



A TENSÃO ENTRE A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DO CAPITAL E A EDUCAÇÃO COMO PROMOTORA DE DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA GLOBAL

Paula Viturino da Silva¹
Alice de Oliveira Sousa Costa²
Simone de Magalhães Vieira Barcelos³

Resumo: Este artigo reflete sobre a tensão existente entre a educação, vista como instrumento do capital, e seu potencial como promotora dos direitos humanos e cidadania global. A análise parte da premissa de que a lógica capitalista prioriza a formação do indivíduo para as necessidades do mercado, ignorando a realização humana integral. Assim, o estudo busca construir um caminho de resistência e emancipação para o trabalho educativo, superando a função de mera reprodução social. A pesquisa é de cunho teórico-bibliográfico, baseada em um diálogo com autores que criticam a instrumentalização do ensino e defendem uma pedagogia crítica e humanizadora. Os resultados demonstram que a educação, quando restringida a currículos rígidos e avaliações padronizadas, produz e reproduz a alienação e o conformismo. Em contrapartida, o currículo, se trabalhado para salientar os aspectos éticos, democráticos e humanistas, tem grande potencial de promover o pensamento crítico e valores essenciais. Essa discussão deixa claro que a práxis educativa, inspirada em Paulo Freire, desempenha uma função essencial no trabalho de reconhecimento da dimensão libertadora da escola. Esta dimensão política da educação e da escola não se efetiva sem que o trabalho educativo seja realizado em vista de uma práxis verdadeiramente comprometida com um projeto de formação que vislumbre tanto a compreensão do real quanto sua transformação. Conclui-se que a educação não deve restringir-se à forma de treinamento para o mercado, mas, sim, instituir-se como um direito humano fundamental que contribua diretamente para o exercício da cidadania global, pautada na justiça social e na dignidade humana.

Palavras-chave: Alienação. Capital. Cidadania global. Direitos humanos. Educação.

¹ Paula Viturino da Silva (👤) PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO, Brasil. E-mail: paulaviturino45@gmail.com.

² Alice de Oliveira Sousa Costa (👤). PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO, Brasil.

³ Simone de Magalhães Vieira Barcelos (👤). PPGE – Universidade Estadual de Goiás (UEG), Inhumas, GO, Brasil.

© Este trabalho integra a obra: "XXXXXX", publicado pela XXXXX em 2025, disponível para acesso gratuito em: www.xxxx.com.br

INTRODUÇÃO

A educação, cada vez mais subjugada ao capital, prioriza a formação voltada ao mercado em detrimento da realização humana integral e do desenvolvimento do pensamento crítico. Este estudo questiona essa lógica, investigando como a instrumentalização do ensino opera na sustentação das desigualdades sociais e no conformismo inerente à sociedade capitalista.

Partindo da crítica de Mészáros (2008) sobre o modelo de sociedade capitalista em geral e mais especificamente sobre a instrumentalização no âmbito do ensino, torna-se imprescindível a discussão acerca da necessidade do trabalho educativo como forma de resistência, luta e transgressão, ou seja, como forma de superação da ordem vigente pela via da emancipação. Segundo o autor, lutar, resistir e transgredir são ações que decorrem da compreensão do real, da consciência política e da necessidade e vontade de transformá-lo. A contraposição que se anuncia no pensamento de Mészáros pode ser compreendida, em certo sentido, com o que Freire (2013) denominou de *viável possível*, quer dizer, as condições de superação da lógica supracitada não existem, por isso, é necessário lançar mão do *viável possível* e, orientados pela lucidez e coragem, transgredir em vista da emancipação, da instituição de um mundo melhor e mais justo. Vivemos em um contexto marcado pela heteronomia, pela domesticação e docilidade, decorrentes, sobretudo, da instauração da lógica instrumental no âmbito do ensino. Essa lógica trabalha no sentido de obstaculizar a formação humana, a consciência de si e da realidade.

A consciência de que se fala pode, por assim dizer, ser constituída no processo de formação realizado no âmbito da escola. Compreender e transformar o real é trabalho intelectual que envolve professores e alunos em um movimento permanente do pensamento para além do aparente, para além do que se apresenta como pronto e acabado, quer dizer, para aquilo que se apresenta como objeto de produção da alienação e acomodação. A compreensão do real supõe conhecer os nexos constitutivos da sociedade capitalista, as contradições que lhe são inerentes e sua necessidade contínua de se reestruturar enquanto sistema. Essa reestruturação, historicamente, tem usado a escola como uma das principais vias de produção e reprodução da instrumentalização, da adequação ao que está posto como verdade eterna, quer dizer, o sistema usa a escola como meio de produção de uma formação afastada da possibilidade de emancipação.

A sociedade capitalista, por meio de sua lógica, faz parecer que a escola é uma instituição neutra. Mas, muito pelo contrário, ela se reorganiza constantemente para atender a intencionalidades, interesses e necessidades do mercado, tais como a formação de mão de obra e transmissão de valores que favorecem a classe dominante. Desse modo, vai se moldando a mente para que o indivíduo entenda e aceite o sistema vigente como o único possível. Essa lógica impede o pensamento crítico e desestimula a procura por alternativas que visam a superar o instituído.

