

DOSSIÊ

**“[...] A EDUCAÇÃO DEVE
SER SEMPRE
CONTINUADA,
PERMANENTE, OU NÃO É
EDUCAÇÃO”: ISTVÁN
MÉSZÁROS E OS
QUESTIONAMENTOS DE “A
EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO
CAPITAL”**

*“[...] EDUCATION MUST ALWAYS BE
CONTINUOUS, PERMANENT, OR IT IS NOT
EDUCATION”: ISTVÁN MÉSZÁROS AND THE
QUESTIONS OF “EDUCATION BEYOND
CAPITAL”*

Maurício Assumpção Moya *



* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,
Departamento de Ciência Política, Porto Alegre, RS, Brasil.
E-mail: mauricio.moya@ufrgs.br

RESUMO

O tema central do artigo aborda a educação e concentra-se na análise da obra de István Mészáros, particularmente em seu livro intitulado "A educação para além do capital". O artigo investiga os princípios subjacentes à educação na obra de Mészáros, buscando uma compreensão mais profunda desses princípios a partir de uma revisão da literatura, com um foco específico na abordagem do materialismo histórico-dialético. Os resultados da pesquisa revelam que a alienação e a dominação, que afetam todos os trabalhadores, são intrínsecas à lógica do capital, mantendo-os presos a uma ideologia dominante. A conclusão alcançada sugere que a transformação dos fundamentos da educação está intrinsecamente ligada à ruptura com a lógica do capital. Isso requer a iniciativa daqueles que estão dispostos a aceitar e promover essa transformação, começando por uma mudança em sua própria consciência, a fim de desafiar efetivamente a lógica do capital. Para compreender o conceito de educação conforme abordado por Mészáros, é fundamental adotar uma perspectiva abrangente que a associa diretamente à própria existência. Isso implica uma expansão conceitual que conecta a educação aos complexos processos sociais envolvidos na produção e reprodução da vida. Quando analisada à luz da influência do capital, a educação se caracteriza pela internalização dos padrões de reprodução estabelecidos pelo sistema, muitas vezes limitando-se a uma interpretação restrita no contexto das instituições formais de ensino. É importante notar, portanto, que mesmo uma educação institucionalizada temporária na trajetória de vida e formação de um indivíduo pode deixar marcas de dominação ideológica que reverberam ao longo de toda a sua existência. Em seu livro "A educação para além do capital", Mészáros destaca a estreita relação entre os processos educacionais e os amplos processos sociais. Sua análise enfatiza que, se a educação desempenha o papel de sistema para internalizar valores, conhecimento e cultura, moldando assim uma determinada visão de mundo, as soluções necessárias devem ser fundamentais. Nesse contexto, abordagens educacionais reformistas se mostram inadequadas. É imperativo rejeitar a maneira pela qual aqueles que ocupam posições hierárquicas na sociedade interpretam o mundo, uma vez que a educação é intrínseca à própria vida do indivíduo e deve capacitá-lo de acordo com essa realidade.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético; Complexidade dos Processos Sociais; Processos Educacionais; István Mészáros.

ABSTRACT

The article central theme addresses education and focuses on the analysis of István Mészáros' work, particularly his book "Education beyond capital". The article investigates the principles underlying education in Mészáros' work, seeking a deeper understanding of these principles, based on a literature review with a specific focus on the historical-dialectical materialism approach. Results reveal that alienation and domination, which affect all workers, are intrinsic to the logic of capital, keeping them tied to a dominant ideology. The conclusion reached suggests that the transformation of the education foundations is intrinsically linked to the rupture with the logic of capital. This requires the initiative of those who are willing to accept and promote this transformation, starting with a change in their own consciousness, in order to effectively challenge the logic of capital. To understand the education concept as addressed by Mészáros, it is essential that we adopt a comprehensive perspective that directly associates it with existence itself. This implies a conceptual expansion that connects education to the complex social processes involved in the production and reproduction of life. When analyzed in light of the capital influence, education is characterized by the reproduction of internalized patterns established by the system, often limited to a restricted interpretation in the context of formal educational institutions. It is important to note, therefore, that even a temporarily institutionalized education in the trajectory of an individual's life and training can leave marks of ideological domination that reverberate throughout their entire existence. In his book "Education beyond capital", Mészáros highlights the close relationship between educational processes and broad social processes. His analysis emphasizes that if education plays the role of a system for internalizing values, knowledge and culture, thus shaping a particular worldview, the necessary solutions must be fundamental. In this context, reformist educational approaches prove to be inadequate. It is imperative that we reject the way in which those who occupy hierarchical positions in society interpret the world, since education is intrinsic to the individual's own life and must train him in accordance with this reality.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism; Social Processes Complexity; Educational Processes; István Mészáros.

