

ARTIGOS

# CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aline Cristina Santana ROSSI

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Campo Grande, MS

[alinesantanarossi@gmail.com](mailto:alinesantanarossi@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8460-317X> 

Célia Beatriz PIATTI

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Campo Grande, MS

[celiabpiatti@gmail.com](mailto:celiabpiatti@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2733-8218> 

**RESUMO** O presente artigo é instrumento por meio do qual abordamos as especificidades da crise atual que enfrentamos enquanto humanidade e sua necessária consideração nas formações de professores. Partimos da análise ontológica desenvolvida pelo filósofo István Mészáros e apontamos o caráter global, multidimensional e processual da crise estrutural do capital. Trata-se de resultados da investigação, em nível de doutorado em educação, que apontam para a necessidade de defesa da educação escolar a partir das elaborações da pedagogia histórico-crítica. Concluimos que, mais do que nunca, é preciso investir em esforços coletivos que prezem pelas ciências, pelas artes e pela filosofia no trabalho educativo escolar e na formação de professores com o objetivo de congregar análises profundas e, portanto, críticas a respeito da realidade social contemporânea em suas graves contradições e dinâmicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise Estrutural do Capital. Educação. Pesquisa Educacional.

## STRUCTURAL CRISIS OF CAPITAL: A NECESSARY REFLECTION ON TEACHER TRAINING

**ABSTRACT:** This article is an instrument through which we approach the specificities of the current crisis that we face as humanity and its necessary consideration on teacher training. We start from the ontological analysis developed by the philosopher István Mészáros and point out the global, multidimensional and procedural character of the structural crisis of capital. These are research results, at the doctoral level in education, which point to the need to defend school education based on the elaborations of historical-critical pedagogy. We conclude that, more than ever, it is necessary to invest in collective efforts that value the sciences, the arts and philosophy in school educational work and in teacher training, with the aim of bringing together in-depth analyzes and, therefore, criticism of the social reality contemporary in its serious contradictions and dynamics.

**KEYWORDS:** Structural Crisis of Capital. Education. Educational Research.

## CRISIS ESTRUCTURAL DEL CAPITAL: UNA REFLEXIÓN NECESARIA A LA FORMACIÓN DE PROFESORES

**RESUMEN:** Este artículo es un instrumento a través del cual nos acercamos a las especificidades de la crisis actual que enfrentamos como humanidad y su necesaria consideración en las formaciones de profesores. Partimos del análisis ontológico desarrollado por el filósofo István Mészáros y señalamos el carácter global, multidimensional y procedimental de la crisis estructural del capital. Son resultados de investigación, a nivel de doctorado en educación, que apuntan para la necesidad de defender la educación escolar a partir de las elaboraciones de la pedagogía histórico-crítica. Concluimos que, más que nunca, es necesario invertir en esfuerzos colectivos que valoricen las ciencias, las artes y la filosofía en el quehacer educativo escolar y en la formación de docentes, con el fin de aunar análisis profundos y, por tanto, críticas de la realidad social contemporánea en sus graves contradicciones y dinámicas.

**PALABRAS-CLAVE:** Crisis Estructural del Capital. Educación. Investigación Educativa.

## INTRODUÇÃO

Esse escrito é fruto dos estudos desenvolvidos no âmbito da elaboração da tese de doutorado em educação, com intuito de explicitar as características essenciais da crise que a humanidade enfrenta hoje e levantar a necessidade de defesa do trabalho educativo escolar a partir das elaborações da pedagogia histórico-crítica. Nesse sentido, entendemos que é fundamental compreender a relação entre a crise estrutural do capital e a educação na atualidade. O problema de que parte esse texto diz respeito à necessidade de levar em consideração o estudo da crise estrutural do capital nos cursos de formação de professores, pois as práticas educativas contemporâneas estão sendo efetivadas nesse quadro histórico e social. Partimos das análises de Mészáros (2002), pois compreendemos que este autor é indispensável para a compreensão da natureza da crise social que enfrentamos.

Entendemos que seja necessário estudar as características da crise estrutural do capital a partir das elaborações de Mészáros (2022), pois se trata de uma etapa histórica e social da contemporaneidade que impacta a educação e todas as demais dimensões sociais.