Ildeu Coêlho (1982), ao discutir a questão política do trabalho pedagógico, mostra que o sistema capitalista trabalha no sentido de apagar ou esvaziar a dimensão política da educação, da escola e do trabalho educativo. O autor denuncia a fragmentação e a instrumentalidade decorrentes da lógica capitalista e sua intencionalidade em obscurecer ou ignorar a dimensão política das realidades supracitadas. Obliterar o sentido da escola, ignorar a dimensão política que a constitui é um passo fundamental do projeto de educação que vislumbra atender às demandas do mercado e, para tanto, uma formação instrumentalizada, empobrecida e alienadora é suficiente.

Essa visão reducionista e técnica da educação se manifesta de modo mais claro no campo da educação e no ensino pela via da divisão do trabalho, quer dizer, da adesão e coroamento da especialização no âmbito da escola. Nesse contexto, o currículo é pensado por



um grupo de especialistas, e o trabalho educativo, ao ser esvaziado de seu sentido e fim, passa a ser pensado não pelo professor, mas por alguém externo à realidade da escola, cabendo ao professor executar o que lhe foi prescrito. Nota-se que a autonomia do professor é impedida de se realizar, pois a lógica instrumental demanda que ele apenas execute o prescrito e isso sob o olhar de diferentes mecanismos de controle e punição, cada vez mais presentes no interior da escola.

No campo da educação, nota-se crescente instrumentalização e mercantilização, problema que não se restringe a um país ou região, pois é uma questão vivenciada nos países considerados capitalistas. Como mostra Martha Nussbaum (2015, p. 5), “Estamos em meio a uma crise de enormes proporções e de grave significado global [...] uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial na educação”. Em um contexto em que as fronteiras se tornam cada vez mais tênues para os mercados, a educação é pressionada a se adaptar a um modelo que prioriza a competitividade, a eficiência e a produtividade acima de valores como a solidariedade, a ética e o respeito à diversidade cultural. Nesse cenário, o ensino das humanidades, das artes e da filosofia é desvalorizado, visto como improdutivo ou “sem fins lucrativos” – um sintoma claro da crise que se aprofunda e que ameaça a própria base da democracia.

É diante desse quadro que se faz crucial problematizar a profunda tensão entre a educação instrumentalizada pelo capital e a educação como promotora inegociável dos direitos humanos e da cidadania global. Reconhece-se que não basta a crítica; o trabalho educativo deve ser encarado como uma práxis de resistência, luta e transgressão, essencial para a emancipação. Essa práxis se materializa quando a escola assume sua função na consolidação dos direitos e na formação do sujeito cívico e ético.

Com o objetivo de discutir essa questão, o presente estudo se configura como uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico, baseada em uma revisão de literatura que articula a reflexão a partir de autores centrais que abordam o tema. As obras *A educação para além do capital*, de István Mészáros (2008), e *Sem fins lucrativos*, de Martha Nussbaum (2015), constituem a base para a crítica sobre a instrumentalização da educação e do trabalho educativo pelo capital, bem como para a defesa da importância das humanidades como um pilar essencial para a formação de cidadãos críticos.

A instauração da lógica do capital nas diferentes esferas da sociedade, dentre elas a educação e a escola, provoca a perda do sentido dessas realidades, como mostram Ildeu Moreira Coêlho e Ged Guimarães em *Escritos sobre o sentido da escola* (2012). Essa reflexão será fundamentada, também, na obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2013), de modo a trazer para a discussão os fundamentos para uma prática pedagógica dialógica e libertadora, segundo o pensamento desse autor.

O artigo não tem como finalidade estruturar uma conclusão definitiva, mas, sim, construir uma reflexão sobre a urgência de resistência, luta e transgressão da escola frente à lógica do capital. Propõe-se, assim, reafirmar a escola como a instituição fundamental para a formação humana integral, cujo papel primordial é o trabalho incessante em vista da consolidação dos direitos humanos e do pleno exercício da cidadania.

DESENVOLVIMENTO

A partir da Revolução Industrial, com o surgimento das fábricas e da produção em massa, demandou-se um novo tipo de trabalhador: pontual, obediente e especializado em tarefas repetitivas. “Nas fábricas, os trabalhadores foram obrigados a seguir o ritmo da máquina a vapor” (Oliveira, 2004, p. 85). Tendo em vista o novo cenário econômico, o sistema



educacional, que antes era mais focado na formação religiosa ou em ofícios artesanais, adaptou-se a essa necessidade.

Com o capitalismo, a acumulação do capital e a exploração dos recursos naturais, humanos e técnico-científicos passam ao primeiro plano no conjunto dos ideais, valores e práticas da sociedade. No lugar da *paideia* grega ou da *paideia* de Cristo, da formação do cidadão da *pólis*, do homem prudente, comedido e justo, do monge e do intelectual da Idade Média, a preocupação passa a ser com os novos saberes, a ciência, a técnica, a formação do cidadão para o Estado moderno, do indivíduo ativo, do comerciante, do homem de negócios, do *homo faber* que pretende se tornar senhor do mundo, dominar a natureza e os outros homens, tirando proveito de tudo (Coêlho; Guimarães, 2012, p. 331).

Essa mudança histórica marcou o início da subordinação da educação ao capital. Ao longo dos anos, a finalidade da escola foi progressivamente transformada, deixando de ser um instrumento de emancipação para se tornar um mecanismo de reprodução do sistema de classes. A escola se tornou, assim, uma ferramenta que serve ao capital, visando primordialmente à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado, em detrimento da realização humana integral. A escola passou a ter um currículo padronizado e uma estrutura hierárquica, com professores como autoridade e alunos como subordinados, que espelhava a organização das fábricas.