INTRODUÇÃO

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...]. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Este estudo inicia-se explorando reflexões derivadas da obra de István Mészáros, concentrando-se especificamente em seu livro intitulado *A educação para além do capital*. Em Mészáros (2005, p. 12), é postulado que "[...] a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação". A partir dessa afirmação, emerge a reflexão sobre as propostas educacionais presentes na obra de Mészáros. No coração das ideias exploradas por Mészáros, encontra-se a postulação de que a educação, para cumprir plenamente seu propósito, deve ser um processo contínuo e constante, jamais sujeito a interrupções ou limitações temporais. Esse paradigma educacional, que demanda perenidade e incessante evolução, instiga uma profunda reflexão sobre as bases e preceitos da educação conforme propostos por Mészáros. O objetivo primordial deste estudo consiste em identificar, analisar e relacionar esses pilares fundamentais apresentados pelo autor, empregando como ferramenta interpretativa a poderosa epistemologia materialista histórico-dialética, que se mostra como um recurso essencial para a análise crítica e abrangente da realidade investigada.

O diálogo com as proposições e conceitos de Mészáros sobre a educação, em particular sua visão da educação como um processo contínuo e ininterrupto, estabelece um terreno fértil para a investigação profunda sobre as implicações e aplicações práticas desse modelo educacional. A reflexão resultante desse estudo não só promove uma compreensão aprofundada das teorias educacionais do autor, mas também lança luz sobre questões mais amplas relacionadas à dinâmica educacional em um contexto pós-capitalista. Ao traçar paralelos entre as ideias de Mészáros e a epistemologia materialista histórico-dialética, busca-se não apenas captar a essência das propostas educacionais do autor, mas também enraizá-las em uma base teórica sólida que permita uma análise crítica e abrangente do papel da educação na transformação social. Essa abordagem holística e interdisciplinar oferece uma perspectiva multifacetada e aprofundada sobre a temática educacional, visando a contribuir para um entendimento mais amplo e significativo das dinâmicas educacionais em um contexto social complexo e imerso em constantes transformações.

A conexão intrínseca entre educação e trabalho fundamenta a análise entrelaçada desses dois domínios, pois a omissão de um compromete o alcance dos objetivos delineados neste artigo. O presente documento empreende uma reflexão a respeito da inter-relação entre educação e trabalho e examina suas implicações na consecução da dignidade humana. A consideração da dignidade dos sujeitos é imperativa, pois a qualidade de vida está inextricavelmente ligada à determinação de se um indivíduo encarna ou não os atributos humanos. Esse exame é conduzido por meio de uma

investigação bibliográfica, fundamentada nas ideias do filósofo István Mészáros, cujas concepções serão contextualizadas paralelamente às perspectivas de outros pensadores.

O PENSAMENTO DE MÉSZÁROS SOBRE A EDUCAÇÃO E O CENÁRIO CAPITALISTA

Desde a ocupação soviética da Hungria, em 1956, Mészáros dedicou-se a formular uma crítica contemporânea à sociedade regida pelo capital, fundamentada nas concepções de Marx e no que denominou de projeto socialista revolucionário. Escreveu diversas obras, sendo agraciado com o Prêmio Memorial Isaac Deutscher por *A teoria da alienação em Marx*, de 1970.

Nascido na Hungria em 1930, antes de ingressar na universidade em 1949, trabalhou como operário em uma fábrica de aviões, em uma tipografia e em uma indústria têxtil. Inicialmente, enfrentou a possibilidade de expulsão da universidade por estudar com Gyorgy Lukács, tornando-se posteriormente amigo e assistente deste em 1951. Em 1956, deixou a Hungria devido à invasão soviética, fixando residência na Itália. Em 1959, transferiu-se para a Inglaterra, onde permaneceu até falecer, aos 87 anos, em 2017 (JINKINGS, 2008).

