capitalista” (DUARTE, 2004, p. 221).

A ode pós-moderna diz que as teorias não dão conta da realidade, são leituras subjetivas e enquadramentos arbitrários; a verdade não existe e o conhecimento é relativo. Como a luta de classes não está na ordem do dia, cabe à educação defender as bandeiras fragmentadas da diversidade de grupos sociais, que focam suas batalhas pela afirmação de identidade e reconhecimento de suas diferenças. A emancipação humana, com o abandono da leitura marxiana, fica evidentemente fora desses programas.

A solução necessária é a extinção da subsunção do trabalho humano à forma expansionista do capital, exploração essa que não se modifica com nenhum projeto reformista que ainda mantenha a maximização dos lucros baseada na extração da mais-valia dos trabalhadores. Nesse sentido, o fato da contradição capital/trabalho ser desconsiderada pelas articulações do pensamento hegemônico pós-moderno torna-o um discurso ideológico que distorce a compreensão das concretas articulações do sistema capitalista. Entendendo a tarefa imediata de “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), a educação pode ser um instrumento de debate e formação das forças que podem (e devem) articular as alternativas ao desmanche oferecido pelo capital.

A alternativa ao sistema do capital passa pela potencialização das forças do trabalho. Um sistema orgânico como ele só pode ser combatido por um sistema também orgânico. A educação possui um papel na reprodução social e sua transformação passa pela alteração do quadro social que lhe serve de base, possibilitando que os saberes relacionados à emancipação humana tornem-se elementos concretos da luta pela sua efetivação. O papel da educação nesses moldes ultrapassa o âmbito formal, já que a própria vida torna-se laboratório de conhecimento e ação, ou seja, formula uma práxis educativa forjada na batalha pela desalienação dos indivíduos.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientada pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para este propósito (MÉSZÁROS, 2008, p. 71).

A educação emancipatória deve buscar a desalienação dos indivíduos, o fomento da conscientização sobre a dinâmica histórica da luta de classes e a compreensão clara das mediações para uma real transição. O foco do processo educativo passa pelo conhecimento sobre os fatores histórico-sociais, elegendo o desnudamento da conjuntura do sistema como um passo rumo à consciência de massas crítica. “É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje” (TONET, 2012, p.72).

Em Mézáros (2005) a educação é vista como “o desenvolvimento progressivo da consciência socialista integrante à vida dos indivíduos sociais em sua estreita interação com seu ambiente social historicamente em transformação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 102). As práticas educativas são o órgão social capaz de satisfazer o preceito histórico de instituição de uma ordem alternativa hegemônica, que exige a consciência positiva dos homens nesse engajamento.

Esperar da educação formal um papel revolucionário seria delírio, pois ignoraria seu papel na estrutura reprodutiva do sistema sociometabólico do capital, que multiplica tanto a conformidade e o consenso quanto pequenas brechas de atuação crítica. Nesse sentido, toda educação emancipatória precisa articular uma esfera ampla de iniciativas capazes de associar o ensino ao processo de aglutinação política dos sujeitos.

(...) os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados de seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educativas mais abrangentes. (...) Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras (MÉSZÁROS, 2008, p. 59)

A emancipação humana não pode jamais ser entendida como sinônimo de acesso aos direitos civis. Marx (2001) já atestava os limites da emancipação política, criadora do abismo entre indivíduo privado e cidadão político. Mézáros (2007) anuncia que em nossas sociedades a igualdade formal serve como instrumento de legitimação da opressão de classe, a luta social deve colocar em sua mira o fenecimento do estado liberal, que atua como gestor e fiador da classe dominante. A bandeira da igualdade substantiva, em que todos são de fato, ontologicamente, portadores das mesmas possibilidades e riquezas, garante o teor revolucionário do empreendimento educativo que pretendemos divulgar aqui. A emancipação humana é a libertação do gênero humano da lógica incontrolável do capital. Educar para esse projeto é a tarefa histórica do professor.

A superação do senso comum: considerações

Há uma homologia marcante entre a pseudoconcreticidade e o senso comum dos trabalhadores. Gramsci (2006) desenha em sua estratégia de guerra de posição um papel de destaque para a educação. Para ele, o senso comum pode ser superado, e essa elevação pode colocar o indivíduo fragmentado da sociedade burguesa em contato com o gênero humano, potencializando uma visão de mundo mais unitária. A filosofia da práxis teria a qualidade de proporcionar, por meio da educação emancipatória, o entendimento de que o desenvolvimento do homem passa pela transformação do mundo exterior, e que o saber crítico-emancipatório pode se popularizar, a ponto de fazer parte das concepções dos sujeitos.

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita, de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular (GRAMSCI, 2006, p. 94)

Para o comunista italiano, a construção de uma nova hegemonia pressupõe a luta pela conquista ideológica, com a desmistificação da alienação capitalista, e a luta econômica, no sentido do combate à exploração do trabalho. Gramsci (2006) aponta que nas nossas sociedades ocidentais, não é mais possível proceder com a guerra de movimento, focada na derrubada do poder político, já que há por trás do estado burguês uma série de aparatos que lhe dão suporte. Igrejas, meios de comunicação, escolas, universidades, sindicatos, etc, são aparelhos de construção hegemônica e articulam os valores que dão sustentação à ordem regida pelo capital. Um processo revolucionário deve atuar nessas frentes, caso queira assumir a direção moral e intelectual da sociedade, algo fundamental na realização do projeto emancipatório.

Na escola pode-se buscar a superação da alienação dada na esfera cotidiana (HELLER, 2008), descortinando a pseudoconcreticidade. A reflexão filosófica realizada com os alunos pode buscar a chamada catarse, que para Gramsci (2006) adquire o sentido de uma transição moral focada na construção de sujeitos históricos.

Pode-se empregar a expressão catarse para indicar a passagem do momento meramente econômico (egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas. A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético (p. 314-315).

Buscar a catarse implica articular uma rede de saberes voltados à constituição da consciência de massas, que só pode de fato se materializar com a inserção de um movimento político focado na igualdade substantiva. Nesse sentido, a educação pode ser um instrumento importante de elaboração de uma nova visão de mundo, atuando no sentido de construção de uma ideologia emancipatória. Um programa de

educação emancipatória precisa ter como finalidade a construção de um novo modelo civilizatório, ousando criticar os meandros da hegemonia instituída e proporcionando espaços (formais e não formais) de socialização política em torno de questões que proporcionem a compreensão dos problemas que afetam a humanidade em seu momento mais crítico. Seu papel é o contínuo desenvolvimento da consciência socialista, unida na tarefa contínua de superação da ordem do capital.

Referências

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Editora Boitempo, 1999.
- DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DUARTE, N. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere, vol. 1*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- LUKÁCS, G. *Lênin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, G. *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro:
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Editora Flama, 1946.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.
- MÉSZÁROS, I. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- OURIQUES, H.R. *A questão ecológica no capitalismo: uma crítica marxista*. Revista Motrivência, Ano XVI, nº 22, p. 19-38, Jun. 2004.
- PINASSI, M.O. *Da miséria ideológica a crise do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- TONET, Ivo. *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- UFRJ, 2009.

Notas:

ⁱ Professor adjunto do curso de Comunicação Social/Jornalismo e Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Parintins (AM). Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestrado em Comunicação Midiática pela Unesp (2006) e graduação em Comunicação Social - Jornalismo também pela Unesp (2003). Lidera o Grupo de Pesquisa Estudos Sociais Interdisciplinar do Baixo Amazonas.