A educação, ao ser inserida nesse contexto histórico e econômico, não apenas reflete as contradições do sistema capitalista, mas também se torna um de seus sustentáculos. O espaço escolar passa a reproduzir valores, comportamentos e relações de poder que garantem a manutenção da ordem vigente. A transformação da escola em um aparato de reprodução social não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um movimento mais amplo de dominação do capital sobre todas as esferas da vida. A lógica produtivista e utilitarista, que orienta as relações econômicas, passa também a orientar as práticas educacionais, definindo o que deve ser ensinado e qual tipo de sujeito deve ser formado.

O grande intelectual marxista István Mészáros [1930 – 2017] aponta que “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” (Mészáros, 2008, p. 43), mostrando que a “lógica do capital” não atinge somente a escola, impondo-se como uma força estrutural que atinge e molda toda a vida social do sujeito.

O ensino, portanto, atua como um instrumento que não apenas reproduz as desigualdades na escola, mas legitima a ordem vigente ao integrar os indivíduos de forma passiva na totalidade do sistema. A lógica do capital, por meio da escola e de outras esferas constitutivas da sociedade, cria estratégias que dificultam e até impedem que os trabalhadores vejam para além da aparência. Eles, em sua maioria, são impedidos de compreender o real e, conseqüentemente, são impossibilitados de transformá-lo. Daí a relevância de o professor ter compreensão sobre a natureza do trabalho educativo, ter consciência de que a educação, como lembram Adorno (1995), Freire (2013) e outros, abre-se tanto à possibilidade de emancipação quanto à de desumanização. Ela pode contribuir com a consciência de si ou com a alienação, com a autonomia ou com a heteronomia.

Assim, visando à heteronomia, à domesticação, à adequação ao que está posto, o projeto de formação em vista do mercado circunscreve-se ao rudimentar, ao elementar, ao superficial, de modo a fazer com que a formação assuma um caráter de preparação aos interesses do mercado. Essa preparação, segundo a lógica do capital, realiza-se distanciada de uma



perspectiva crítica emancipadora, inclusive, trabalhando no sentido da supressão de direitos historicamente conquistados, em âmbito mundial ou nacional.

É nessa lógica de instrumentalização sistêmica que a filósofa Martha Nussbaum (2015) insere sua crítica, alertando para as consequências globais e contemporâneas do fenômeno. Preocupada com a crescente mercantilização e instrumentalidade da educação, Nussbaum (2015, p. 15) prevê os perigos de uma educação que negligencia a formação humana.

[...] os países, e seus sistemas de educação, estão descartando de forma imprudente competências indispensáveis para manter a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem homens íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros.

Essa advertência não é apenas uma crítica pedagógica, mas um alerta sobre a erosão dos alicerces dos Direitos Humanos. As competências negligenciadas – como a empatia, o raciocínio crítico e a imaginação narrativa – são justamente as capacidades essenciais que fundamentam o respeito à dignidade humana e a construção de sociedades democráticas. A escola que abandona as humanidades viola o direito à formação integral necessária para a cidadania plena. A “geração de máquinas lucrativas” já é uma realidade na educação contemporânea, manifestando-se pela rigidez curricular, fragmentação disciplinar e ênfase em um ensino puramente conteudista. Tal modelo busca o treinamento para avaliações objetivas e o adestramento do indivíduo para funções específicas, o que limita sua capacidade de pensamento crítico, diálogo e reflexão sobre a própria sociedade. Essa pedagogia, voltada para os exames padronizados e treinamento acrítico, substituiu o aprendizado ativo socrático e a pesquisa por meio das artes – elementos essenciais para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Ainda, como afirma Mészáros (2008, p. 25-26), “podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral”, sendo a verdadeira função da educação, na “lógica do capital”, preparar indivíduos com uma mentalidade de aceitação da ordem existente, como se fosse a única realidade possível, sem a perspectiva de mudança. O processo educacional tem de estar, portanto, orientado para a conformação e não para a subversão da ordem. Essa desumanizante alienação, que impede o indivíduo de compreender sua opressão e de questionar, é a negação fundamental do direito humano à plena participação social e política. A produção de “consenso” e conformidade, imposta pela estrutura escolar, visa, em última instância, a neutralizar o potencial cívico do sujeito, convertendo-o em um mero executor do sistema, e não em um agente de transformação democrática.

Nesse cenário, o “espírito comercial” – apontado por Adam Smith como um efeito do capitalismo – que perpassa a escola limita a visão humana. Smith, citado por Mészáros (2008), argumenta que:

[...] na situação em que a divisão do trabalho é levada até a perfeição, todo homem tem apenas uma operação simples para realizar, a isso se limita toda a sua atenção, e poucas ideias passam pela sua cabeça, com exceção daquelas que com ela têm ligação imediata (Smith, 1776 *apud* Mészáros, 2008, p. 28).

Assim, a diversidade de pensamentos e a ampliação da mente, que poderiam ser estimuladas pela escola, são sacrificadas em nome de uma especialização funcional que sirva aos interesses do sistema. Horkheimer já trazia em sua obra, *Eclipse da razão* (1946), a



discussão sobre o esvaziamento intelectual causado pela sobreposição da razão subjetiva sobre a razão objetiva. Isso faz com que a razão seja integrada ao processo produtivo como ferramenta técnica. O pensamento passa a ser industrializado. Pensar vira operação mecânica, sem reflexão crítica.