Uma das ideias centrais defendidas por Mészáros em sua obra seminal *Para além do capital* (2002) reside na premissa de que a solução primordial para a salvaguarda abrangente da humanidade e a preservação da condição humana em sua totalidade depende da superação radical do sistema capitalista, transcendendo a mera abolição do capitalismo. Segundo esse pensamento, não há margem para concessões a estratégias políticas que considerem o Estado como um agente viável para a efetivação da emancipação humana, seja de forma direta ou indireta (JOVINO, 2012). No âmbito educacional, o filósofo húngaro enfatiza um argumento de crucial importância: a noção de "educação socialista" se concretiza plenamente em meio a um processo revolucionário cujo desiderato final consiste na completa erradicação do sistema capitalista, rumo a uma sociedade livre de exploração do trabalho, desprovida de estruturas estatais e deformações de classes sociais. Essa abordagem se ergue como uma postura fundamentalmente crítica (KASPER, 2008).

Dentro desse arcabouço teórico, a concepção mészariana da educação socialista evoca não apenas a transformação do sistema educacional, mas a reconfiguração integral da ordem social, econômica e política vigente. A educação se insere como uma ferramenta essencial na consecução dos objetivos revolucionários de Mészáros, sendo entendida não apenas como transmissão de conhecimentos, mas como um processo de conscientização e engajamento social em prol da construção de uma sociedade verdadeiramente emancipada. Portanto, a proposta de educação socialista engloba não apenas a reformulação dos métodos pedagógicos tradicionais, mas também a revitalização dos valores humanistas e a promoção de um *ethos* coletivo de solidariedade e igualdade, elementos essenciais para a concretização de uma sociedade pós-capitalista idealizada pelo autor.

No viés crítico de Mészáros, a educação desempenha um papel fundamental na desconstrução das estruturas opressivas e alienantes do capitalismo, apontando caminhos para uma nova forma de organização social e econômica fundamentada na justiça, na equidade e na liberdade verdadeira. Sua abordagem, embasada em uma análise profunda das contradições inerentes ao sistema capitalista, destaca a educação como um instrumento de transformação radical, capaz de conduzir a humanidade para um futuro coletivo onde a autonomia, a solidariedade e a realização plena de cada indivíduo sejam os pilares que sustentam a sociedade pós-capitalista almejada pelo autor.

Mészáros (2005) analisa a crise contemporânea, destacando sua distinção em relação às crises passadas, notadamente quanto à inexistência de períodos cíclicos nítidos entre fases de expansão e recessão. Nesse novo contexto, observa-se uma valorização do capital que incide diretamente sobre o sistema sociometabólico, delineando um sistema de mediações de natureza variada. Assevera o autor (2005, p. 71-72):

[...] 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, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito.

Nesse contexto, é imperativo que a instrução desempenhe o papel de elucidar aos trabalhadores as ramificações vinculadas às suas circunstâncias dentro do sistema capitalista, visando dissipar qualquer incerteza acerca da inviabilidade de humanização desse sistema. O conjunto de valores é reproduzido de maneira institucional por meios de comunicação, instituições educacionais e religiosas. O processo de disseminação de valores por meio de instituições é identificado por Mészáros como educação formal, cujo propósito é estabelecer uma consciência alinhada com a realidade coletiva (ANTUNES, 2010).

Diante disso, questiona-se a legitimidade desses valores para verificar se a sociedade realmente valoriza a dignidade humana ou se é instrumentalizada para satisfazer os interesses de uma minoria. No que tange ao trabalho, Mészáros argumenta que a transformação da natureza pela atividade laboral é intrínseca à própria essência do trabalho humano. À medida que o ser humano modifica a natureza para atender às suas necessidades, ele se desenvolve como um ser social e humano, moldando sua própria realidade. Assim, a história é moldada pelo trabalho das pessoas em sua época específica, e a educação desempenha um papel crucial na orientação do modo de produção (ANTUNES, 2008, 2011).

No contexto do sistema capitalista, constata-se que a relação entre o trabalhador e o produto de seu labor é substancialmente distorcida, visto que a propriedade dos frutos do trabalho não pertence ao próprio trabalhador, mas sim àquele que detém os meios de produção, acarretando uma alienação do trabalhador de sua própria essência humana. Nesse contexto, a atividade laboral deixa de ser orientada para a

satisfação das necessidades individuais do trabalhador, transformando-se em um meio de enriquecimento alheio. Observa-se, portanto, um desvio de propósito na produção, em que sua finalidade genuína é desvirtuada, configurando, assim, o que se convencionou chamar de alienação do trabalho. Por meio desse processo, no qual o trabalho é um reflexo do ser social, a alienação laboral acarreta não só a alienação do indivíduo em seu contexto social, mas também a corrosão da própria dignidade humana.