Explicitar os fundamentos deste fenômeno bárbaro é um requisito sine qua non em defesa do trabalho educativo que preze pela compreensão profunda e crítica da realidade social contemporânea.

Nesse aspecto, precisamos considerar que o termo “crise”, para muitos, não tem mais o caráter explicativo que já assumira em outros períodos. Tanto pela imprecisão conceitual em alguns casos, quanto pelo abuso de sua aplicação indevida e vulgarizada, a palavra “crise” necessita de rigor científico e respaldo histórico e social para conseguir expressar uma lógica real e operante na objetividade. A análise de Mészáros (2022) sobre a crise estrutural do capital, por sua vez, permite compreender a perspectiva praticistas que se efetiva, por exemplo, em algumas normas jurídicas que orientam a formação de professores, como o que se faz presente na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Inicial de Professores - (BRASIL, 2019).

O filósofo húngaro, falecido em 2017, explica que vivemos uma “crise estrutural do capital”. Isto significa, em primeiro lugar, que não se trata tão somente de uma crise do capitalismo, mas, antes disso, uma crise que emana da própria envergadura mais essencial do sistema do capital. Mészáros (2002) retoma uma distinção fundamental para compreendermos esta questão: a diferença entre o sistema do capital e o modo de produção capitalista. O primeiro, ainda de acordo com o autor aqui em tela, é bem anterior ao segundo. O capitalismo, por sua vez, é um modo de produção baseado na extração da mais-valia do processo de produção das mercadorias. A base do modo de produção capitalista é o trabalho assalariado (em que os trabalhadores produzem um valor imensamente maior em relação àquele que recebem sob a forma de salário) e o Estado moderno, enquanto “pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2002, p. 108).

Formar professores é uma responsabilidade ética e intelectual enorme e esta tarefa, por sua vez, exige um rigor científico profundo para os múltiplos desafios que o trabalho educativo congrega. Por isso mesmo, entendemos que a discussão sobre os fundamentos da educação e a natureza da atual crise estrutural que enfrentamos são reflexões indispensáveis nesta área.

Nesse aspecto, dividimos esse escrito em mais três partes. Na sequência explicitamos a natureza, isto é, a especificidade da crise estrutural do capital. A partir desse entendimento, retomamos os fundamentos

históricos e ontológicos da educação na mesma orientação de Lukács (2013), com intuito de evitarmos tanto as posturas imobilistas quanto as idealistas. Por fim nossas considerações finais a respeito dessa reflexão importante em ser realizada, tanto do ponto de vista teórico, quanto em função da gravidade dos problemas que lidamos diariamente enquanto sociedade e a necessidade de considerarmos em nossas pesquisas em educação a crise contemporânea.

## A NATUREZA DA CRISE ESTRUTURAL

Antes de explicitarmos a natureza da crise estrutural do capital, é necessário um esclarecimento metodológico. A análise a partir da tradição ontológica marxiana é uma postura de ordem teórica, porém com implicações práticas. A teoria, nessa perspectiva que estamos trabalhando, implica a tradução de tendências essenciais de objetos e dinâmicas reais. Em outras palavras:

[...] a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento (outras modalidades são, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidade: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO, 2009, p. 776)

Isto significa que a teoria é o esforço em apreender a estrutura, a dinâmica e a essência do movimento do próprio objeto ao longo do processo histórico real. É preciso valorizar o conhecimento teórico na formação de professores, o que significa, nesta abordagem que estamos trilhando, fornecer as bases para uma compreensão científica a respeito da realidade social que vivemos na atualidade. Compreendemos que Mézáros (2002) assim procede, pois consegue explicar e demonstrar como o sistema do capital se movimenta e se dinamiza em meio à sua crise estrutural.