À medida que a razão perdeu esse caráter normativo, o indivíduo também perdeu seu conteúdo. Tornou-se um indivíduo formal, cuja liberdade se reduz à adequação às exigências do sistema. O ideal de autodeterminação foi substituído pelo de adaptação. Na sociedade industrial, o homem é valorizado pela eficiência com que desempenha funções, e não por sua capacidade de julgar ou de resistir. O indivíduo transforma-se em engrenagem de um processo que ele não controla.

Há, portanto, um esvaziamento intelectual em nome da “perfeição” no trabalho; a mente, em vez de ser estimulada por uma diversidade de assuntos, é limitada a uma única operação. E a escola atua como o primeiro estágio dessa situação. Nesse sentido, o capital é, por natureza, alienante, o que nos remete à sua definição clássica no pensamento marxista.

A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive (Silva, 2005, p. 104).

A alienação não é um conceito meramente abstrato ou restrito à teoria filosófica; ela se manifesta de maneira concreta e desumanizante no cotidiano escolar, transformando a sala de aula em um microcosmo da lógica do capital. Ela se expressa no medo do erro, em que o desempenho individual e a perfeição técnica são valorizados acima do processo de aprendizado e da experimentação, espelhando a busca capitalista por eficiência máxima. Fomenta-se, assim, uma competitividade individual entre os alunos, que substitui a solidariedade e a colaboração necessárias à formação cívica e ética.

Além disso, a alienação é mantida pela ausência de questionamento do material didático, apresentado como um conteúdo neutro e inquestionável. Essa ilusão de neutralidade é uma ferramenta poderosa do sistema, pois oculta as intencionalidades políticas e econômicas por trás do currículo e impede que o aluno perceba a si mesmo e ao seu conhecimento como elementos ativos e passíveis de transformação. É importante reconhecer que esse processo de estranhamento e objetivação se manifesta na esfera educacional. Ao ser reduzido a um futuro *homo faber* especializado, o aluno tem seu potencial humano integral negado.

A escola, ao focar a técnica e a obediência, fomenta uma alienação pedagógica que impede o sujeito de se reconhecer como agente ativo do conhecimento e de se relacionar de forma autêntica com o mundo e com o outro. Tal restrição intencional garante que o indivíduo seja incapaz de compreender e, consequentemente, de questionar o sistema que o oprime, reforçando o conformismo e a passividade. É interessante para o capitalismo ter “mentes” com poucas ideias, porque assim o indivíduo se torna incapaz de compreender o sistema que o oprime, e menos ainda de questionar.

O sucesso da ordem capitalista se fundamenta na reprodução de suas estruturas, que é alcançada quando a classe trabalhadora adota essa realidade de forma passiva. Conforme Mészáros (2008, p. 44), a questão fundamental para a manutenção do sistema é “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. A escola se torna, assim, um lugar importante nesse processo, em que os valores de



competitividade, individualismo e aceitação das desigualdades são naturalizados. “Uma das funções principais da educação formal na nossa sociedade é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (Mészáros, 2008, p. 45).

A atribuição ideológica da educação formal, nas palavras de Mészáros, é a produção do “consenso” imposto “de dentro”, ou seja, pela própria estrutura da instituição escolar, produzindo uma espécie de pacificação social. Em vez de ser um espaço para o debate crítico sobre a sociedade, ela se transforma em um instrumento que ensina os indivíduos a se submeterem de forma passiva, legitimando o *status quo* e impedindo a busca por alternativas mais justas e equitativas.

A obsessão por metas e índices é o mecanismo prático que garante a conformidade exigida pelo capital. No afã de demonstrar eficiência para o sistema, o processo pedagógico é reduzido a um conjunto de dados a serem alcançados, transformando o professor em um mero executor de currículos predefinidos e o gestor em um fiscal de performance. O foco excessivo nas avaliações padronizadas desvia o trabalho docente do diálogo e da reflexão crítica para o treinamento focado em respostas objetivas. Nessa lógica, o valor do professor não reside em sua capacidade de inspirar ou formar criticamente, mas em sua eficiência em “produzir” resultados mensuráveis, replicando a relação hierárquica e alienante da fábrica, onde a mente é dispensada em favor da execução.

Esse fator “alienante” se aplica no meio educacional tanto a alunos quanto a professores que atuam sob a lógica do capital. Para Silva (2005, p. 106),

Professores e alunos, no interior da ordem capitalista, são considerados em termos daquilo que podem produzir, e, portanto, as produções consideradas como valiosas são aquelas que podem ser avaliadas com facilidade. Muitos alunos sofrem as pressões das notas, pontos, exames, qualificações. O processo envolvido na atribuição de notas e avaliação influencia também os professores, afetando suas relações, a maneira pela qual lecionam e o próprio currículo. Os professores podem ser considerados ao mesmo tempo como trabalhadores e como mercadorias em produção. Dentro da escola, o aluno tem também um potencial de trabalho. Ao trocar o produto de seu trabalho por objetos na forma de pontos, notas, ou diplomas e certificados, podemos compará-los aos salários, ou recompensa.