É notório que a transformação dessa realidade alienante não pode se restringir unicamente à esfera da educação formal, uma vez que essa instituição se encontra limitada pelas imposições e condicionamentos da classe dominante. O desafio que se coloca, portanto, consiste em transcender a superfície desse problema, buscando abordar e superar as raízes profundas que sustentam a alienação do trabalho e, por conseguinte, a subtração da dignidade intrínseca do ser humano (TORRES, 2010).

Nesse sentido, a superação efetiva da alienação no trabalho demanda uma abordagem holística e multifacetada que abarque não somente as questões educacionais, mas também os aspectos estruturais, políticos e sistêmicos que perpetuam essa relação distorcida entre o trabalho e o trabalhador. É necessário um movimento de desvelamento e questionamento dos valores e das relações de poder que instrumentalizam a alienação laboral no capitalismo, a fim de promover uma reconexão efetiva entre o trabalho, a expressão da humanidade e a preservação da dignidade inerente a cada indivíduo na sociedade contemporânea.

EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E CAPITAL

Beck (1996) propõe uma reflexão profunda acerca da própria natureza da educação ao levantar a questão central de que o ato de conceituar a educação marca o início do percurso rumo à formação de educadores, fornecendo assim os fundamentos basilares para a estruturação de uma ciência da educação robusta e substancial. A definição precisa e abrangente do que constitui a educação é, portanto, o ponto de partida essencial para a fundamentação teórica e prática da práxis educativa, delineando os contornos de um campo de conhecimento que permeia e orienta a ação pedagógica e a formação de professores.

Em consonância, Roble (2008) contextualiza historicamente a relação intrínseca entre o pensamento social e a instituição escolar ao longo dos diferentes períodos da história. Ele destaca a escola como uma instituição de extrema relevância no tecido social, desempenhando múltiplos papéis que abarcam desde funções políticas, organizacionais e até formativas. Reconhece-se, assim, a escola como um pilar central na estruturação da sociedade, incumbida da nobre tarefa de não somente prover conhecimento e habilidades, mas também de forjar cidadãos críticos, participativos e conscientes do seu papel na comunidade e na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Desse modo, a intersecção entre a busca por uma compreensão mais profunda da educação como fenômeno complexo e multifacetado, conforme proposto por Beck, e o reconhecimento da escola como um espaço denso de significados e funções sociais, conforme pontuado por Roble, delimita um terreno fértil para investigações acadêmicas e práticas educativas voltadas para o aprimoramento constante do sistema de ensino e para a promoção de uma educação que verdadeiramente empodere e transforme indivíduos e comunidades. Esse diálogo entre teoria e prática, entre concepções educacionais e ações concretas na esfera escolar, revela a importância da reflexão crítica e do engajamento contínuo de educadores e pesquisadores na busca por um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e eficaz.

Verifica-se que a disparidade no acesso à educação permanece arraigada de forma invariável, atuando em conformidade com sua natureza essencial e estrutural. Mesmo diante da existência de uma de suas facetas, notadamente a mais formal e estruturada, dotada de um acervo científico e cultural prestigioso e frequentemente restrito a segmentos sociais específicos, isso não diminui, de maneira alguma, a importância crucial que a educação desempenha na reprodução e configuração do tecido social. Considerando a transmissão do conhecimento por intermédio da educação formal, especificamente conduzida pelo sistema escolar, essa abordagem tornou-se predominante, revestida de um status de superioridade em relação às formas não-formais de educação. O saber escolar emergiu como o principal veículo de conhecimento, atendendo às demandas da dinâmica social e suplantando o conhecimento transmitido de maneira mais informal e não sistemática nas brechas existentes na sociedade (MACENO, 2011).