Feitos estes esclarecimentos, podemos agora avançar. O sistema do capital, por sua vez, é bem mais antigo. É formado pelo Estado, trabalho e o próprio capital. O Estado será o complemento necessário para garantir a extração de trabalho excedente daqueles que estão produzindo todo o conteúdo material da vida em sociedade. O trabalho, entendido enquanto intercâmbio orgânico dos seres humanos com a natureza para a produção de valores de uso e, com isso, atender os interesses e demandas da reprodução das classes dominantes. Nesse sentido, a partir desta distinção fundamental que o autor retoma, é possível compreender que o capital já existia antes do advento da sociedade capitalista (e, certamente, é no capitalismo que o sistema do capital mais se desenvolveu plenamente) e, inclusive, pode continuar a existir, mesmo sendo superado o capitalismo (como, por exemplo, nas sociedades denominadas de “pós-capitalistas” como a União Soviética e a China, ou seja, sociedades que no início do século XX romperam com a forma tradicional do capitalismo, porém mantiveram intacto o sistema do capital).

Obviamente o amplo leque de discussões que estas interpretações fornecem escapa ao escopo e objetivo deste projeto e merecem um tratamento à parte. Todavia, estes princípios são da mais absoluta importância para compreendermos, mesmo que brevemente, a crise estrutural que vivenciamos desde, pelo menos, finais da década de 1970. As crises cíclicas ou periódicas, como a que irrompeu em 1929 com a quebra da bolsa de Nova York, são passíveis de reajustes ainda no interior do próprio sistema do capital, implicando

um deslocamento de suas contradições para algum território ainda não explorado ou, ainda, intensificando a exploração do trabalho em outros países, por exemplo.

Contudo, uma *crise estrutural* afeta, indubitavelmente, todas as dimensões da vida humana (educação, ciência, arte, política, filosofia etc.) em todas as escalas possíveis (desde nossos corpos, passando pelos nossos bairros, cidades, estados, países e continentes). Certamente a maneira como a crise estrutural do capital afetará, por exemplo, Mato Grosso do Sul é distinta da forma como ela se expressa no município de São Paulo. Entretanto, em todos os lugares, poderemos realizar pesquisas e apreender as determinações mais íntimas relacionadas ao sistema social vigente. Desse modo:

A novidade histórica da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais:

- (1) Seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) Seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
- (3) Sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na 'administração da crise' e no "deslocamento" mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (MÉSZÁROS, 2002, p. 795-796)

O próprio Mézáros (2002) nos lembra que não há nada de estranho ou equivocado associar capital e capitalismo à crise. A sociedade capitalista possui como sua lei tendencial (expressa desde seus primórdios e empiricamente verificável também na atualidade) a subordinação do valor de uso ao valor de troca (DUARTE, 2004). Isto significa que se produzem alimentos, por exemplo, não com a finalidade máxima e primeira em atender as diversificadas demandas de nutrição das distintas populações. Ao contrário, produzem-se alimentos do modo e no tempo necessário para atender à reprodução das demandas e interesses do capital. Alguns dados para ilustrar o que estamos argumentando na esteira do filósofo húngaro: em média, a cada 05 segundos, uma criança morre de fome em algum lugar do mundo, num mesmo mundo em que a produção de alimentos é suficiente para atender quase o dobro de sua população mundial (GGN, 2013). Não por um acaso consumimos alimentos com elevadíssimo teor de agrotóxicos: não nos faltam conhecimentos científicos ou tecnológicos. Trata-se de uma imposição deste sistema social em atender, prioritariamente, os interesses de grandes corporações econômicas e políticas em detrimento das reais aspirações e necessidades humanas.

Com efeito, ao contrário das crises que afetaram as sociedades pré-capitalistas, as crises no capitalismo não se baseiam na carência, mas sim, na abundância. A produção de mercadorias é muito maior à capacidade de todos os habitantes do planeta (MÉSZÁROS, 2002). Sem a extração do trabalho excedente no âmbito do processo produtivo, não é possível o capital se reproduzir nesta sociedade. Desse modo, trata-se de crises de superprodução. No tocante à crise estrutural, argumenta nosso autor, a partir de inícios da década de 1970 o capital entra num período jamais visto anteriormente. Um ou outro setor da economia poderá, em raros momentos, apresentar um saldo positivo no tocante à produção de lucros, todavia, o capital, de modo geral,

apresenta uma queda acentuada. Isto faz com que todas as parcelas dos trabalhadores tenham a exploração sobre seu trabalho acentuada e garantida com o aval político, legislativo e fiscal do Estado. Com efeito:

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afetadas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global [...] Sendo assim, o desdobramento das contradições só é possível enquanto a crise for parcial, relativa e interiormente manejável pelo sistema, demandando apenas mudanças – mesmo que importantes – no interior do próprio sistema relativamente autônomo. Justamente por isso, uma crise estrutural põe em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e sua substituição por algum complexo alternativo. (MÉSZÁROS, 2002, p. 797)

Segundo Mézszáros (2002) a década de 70 caracteriza uma nova conjuntura no capital. Suas crises passam de uma conformidade cíclica para uma crise eminentemente estrutural. Nestes 47 anos, a educação “sofreu” um grande desmonte sendo este, legalizado em leis e diretrizes ao longo destas décadas.

Com isso, a totalidade consubstanciada por esta relação social primária faz com que, de modo direto ou indireto, todos os demais complexos sociais atendam os interesses de reprodução do capital e não as reais aspirações humanas. O campo de possibilidades sobre o qual irão atuar e a orientação geral de cada dimensão que compõem a vida social, no capitalismo, ficam absolutamente impedidos de contribuírem de modo completamente positivo para o desenvolvimento humano dos seres humanos. Em decorrência desta dinâmica que “o capital não pode ter outro objetivo que não a sua própria autorreprodução, à qual tudo, da natureza a todas as necessidades e aspirações humanas, deve se subordinar absolutamente” (MÉSZÁROS, 2002, p. 800).

No capitalismo, a formação do Estado moderno é de extrema importância para o sistema do capital. Trata-se, em verdade, de uma “exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”, pois o “capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno” (MÉSZÁROS, 2002, p. 106). Nesse preciso sentido, “a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho” e isto se deve à capacidade do Estado de “sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente comandados pelo capital)” do “processo de reprodução econômica” (MÉSZÁROS, 2002, p. 107-108).

No âmbito da formação de professores, esta crise impacta a educação de diversas maneiras. Uma delas tem sido o esvaziamento de conhecimentos científicos dos cursos que formarão futuros professores, como, por exemplo, presente na norma jurídica da BNC-Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2019) como é possível apreender a análise de Duarte (2021).

Em linhas gerais esta é a essência da crise estrutural do capital que estamos enfrentando enquanto humanidade. Todavia, e a educação? Como se relaciona com esta dinâmica societária em crise?

## FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO

O entendimento do que seja a educação não é consenso entre os pesquisadores da área. A partir da perspectiva ontológica, entendemos que é necessário rastrear a sua especificidade a partir do processo de autoconstrução humana, ou seja, a partir do processo pelo qual os seres humanos se formam enquanto tal. Esta análise é importante

em ser realizada, para nos aproximarmos do solo real e histórico no qual educação e gênero humano se desenvolvem, evitando assim, posturas imobilistas ou idealistas.

A educação sofre interferência da totalidade social e, ao mesmo tempo, ela também interfere na própria totalidade. Para compreender esta questão é preciso considerar, como o marxismo assim procede, que a atividade que nos diferencia dos demais animais é a capacidade de efetuar atos de trabalho, entendido como práxis de transformação da natureza para a produção das condições necessárias à existência social.

De acordo com Marx (1996) o trabalho deve ser entendido, em um primeiro momento, não como relação de assalariamento ou de emprego. Por outro lado, estamos tratando do trabalho enquanto intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza para a produção das condições materiais indispensáveis para a vida humana. A natureza não nos fornece tudo aquilo que precisamos para viver em sociedade. Uma casa - como é o exemplo de Aristóteles e retomado por Lukács (2013) – certamente apresenta em sua constituição elementos da natureza: madeira, pedra, areia etc. Todavia, do desenvolvimento natural destes componentes, ou seja, da causalidade natural, não deriva simplesmente uma casa. Esta última é a produção intencional e organizada da atividade sensível humana, por meio do trabalho. Concordamos com Saviani (2007) ao considerar que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

A análise de Saviani (2007) é lúcida e pertinente ao nosso debate, pois permite compreender que não se trata de resumir a realidade social à categoria do trabalho. Como afirmamos anteriormente, a própria realidade forma uma totalidade social. Começar pelas interações que trabalho, linguagem e relações sociais (LUKÁCS, 2013) desempenham é um caminho, respaldado na história, que nos permite responder àquelas perguntas elaboradas anteriormente a respeito da educação e, depois, do trabalho docente na crise estrutural do capital.