Dessa forma, o professor também se torna alienado, pois trabalha sob a pressão de demonstrar resultados e sua eficiência. Seu valor não está na sua capacidade de inspirar ou formar criticamente, mas em sua eficiência em “produzir” resultados mensuráveis, como boas notas em avaliações e alunos com diplomas. É preciso pensar também na “divisão social do trabalho” que procura dinamizar as instituições de ensino, que cinde o “trabalho manual do trabalho intelectual”, separando os que “pensam, planejam e discutem” sobre educação dos que realizam o que foi pensado, planejado e discutido. O professor deixa de ser um membro ativo, participativo e pensante do processo educacional para ser um mero executor de tarefas.

Constituído nessa perspectiva o trabalho docente, “o pensamento está cada vez mais dispensado nesse tipo de trabalho, assim como na fábrica o funcionário não pode pensar [...], também na escola, do maternal à universidade, o professor é cada vez mais dispensado de pensar. Basta executar!” (Coelho, 2012, p. 32-34). Dessa forma, o ensinar e o aprender se desviam do diálogo e da reflexão crítica para a execução de tarefas, memorização e treinamento. O currículo se torna um conjunto de conteúdos em vista da avaliação, e não um espaço para o diálogo ou a construção coletiva do conhecimento.



Como forma de atenuar essa questão e instrumentalizar cada vez mais a escola, algumas disciplinas importantes estão sendo retiradas do currículo. Como afirma Nussbaum (2015, p. 4), “as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo”. Quando pensamos na importância de formar cidadãos críticos e emancipados, essas disciplinas, que são a base da formação humana, tornam-se indispensáveis, e a supressão delas acarreta um empobrecimento cultural, o que se torna muito interessante para a classe dominante, pois gera ainda mais conformismo, comodismo e alienação, por falta de base para a argumentação e a formação de opinião.

É possível compreender, diante do exposto, que a lógica do capital instrumentaliza a educação com a intenção de formar para o trabalho. No entanto, é fundamental refletir sobre a afirmação de Martha Nussbaum (2015, p. 10) de que “a educação não é útil apenas para a cidadania. Ela prepara as pessoas para o trabalho e, o que é fundamental, para uma vida que tenha sentido”. Portanto, a formação para o trabalho não é, em si, um problema. A problemática aqui está na maneira como essa formação é conduzida, pois a escola, sob o domínio do capital, limita-se a preparar o sujeito para a obediência e para a execução de tarefas predefinidas, segundo os interesses do mercado. Dessa forma, ela sacrifica a dimensão humanizadora do trabalho, que deveria ser um meio para a autonomia, a criatividade e a construção de uma vida com significado, e não apenas uma forma de subsistência.

Em um país onde se prioriza o crescimento econômico, “a igualdade de acesso, porém, não é extremamente importante; um país pode muito bem crescer enquanto os camponeses pobres continuam analfabetos”, ou ainda, “dada a natureza da economia da informação, os países podem aumentar o PIB sem se preocupar muito com o acesso à educação, desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente” (Nussbaum, 2015, p. 20). Essa mentalidade estabelece uma profunda desigualdade: de um lado, a “elite tecnológica e empresarial competente”, formada para gerir o capital; de outro, a vasta maioria alijada da educação de qualidade.

A instrumentalização educacional, ao focar a formação utilitária de poucos e negligenciar a formação humana de muitos, consolida essa divisão. Ela viola o direito à educação equitativa em nível planetário, transformando a escola de um instrumento de ascensão social e diálogo global em uma máquina que estratifica a humanidade, negando o reconhecimento mútuo e a solidariedade essenciais para uma verdadeira cooperação internacional.

Essa realidade expõe uma contradição com o princípio universal dos direitos humanos, que defende que a educação é um direito inalienável de cada indivíduo. Tal princípio está consagrado, por exemplo, no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que garante o direito de toda pessoa à instrução, e no artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que reforça a educação como meio para o “pleno desenvolvimento da personalidade humana” (Organização das Nações Unidas, 1966). Uma educação que nega o acesso ou a qualidade para qualquer grupo, em nome do lucro, viola a dignidade humana. A cidadania global, nesse contexto, exige que se supere a visão de que o desenvolvimento de um país pode se dar à custa da desumanização de parte de sua população, reconhecendo que a luta por uma educação digna e equitativa em qualquer lugar do mundo é uma responsabilidade de todos os povos.

A crítica de Nussbaum à educação instrumental transcende a esfera pedagógica e se enraíza na filosofia moral e política dos Direitos Humanos. Ela argumenta que uma vida digna exige o desenvolvimento de certas habilidades humanas centrais que o Estado deve garantir. A educação instrumental do capital, contudo, suprime sistematicamente capacidades que são o pilar da autonomia individual e da justiça social. Além da empatia e do raciocínio crítico, a



escola utilitária mutila a capacidade de afiliação – a aptidão para se conectar com os outros e formar laços sociais, substituída pelo individualismo competitivo – e a capacidade de imaginação e pensamento – o uso da mente em conexão com o prazer, a arte e a reflexão filosófica, esmagada pela ênfase no treinamento técnico.

Essa supressão não é um mero déficit curricular, mas uma profunda violação da dignidade humana. Sem o cultivo dessas capacidades, o indivíduo é impedido de realizar seu potencial pleno e de construir uma vida com sentido. A ausência da afiliação nega o direito à participação cívica genuína, e a limitação do pensamento livre condena o sujeito à alienação, impedindo-o de se reconhecer como agente político capaz de exigir seus direitos e transformar a realidade. A educação instrumental, ao reduzir o sujeito a um mero fator de produção, torna-se a negação prática do ideal universal dos Direitos Humanos, que visa ao pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Diante de um cenário tão preocupante, em que a lógica do capital parece comprometer o próprio sentido da escola e a humanidade de seus agentes, surge a necessidade de buscar alternativas para além da reprodução. Se a educação para o capital aliena e limita, a educação para os direitos humanos e para a cidadania global deve, por sua vez, ser capaz de resgatar o que foi sufocado: a capacidade de pensar, de sentir e de agir em prol de uma sociedade mais justa.