Essa discrepância marcante na disponibilidade e no acesso ao conhecimento nas esferas formais e não-formais de educação ressalta não apenas a dimensão estrutural da desigualdade presente no sistema educacional, mas também a influência profunda que a educação exerce na estratificação social e nos processos de reprodução de valores e normas culturais. O predomínio do conhecimento escolar, moldado por currículos e práticas educativas específicas, adquire uma posição de privilégio que afeta diretamente a construção de identidades e oportunidades educacionais dos indivíduos. A centralidade da educação formal como guardião do saber sistematizado e legitimada como a principal via de ascensão social impõe desafios significativos de democratização e igualdade de acesso ao conhecimento e à educação para todos os estratos sociais, evidenciando a necessidade premente de análises e intervenções críticas para promover uma educação mais inclusiva, diversificada e equitativa em nossa sociedade contemporânea.

A disseminação dos princípios ideológicos assume importância significativa na esfera da sociedade civil, uma vez que contribui para a difusão dos interesses da classe dominante. Tal função é desempenhada de maneira difusa, sendo exercida predominantemente por instituições como a igreja, entidades educacionais e meios de comunicação. Assim, recorrendo a uma perspectiva gramsciana,

[...] [a] organização escolar, seja sob o controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade civil, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (na medida em que ela exerce uma função nacional de alta cultura, principalmente como guardião da língua nacional e, assim, de uma concepção de mundo). (PORTELLI, 1978, p. 27).

As instituições educacionais de um Estado desempenham o papel de difundir os ideais, isto é, a visão de mundo da classe social que exerce o poder, constituindo-se como um mecanismo de contenção contra concepções discordantes que possam ameaçar sua hegemonia. Nesse contexto, a presente pesquisa concentra-se na análise dos objetivos reais da educação em relação à sociedade liberal. Para a perspectiva gramsciana, a sociedade civil não se limita a ser apenas uma esfera de necessidades individuais, mas é composta por organizações capazes de autorregulação racional e liberdade. A noção de liberdade está intrinsecamente ligada ao trabalho humano, pois conceitos como realização, plenitude e liberdade encontram seu ponto de partida e conclusão no trabalho, sendo a atividade laboral o referencial central. Dado que a atuação da sociedade civil incorpora organizações educacionais, entre outras, e estas influenciam diretamente a concepção de liberdade, torna-se imperativo realizar uma análise da inter-relação entre trabalho e contexto educacional. O ser humano encontra na atividade transformadora da natureza a base de sua existência, sendo o trabalho sua própria condição. É por meio do trabalho que o organismo humano obtém os recursos naturais necessários para a vida, realizando a adaptação para seu uso. Nesse sentido, Mészáros (2005, p. 73, grifos no original) argumenta que

Vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*.

A estreita conexão entre a educação e os processos abrangentes de reprodução é incontestável, e é impossível realizar uma reformulação substantiva da educação sem previamente transformar o contexto social no qual ocorrem as práticas educacionais da sociedade. O máximo que pode ser alcançado é a correção de alguma imperfeição específica na ordem estabelecida, preservando intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, de acordo com as exigências do sistema reprodutivo em sua totalidade lógica (MÉSZÁROS, 2005).

Na concepção dialética materialista de Marx (2008), desenvolvida por Pires (1997), o exercício profissional na área educacional impõe a necessidade de compreender os diversos elementos que permeiam a prática educativa, demandando uma compreensão abrangente de si própria.

Desdobrando tal entendimento, Espinoza (2009) ressalta que uma política educacional deve incorporar três elementos fundamentais: uma justificação para abordar o problema em questão; um propósito para o sistema educacional; e uma

teoria de educação, que consiste em um conjunto de hipóteses explicativas para atingir o efeito desejado.

Esse propósito pode estar alinhado aos objetivos da educação ou incorporar as concepções de uma teoria econômica, os ideais de um grupo ou os valores de uma sociedade específica, especialmente quando se busca preservar a estabilidade da ordem social (MASSON, 2012). Cabe às instituições educacionais, incluindo as escolas e outras entidades que oferecem programas educacionais, a responsabilidade de preparar os alunos para compreender, enfrentar os desafios do mundo do trabalho, aceitar seu papel na sociedade e/ou questionar a estrutura social vigente. Nesse sentido, as instituições educacionais devem operar de maneira eficaz, promovendo a igualdade de tratamento, garantindo o acesso a todos os grupos sociais e preservando a ordem existente (ESPINOZA, 2009).

Isso se coaduna ao que postula Mészáros (2005, p. 25) ao afirmar que:

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [...] As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução.