Com o trabalho surge um efetivo “pôr teleológico” (LUKÁCS, 2013). Teleologia, em filosofia, significa o estabelecimento de fins. Todavia, “pôr teleológico” indica que, de fato, algo inteiramente novo fora objetivado, ou seja, fora construído. Pensemos, novamente, no exemplo de uma casa, elaborado por Aristóteles e retomado por Lukács (2013) a partir dos fundamentos de Marx (1996). É preciso a ação ativa e conscientemente organizada dos seres humanos para a objetivação de uma casa. Isto não é pouca coisa! O trabalho, dessa forma, nos mostra que: 1) a consciência humana possui um papel ativo na construção da vida social; 2) a consciência humana conseguirá atingir o fim previamente elaborado, se refletir adequadamente e pensar os possíveis vínculos dos elementos naturais e; 3) as possibilidades reais e concretas para a consciência atuar são colocadas pela realidade objetiva.

Portanto, evitamos o idealismo que supervaloriza o papel da consciência na efetivação da vida em sociedade e, ao mesmo tempo, evitamos o materialismo vulgar e mecanicista que não apreende o papel da consciência neste mesmo processo. Uma vez efetivados atos de trabalho, o ser humano também se modifica. Por isso Marx (1996) entendeu que o trabalho transforma a natureza e também transforma a própria natureza dos seres humanos. Com a práxis do trabalho há a elaboração de novos conhecimentos, habilidades, valores, ideias, técnicas etc. que podem ser utilizados numa série infinita de novas situações diversas da situação original.

Nesse aspecto, o trabalho não pode ser confundido com a transformação da natureza operada pelos animais. No caso destes últimos a consciência ainda se relaciona de modo muito imediato com necessidades meramente biológicas e de reprodução. Todavia, no caso dos seres humanos, o trabalho é a primeira práxis verdadeiramente humana, ou seja, essencialmente social, na qual podemos assistir o surgimento de um “*pôr teleológico*”.

Isto é muito importante para o entendimento do trabalho enquanto única categoria fundante do ser social. No trabalho, os seres humanos, a partir de uma necessidade social e concreta (matar a fome, por exemplo), elaboram idealmente um “pré-projeto” para atingir determinada finalidade e, com isso, passam a observar e captar em suas consciências as determinações mais essenciais da realidade natural para que possam, efetivamente, transformar os objetos naturais e, dessa forma, objetivar, criar algo que antes não existia na natureza (uma lança, por exemplo).

O *pôr teleológico* que surge com o trabalho, em resumidas contas, permite entender que a consciência humana é fundamental para a promoção de um conhecimento objetivo dos traços mais essenciais da realidade natural (pedras, madeiras, folhas, arbustos, solo, cipós etc.) para a criação – objetivação – de um instrumento social. Isto por sua vez, faz com que, uma vez efetivado os atos de trabalho, aqueles seres humanos, agora, possuam um campo de possibilidades maior para a transformação da natureza e, em razão disto, também possuam novas necessidades para serem satisfeitas.

Não é por um acaso qualquer que a “teleologia é, por sua própria natureza, uma categoria posta: todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” (LUKÁCS, 1981, p. 09). Importante notar aqui que “com o ato de *pôr*, a consciência dá início a um processo real, exatamente o processo teleológico” (LUKÁCS, 1981, p. 09).

Este processo dá início à história humana, isto é, à história da reprodução social. O trabalho, portanto, é considerado a única categoria que funda o ser social, pois nele há a existência de um *pôr teleológico* que, por sua vez, permitirá surgir novos “*pores teleológicos*” com funções distintas das do trabalho, o que significa que o trabalho é o fundamento ontológico das outras dimensões e complexos sociais (educação, arte, filosofia, política, ciência etc.). Todas estas outras dimensões sociais já apresentam um caráter puramente social, mas apenas o trabalho possui um caráter intermediário ao exercer o intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza para a produção de valores de uso.