É nesse contexto que se insere a reflexão de Coêlho e Guimarães (2012). Os autores, em sua crítica à instrumentalização, buscam resgatar o sentido primeiro da escola, que, para eles, não está em ser um instrumento do mercado ou do Estado.

O que está no horizonte da educação não é, em primeiro lugar, a escolarização, a informação, a formação do erudito, do homem de negócios ou do funcionário do Estado, nem a instrumentalização de crianças, jovens e adultos e sua inserção no mercado de trabalho, o desenvolvimento científico-tecnológico, o sucesso dos educandos e o aumento da produção. Pelo contrário, é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana. Esse é o sentido e a finalidade da educação, o que justifica sua existência (Coêlho; Guimarães, 2012, p. 326).

A prioridade da escola deveria ser formar cidadãos críticos e conscientes, na sua totalidade, capazes de refletir sobre suas próprias atitudes e valores, em vez de simplesmente seguir normas impostas, compreender o sofrimento e a experiência dos outros, reconhecer a dignidade humana, entendendo que todo ser humano, independentemente de sua origem, classe social ou cultura, tem um valor intrínseco. Devem se reconhecer como cidadãos atuantes do mundo, compreendendo as estruturas de poder e sabendo opinar sobre elas, vendo a si mesmos como sujeitos possuidores de direitos.

A sociedade e os seres humanos têm direito a uma educação que os constitua como outros, na relação com coletividades mais amplas, e os ajude a reconhecer e a trabalhar as diferenças, cultivando as que constituem a identidade pessoal, grupal, nacional e de gênero e, ao mesmo tempo, superando as que reduzem os seres humanos à condição de objetos, de coisas, desqualificando-os e confirmando preconceitos (Coêlho; Guimarães, 2012, p. 332).

Essa perspectiva reafirma que o direito à educação é indissociável do direito à cultura. O foco no desempenho individual e a negligência da coletividade e da diversidade cultural, típicas do modelo instrumental, são formas sutis de violação dos direitos humanos à igualdade e ao reconhecimento mútuo. A escola, ao não trabalhar as diferenças, contribui para a



manutenção de preconceitos e para a negação da dignidade humana de grupos historicamente marginalizados.

No entanto, cada vez mais, reduz-se o tempo nas escolas para trabalhar a “coletividade” e as “diferenças”, o que aumenta e “confirma os preconceitos” e a individualidade. No modelo escolar da lógica instrumental, a prioridade é o desempenho individual; o aluno é instruído a estudar para ter uma boa nota, algumas vezes, de forma solitária e, muitas vezes, encontra-se sem apoio para falar sobre suas dificuldades e emoções. A escola, ao focar a rapidez exigida pelo sistema, negligencia o tempo necessário para o conhecimento de si e o reconhecimento do outro como um semelhante.

Martha Nussbaum (2015, p. 80) nos lembra que somos cidadãos de uma “interdependência global”. Mesmo que distantes, estamos interligados ao restante do mundo, seja como consumidores ou como habitantes de um planeta cujas atitudes impactam o meio ambiente. A filósofa argumenta que a educação tem a tarefa urgente de nos equipar para atuarmos efetivamente nessas discussões, formando cidadãos efetivos do mundo que compreendam e atuem na cooperação internacional. Portanto, as instituições de ensino não podem mais negligenciar a tarefa de desenvolver nos estudantes a capacidade de se perceberem como membros de nações e de um mundo fundamentalmente heterogêneo, inteirando-se da história e da natureza dos diversos grupos que nele habitam.

No mundo cada vez mais conectado e globalizado, a escola tem a tarefa urgente de formar em vista da humanização, e essa formação exige que ela se torne um espaço de diálogo e humanização. Em oposição à lógica que fragmenta o conhecimento e aliena o sujeito, a educação para a cidadania global deve cultivar a capacidade de reconhecer o outro em sua pluralidade, compreendendo sua história e natureza.

É importante ressaltar que a escola sozinha não é capaz de combater todas as injustiças e desigualdades das sociedades mundiais. A “escola salvadora” é a ideia ingênua de que a educação, por si só, resolveria todos os problemas da sociedade.

Pensar assim é atribuir à escola um poder que ela não tem, imaginando que sociedades desiguais e injustas existem porque não temos seres humanos comprometidos com a igualdade, a justiça e a democracia, mas à medida que a escola formasse esses homens tudo seria diferente (Coêlho, 2012, p. 316).

A instrumentalização do ensino que existe hoje não é um desvio de rota da escola, mas uma consequência lógica de seu lugar dentro de uma estrutura maior e mais complexa. Como Mészáros nos lembrou anteriormente, as “determinações gerais do capital” afetam toda a vida social, não apenas as instituições de ensino. A escola, por mais que lute, não pode se desvencilhar totalmente das forças que a moldam. Em contrapartida, é preciso pensar também que essa ideia da impossibilidade de desvencilhamento total pode gerar um comodismo por parte da comunidade escolar em geral. “Essa compreensão tem sido acompanhada de crescente descompromisso com a educação. Sob o pretexto de não se tornarem eficientes reprodutores da divisão social, educadores têm deixado as coisas acontecerem para verem como vão ficar” (Coêlho, 2012, p. 317).