Compreender o conceito de educação segundo Mészáros implica reconhecer sua abordagem abrangente, concebendo-a como a própria vida, ampliando o entendimento e vinculando a educação à totalidade dos processos sociais de produção e reprodução da vida.

Na obra *A educação para além do capital*, Mészáros destaca a interligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais amplos, argumentando que, se a educação atua como um sistema de internalização de valores, conhecimento e cultura, moldando uma determinada concepção de mundo, as soluções devem ser fundamentais, rejeitando, assim, abordagens reformistas no discurso educacional. É crucial questionar a forma como os agentes nas hierarquias sociais interpretam o mundo, pois, se a educação é a própria essência da vida do indivíduo, ela deve capacitá-lo para tal (CATANI, 2011).

Assim como em outros eventos fundamentais das sociedades contemporâneas, a natureza da educação está intrinsecamente relacionada ao destino do trabalho. No contexto do capital, a educação assume a forma de mercadoria, saindo do âmbito do sistema público de ensino e sendo absorvida pelo neoliberalismo, que a mercantiliza. A transição para esse cenário implica que uma sociedade que impede a emancipação dos sujeitos transforma os espaços educacionais em centros de consumo, alinhados à lógica do lucro (SÁDER, 2008).

Mészáros (2002), ao discutir essa migração da educação do setor público para o privado, observa que os cortes e as medidas de austeridade impostos a setores cruciais da reprodução social, incluindo educação, saúde e seguridade social, evidenciam a intenção dos Estados capitalistas, caracterizando uma contradição real em relação à proposta de Marx. A proposição de Marx de que o capital é uma contradição viva ressalta que cada tendência principal desse sistema de produção e distribuição só se torna compreensível quando consideramos plenamente a contratendência específica à qual está objetivamente ligada.

Diante do entendimento de que os antagonismos constituem obstáculos à realização de mudanças cruciais para a sobrevivência da humanidade e não oferecem condições para a improvisação das circunstâncias existenciais, torna-se imperativo revisitar as reflexões de Marx sobre a interconexão entre educação e sociedade. Considerando que as sociedades não foram uma constante ao longo da história humana, ou, pelo menos, não apresentavam a mesma estrutura das sociedades contemporâneas, é factível identificar pelo menos duas transformações que elevaram a humanidade a um estágio diferenciado em relação às demais espécies: a primeira diz respeito à postura bípede e ereta, enquanto a segunda está relacionada à propensão do homem para viver em coletividade. Diz Marx (1987, p. 159):

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como praxis revolucionária.

Arendt (2003) delinea a sociedade como uma relação peculiar entre a ação e a vida. Postula, assim, a natureza política e social inerente ao ser humano, inicialmente associada a alianças políticas entre indivíduos com objetivos específicos, à noção de “*societas generis humani*” (sociedade da espécie humana), termo ao qual atribui uma acepção mais abrangente relacionada à condição humana fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade, constituída por diversos elementos, assume características distintas. Quando impregnada de caráter mercantil, ela se reveste de elementos de alienação e intolerância, contra os quais os defensores da emancipação humana travam uma luta constante. Nesse embate, a educação surge como uma esperança, conforme destacado por Sader (2008), como uma alavanca para a mudança. No entanto, ela se transforma em um instrumento da sociedade capitalista, com objetivos diversos, incluindo a provisão de conhecimentos e pessoal necessário para a expansão da maquinaria produtiva do sistema capitalista, bem como a geração e transmissão de um conjunto de valores que legitima os interesses dominantes.

Em consonância, Mészáros (2005) sugere que a educação se tornou uma condição última, como se não houvesse mais nenhuma alternativa à gestão da sociedade ou à

sua forma internacionalizada, cabendo aos indivíduos aceitar essa condição, uma vez que foram educados condicionalmente para tal, inseridos em um ambiente de dominação estrutural hierárquica, permeado pela constante presença da subordinação reforçada. Em contraponto à perversidade da globalização capitalista, torna-se imperativo estabelecer uma ordem reprodutiva internacional que não apenas ostente uma igualdade formal, mas, mais crucialmente, objetiva entre seus componentes. Nesse contexto, o internacionalismo positivo se apresenta como uma estratégia para transcender o domínio do capital, buscando transferir de maneira positiva as funções vitais de controle da reprodução social para os membros dos microcosmos.