À medida que o trabalho se desenvolve - mesmo em estágios ainda iniciais - surgem novos *pores teleológicos* em que o fim, agora, não é mais a transformação da natureza de modo imediato. Essa “posição teleológica secundária” será, por exemplo, o fundamento ontológico tanto da educação quanto de outras práxis como a ideologia. Nesse caso, “o conteúdo essencial da posição teleológica neste momento – falando em termos muito gerais e abstratos -, é, no entanto, a tentativa de induzir uma pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar algumas posições teleológicas concretas” (LUKÁCS, 1981, p. 47).



É também preciso explicar que a partir da análise do trabalho podemos compreender a relação correta entre objetividade (realidade) e subjetividade (consciência). Em nossa compreensão grande parte do equívoco presente no fetichismo da educação escolar “escorrega” exatamente nesta questão. A consciência humana, seja no trabalho, seja nas outras práxis sociais; apresenta uma relevância decisiva no processo de transformação do real. Porém, isto não quer dizer que ela pode tudo.

Como vimos, a consciência desempenha um papel fundamental ao elaborar um “conhecimento objetivo” que apresente, por parte do ser humano, o “empenho em eliminar tudo o que seja meramente instintivo, sentimental, etc., e que poderia atrapalhar a visão objetiva” (LUKÁCS, 1981, p. 42). Por isso mesmo, as possibilidades reais e concretas da transformação da realidade são *determinadas ontologicamente* pela própria realidade natural ou social e não pelo que quer ou gostaria a consciência.

É decisivo esclarecer que “o sujeito só pode tomar como objeto de sua posição de finalidades, de sua alternativa, as possibilidades determinadas a partir de e por meio deste complexo de ser que existe independentemente dele” (LUKÁCS, 1981, p. 39). Portanto, a consciência é relevante na produção de um conhecimento objetivo que se predisponha a conhecer a realidade do jeito que ela é (o em-si das coisas) e que atue dentro do campo de possibilidades determinado pela própria realidade. Caso contrário, estaremos navegando nas águas do idealismo.

Quando os humanos trabalham são gerados uma série de conhecimentos, técnicas, valores, ideias, habilidades etc. que podem ser usados numa infinidade de outras situações. Estes mesmos conhecimentos precisam ser transmitidos e apropriados entre os próprios seres humanos. Aqui reside a origem histórica e ontológica da educação em seu sentido amplo. A sua função no processo de reprodução social será a transmissão e apropriação dos conhecimentos, técnicas, habilidades etc. que atendam às orientações delimitadas por uma determinada totalidade social.

Não são quaisquer conhecimentos ou habilidades, por exemplo, ou em qualquer orientação ideológica, que serão transmitidos e apropriados pelos indivíduos sociais. A orientação geral do complexo educacional é sempre determinada por uma dada totalidade social.

Caberá à educação transmitir e apropriar estes conhecimentos, habilidades, valores etc. construídos e elaborados ao longo da história perante a ação dos seres humanos. Se os indivíduos não nascem já prontos, mas com potencialidades para se tornarem membros do gênero humano, então, a educação será um complexo social importantíssimo nesta dinâmica. Por isso mesmo que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Ora, não se trata de uma postura dogmática ou sectária colocar os termos “transmissão” e “apropriação”. Trata-se da apreensão da educação a partir de suas bases reais e concretas. As categorias, como já afirmamos, não são construídas pela subjetividade. Ao contrário, a subjetividade dos pesquisadores deve traduzir e expressar movimentos reais em sua essencialidade. Como já afirmava Marx: “as categorias expressam formas

de ser, determinações de existência” (MARX, 2011, p. 85). Em outras palavras: o pesquisador deve traduzir teoricamente a essência do objeto investigado e, neste processo, deve mobilizar todos os conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos para desvendar seu objeto. Entendemos que Saviani (2011) assim procedeu com a educação e, acertadamente, pôde reconhecer a sua função social, qual seja, a de contribuir com a apropriação e transmissão da cultura humana – em sentido amplo – perante os indivíduos em seu processo de formação humana.