Em sentido contrário, muitos educadores apresentam uma certa passividade e até aceitação da alienação em nome da eficiência para com o Estado e o sistema, deixando de ter um compromisso com a educação libertadora e emancipatória. Afinal, para as instituições que regem o capital, o professor verdadeiramente eficiente é aquele que apresenta bons resultados dos seus alunos nas avaliações padronizadas e que não discute as regras que, muitas vezes, são impostas. Mas, como nos lembra Paulo Freire (2013, p. 29),



Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

A simples crítica não garante a transformação. A denúncia, se não acompanhada de uma ação concreta, pode ser “absorvida pelo discurso oficial do Estado” (Coêlho, 2012, p. 41), gerando um descompromisso por parte dos educadores, que, sob o pretexto de não se tornarem reprodutores, acabam caindo na omissão. É nesse ponto que a filosofia de Paulo Freire se torna indispensável, oferecendo o caminho para superar a dicotomia entre a inação e o ativismo vazio.

A resposta está na práxis, quer dizer, na indissociabilidade entre ação e reflexão sobre essa ação. Freire (2013, p. 100) argumenta: “Se a minha curiosidade, que se faz rigorosa, se orienta no sentido de desvendar a realidade e de atuar sobre ela, sou um ser de práxis. Tenho de agir no mundo e de refletir sobre minha ação”. O professor não pode ser mero executor de tarefas. Ele precisa se reconhecer como um intelectual, um pensador e um sujeito político, responsável por um trabalho que não se limita a transmitir conteúdos, mas a engajar os alunos em uma problematização de sua própria realidade, bem como em um movimento de permanente busca do saber.

A pedagogia freiriana exige que o professor se reconheça como oprimido para que não se torne opressor. O professor, que também é um trabalhador submetido às determinações do capital, corre o risco de replicar a mesma lógica de comando e obediência dentro da sala de aula. Somente a autocrítica, ou a “radicalidade ética”, no dizer de Freire (2013), permite que o educador se liberte para construir, em colaboração com seus alunos, um espaço de diálogo e de emancipação.

Apesar da importância central da escola e do trabalho pedagógico, é fundamental não cair na “ilusão de que, apenas com a educação, se podem solucionar os problemas de uma sociedade” (Coêlho, 2012, p. 316). O sistema do capital é totalizante e, como Mészáros (2008, p. 61) argumenta, “o sistema educacional do capital é, por necessidade, um sistema incompleto e contraditório, uma vez que está baseado em uma contradição insuperável entre o imperativo de universalizar a educação e a necessidade de restringi-la para que não promova o questionamento da ordem”. Essa contradição impõe o campo de batalha: a luta não é pela superação total da estrutura, mas, sim, pela afirmação da consciência crítica e da resistência dentro dos limites da instituição.

Portanto, a transformação da educação é inseparável de uma transformação social mais ampla. A luta dentro da escola, por mais nobre que seja, só atinge seu pleno potencial quando se articula com a luta fora de seus muros. A emancipação da educação exige, em última análise, a emancipação da sociedade do capital. Isso significa que a práxis não se limita à sala de aula, mas se estende para a vida social e política, exigindo que o indivíduo se torne um agente ativo na luta por uma sociedade mais justa.

A práxis libertadora proposta por Freire é, em sua essência, a pedagogia dos Direitos Humanos em ação. Ao unir reflexão e ação, ela capacita o sujeito oprimido a transcender sua condição, exercendo a autonomia profissional e a cidadania plena, que são a contraposição direta à submissão imposta pela lógica do capital. Na sala de aula, o diálogo deixa de ser apenas uma técnica e se torna o próprio exercício da cidadania. Ele cria uma relação de igualdade entre professor e aluno, transformando a velha hierarquia de comando e obediência em um verdadeiro encontro. Juntos, eles se dedicam a questionar a realidade.

Ao acabar com as relações autoritárias, essa prática de conversar e refletir é um ato de profunda transgressão política. Ela subverte o modelo da fábrica imposto pelo capital, que exige a passividade e a submissão, afirmando o professor como um pensador e o aluno como um



agente ativo. Esse mútuo reconhecimento é o primeiro passo para a libertação, pois ensina na prática o valor da democracia, da participação e da igualdade de voz – pilares essenciais para construir uma sociedade que se recusa a ser alienada.

A autonomia profissional deve ser buscada como forma de transgressão, mas não uma transgressão somente por revolta ou puro ativismo, e sim como uma forma de trabalho, uma ação com consciência que se contraponha à educação bancária, uma práxis que una ação e reflexão como forma de proporcionar uma educação com caráter político e transformador. O professor precisa se reconhecer como oprimido para que se reconheça como opressor também, mediante o sistema que impõe limites, conteúdos, eficiência. Ao se submeter a essa lógica, o professor pode se tornar um agente do sistema opressor dentro da sala de aula. Portanto, é preciso libertar-se. A libertação, no entanto, só é possível se o professor tiver a coragem de fazer essa autocrítica. Reconhecer-se como oprimido é o primeiro passo para não mais oprimir. “É preciso perguntar, então, o que significa e como seria possível uma educação a serviço das classes subalternas, ou seja, a realização de um trabalho pedagógico de fato voltado para a superação da opressão de classe” (Coêlho, 2012, p. 31). É necessário pensar em uma educação que esteja comprometida com os oprimidos.