Logo, enquanto a atividade não for compartilhada de maneira voluntária, persistirão estruturas sociais que imporão uma divisão estrutural-hierárquica aos indivíduos. O internacionalismo socialista, por sua vez, deve adotar o princípio de coordenação horizontal, permitindo que a autogestão positiva dos produtores associados se oponha à subordinação vertical do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2012).

A realização do potencial positivo do internacionalismo socialista está condicionada à conscientização dos interesses comuns dos trabalhadores, orientados por uma ordem social radicalmente distinta. Portanto, esse êxito está intrinsecamente ligado à maturação dos elementos que transformam uma necessidade vital em uma possibilidade objetiva. De acordo com Mézárós, a diferença entre as possibilidades abstratas e as possibilidades objetivas de desenvolvimento real, em direção à estratégia socialista, determinará a questão. O autor critica, por exemplo, a abordagem dos defensores do capital que explicam o desemprego estrutural como solucionável por meio de instrumentos técnico-econômicos adequados, sem compreenderem que tal desemprego é uma manifestação destrutiva da crise capitalista, exigindo, assim, a superação do capital.

Para enfrentar os desafios políticos e ideológicos futuros, Mézárós ressalta a necessidade de um reexame crítico do passado e do presente por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, é essencial analisar as tendências paralisantes do passado e romper de maneira radical com as estratégias políticas da socialdemocracia. Em segundo lugar, é imperativo controlar as alavancas passíveis de serem utilizadas, considerando a dialética da continuidade e descontinuidade como mediação com uma ordem qualitativamente diferente e alternativa. Tal abordagem é necessária, conforme o autor, pois a realização dos interesses do trabalho só pode ocorrer mediante a legítima generalização, ou seja, a universalização na ordem global como um modo alternativo e diferente de realizar o metabolismo social, baseado na igualdade substantiva de todos. Esse processo, por sua vez, só pode se concretizar com a dialética que une a continuidade da mudança e a mudança significativa na continuidade, visto que o que está em jogo é a reestruturação radical da ordem existente.

SOBRE O AUTOR

Maurício Assumpção Moya: Professor associado do Departamento de Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS. Graduado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, com estágio como pesquisador-visitante na Yale University. Atua principalmente com os seguintes temas: relações Executivo-Legislativo, políticas públicas, processo legislativo, CPIs, medidas provisórias e agências reguladoras.

REFERÊNCIAS

1. ANTUNES, Caio Sgarbi. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 15–20.
2. ANTUNES, Caio Sgarbi. *Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros*. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
3. ANTUNES, Caio Sgarbi. Formação e transformação: para além do capital. *Filosofia e Educação*, v. 1, n. esp., p. 171–175, 2008. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v1i1.8635560>
4. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
5. BECK, Nestor L. J. *Educar para a vida em sociedade: estudos em ciência da educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
6. CATANI, Afrânio Mendes. Considerações sobre educação a partir das concepções de István Mészáros. In: JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (Orgs.). *István Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 151–158.
7. ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 17, n. 8, p. 1–13, abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.
8. JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9–14.
9. JOVINO, Wildiana Kátia Monteiro. Marx e Mészáros: uma análise da crise do capital e da transição socialista. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS, 7., 2012. *Anais do VII Colóquio Internacional MarxEngels*. 2012.
10. KASPER, Rafael. Por uma educação além do capital. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, p. 150–152, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5318/2564>. Acesso em: 12 ago. 2024.
11. MACENO, Talvanes Eugenio. *Educação e universalização no capitalismo*. São Paulo: Baraúna, 2011.
12. MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
13. MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: GIANOTTI, José Artur. (Org.). *Marx*. São Paulo: Abril Cultural, 1987. v. 1, p. 159–163.
14. MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: ANPED SUL, 9., 2012. *Anais do IX ANPED Sul*. 2012.
15. MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2012.
16. MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
17. MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
18. NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.
19. PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface*, v. 1, n. 1, p. 83–94, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>
20. PORTELLI, Huges. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
21. ROBLE, Odilon. *Escola e sociedade*. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.
22. SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15–18.
23. TORRES, Eli Narciso da Silva. Educação: a natureza do capital que transforma tudo em mercadoria. *Verinotio*, v. 6, n. 11, p. 45–52, abr. 2010. Disponível em: <http://www.verinotio.org/conteudo/0.23355932276096.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Submissão em 25 de julho de 2024.

Aceito em 10 de agosto de 2024.