O surgimento de uma escola realmente inserida na luta política das camadas populares, com vistas à libertação dos segmentos oprimidos, supõe necessariamente a crítica da escola capitalista e dos seus compromissos, inseparável de uma crítica da própria sociedade brasileira. Mas a simples denúncia e a mera crítica não garantem a transformação da sociedade nem da escola, podendo inclusive serem absorvidas pelo discurso oficial do Estado (Coêlho, 2012 p. 41).

A luta por uma escola verdadeiramente emancipadora supõe uma crítica que vá além da superficialidade. É preciso questionar não apenas a instrumentalização da educação, mas a lógica do capital que a fundamenta. Essa crítica, portanto, é inseparável de uma profunda análise da própria sociedade – de suas desigualdades e de sua divisão de classes. Somente ao compreendermos o que motiva essa lógica, ou seja, suas causas históricas e sociais, é que se torna possível desenvolver uma ação crítica e transformadora, capaz de transcender a simples denúncia e promover uma mudança real. Essa é a práxis que o trabalho pedagógico deve almejar: a união entre a reflexão e a ação que rompe com a alienação e reafirma a escola como um espaço de esperança e resistência, mesmo em face de um sistema que busca a todo custo neutralizá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo pôs em questão a profunda tensão entre a educação instrumentalizada e a formação humana integral, partindo da crítica estrutural de Mészáros (2008). Demonstramos que a escola, por mais que se apresente como um espaço de ascensão, está submetida às determinações do capital, sendo convertida em uma ferramenta de reprodução que visa à conformidade e à formação de “máquinas lucrativas”. Essa instrumentalização se manifesta em mecanismos concretos, como a obsessão por metas e a avaliação padronizada, que reduzem a aprendizagem a mero treinamento e alienam tanto alunos quanto professores, negando-lhes a capacidade de pensar e questionar o sistema.

A filósofa Martha Nussbaum (2015) reforça que essa lógica instrumental representa uma crise global e uma ameaça direta à democracia, pois suprime as capacidades humanas essenciais. A desvalorização das humanidades e das artes – pilares da autonomia e da justiça social – impede o desenvolvimento da empatia, do raciocínio crítico e da afiliação, violando o ideal universal dos Direitos Humanos. Ao restringir o foco à formação de uma elite tecnológica,



o sistema educacional consolida a desigualdade em escala planetária, negando a vastas parcelas da população o direito a uma vida com dignidade e sentido.

Contudo, o reconhecimento rigoroso dos limites estruturais impostos pelo capital não deve levar à resignação. Pelo contrário, a denúncia se torna o ponto de partida para a resistência, conforme defendido por Ildeu Moreira Coêlho (2012). A luta passa por resgatar o sentido ético-político da escola: aquele que se opõe à lógica mercantil e se dedica à humanização de todos. Essa postura implica cultivar ativamente a solidariedade, a reflexão sobre valores e o trabalho das diferenças, elementos que o modelo utilitário tenta sistematicamente anular.

É nesse campo de tensão que reside a urgência da práxis libertadora de Paulo Freire (2013). A essência transformadora da superação reside no diálogo, que se constitui como o exercício prático da cidadania na sala de aula. Ao dismantelar a velha hierarquia e estabelecer a igualdade de voz, a prática dialógica subverte o modelo fabril do capital e afirma o professor como intelectual pensante e o aluno como agente ativo. Essa superação da relação autoritária é um ato político de transgressão que ensina, no cotidiano, os valores da democracia e da participação.

A ruptura com o projeto de educação orientado para a instrumentalidade, a crescente tendência de supressão de direitos historicamente conquistados, a conservação e acentuação do desprezo às humanidades, supõe, por parte da escola – professores e alunos –, a atitude crítica, no sentido da compreensão, a defesa de um projeto formativo que assuma a questão dos direitos humanos e a formação em vista da criticidade e humanização como fundamento da atividade educativa. Assim, a luta, a resistência, a transgressão ao instituído parece a atitude fundamental nas práticas pedagógicas, no trabalho educativo que se reconhecem no movimento de busca e constituição de uma sociedade justa, democrática e melhor.

Portanto, a luta por uma educação verdadeiramente emancipadora é inseparável de uma transformação social mais ampla. A escola não é, por si só, capaz de solucionar as desigualdades, mas é o terreno fértil e o pilar vivo para a resistência. Ao abraçar a autonomia e a consciência crítica, o trabalho pedagógico se reafirma como um direito humano inalienável e um instrumento de luta que rompe com a alienação e convida a uma jornada contínua em prol de um mundo mais justo, humano e pautado pelo pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CHAUI, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena de Souza; FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena de Souza; FREIRE, Paulo. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313–326, 2012. DOI: 10.18224/educ.v14i2.1967. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1967>. Acesso em: 18 ago. 2025.



COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323–340, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.20728. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauro, 1946.

MARTINS, Fernando José. A educação para além do capital. **Ideação**, Feira de Santana, v. 7, n. 7, p. 143-147, 2008.

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

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Elisângela Magela. Transformações no mundo do trabalho, da Revolução Industrial aos nossos dias. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 84-96, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova York, 1966. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-economicos-sociais-e-culturais>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SILVA, João Carlos da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, 2005.