Percebe-se, dessa forma, que a função principal do trabalho docente é contribuir com a formação intelectual dos alunos a partir da transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos, históricos e artísticos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. Esta atividade possui extrema importância nos processos da formação do indivíduo como membro do gênero humano.

Contudo, como já explicamos anteriormente, vivemos um período de uma profunda crise social que emana não apenas do modo de produção capitalista, mas do esgotamento civilizatório inerente ao movimento do próprio sistema do capital enquanto estrutura totalizante desta formação social. A atual crise estrutural do capital se articula aos seus próprios defeitos internos, ou, nas palavras de Mészáros (2002), aos seus “defeitos estruturais”:

No sistema do capital, esses defeitos estruturais são claramente visíveis no fato de serem os novos microcosmos que o compõem internamente fragmentados de muitas formas.

Primeiro, a produção e seu controle estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos.

Segundo, no mesmo espírito e surgindo das mesmas determinações, a produção e o consumo adquirem uma independência e uma existência separada extremamente problemáticas, de modo que, no final, o “excesso de consumo” mais absurdamente manipulado e desperdiçador, concentrado em poucos locais, encontra seu corolário macabro na mais desumana negação das necessidades elementares de incontáveis milhões de pessoas.

E, terceiro, os novos microcosmos do sistema do capital combinam-se em alguma espécie de conjunto administrável, de maneira que o capital social total seja capaz de penetrar – porque tem de penetrar – no domínio da circulação global (ou, para ser mais preciso, de modo que seja capaz de criar a circulação como empreendimento global de suas próprias unidades internamente fragmentadas), na tentativa de superar a contradição entre produção e circulação. (MÉSZÁROS, 2002, p. 105)

Assim sendo, a educação, na perspectiva apresentada, também sofrerá impacto. Não por um acaso qualquer estamos vendo uma série de ataques à educação escolar: baixos salários, péssimas condições de trabalho, exploração, formações rasas e praticistas etc. Nossa crítica deve se basear numa “crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social” (LUKÁCS, 1981, p. 63). A crítica, deste modo, não se baseia num aspecto tão-somente pejorativo, mas sim, tendo como ponto de referência o “conjunto diferenciado da sociedade”, ou seja, “diferenciado concretamente em termos de classes e as interrelações dos modos de comportamento que daí derivam”, pois apenas dessa forma é possível “fazer um uso correto da função da práxis como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 64).

No caso do modo de produção capitalista em que estamos inseridos, a forma típica de organização do intercâmbio orgânico da sociedade com a natureza tem por base, de modo geral, o trabalho assalariado. Se analisarmos para além da camada epidérmica deste tipo de trabalho, veremos que seu fundamento está alicerçado numa relação social profundamente desigual: aqueles que produzem os meios de produção e de

subsistência no capitalismo – os proletários – não se apropriam da própria riqueza social que produzem. Esta mesma riqueza social é apropriada desigualmente entre as classes fundamentais – porém não únicas - desta sociedade: burguesia e proletariado.

Lukács, num texto de 1947, já denunciava e criticava esta dinâmica:

**Na sociedade capitalista, o fetichismo é inerente a todas as manifestações ideológicas. Isto quer dizer, sumariamente, que as relações humanas, que se mantêm na maior parte dos casos, por intermédio de objetos, aparecem, para esses observadores enganados pela miragem superficial da realidade social, como coisas;** as relações entre os seres humanos aparecem, portanto, sob o aspecto de uma coisa, de um fetiche. É o elemento fundamental da produção capitalista, a mercadoria, que fornece o exemplo mais claro dessa alienação. **Tanto quanto por sua produção como por sua circulação, a mercadoria é, com efeito, o agente mediador de relações humanas concretas (capitalista-operário, vendedor-comprador etc.), e é necessário o funcionamento de condições sociais e econômicas – isto é, de relações humanas – muito concretas e muito precisas para que o produto do trabalho do homem se torne mercadoria.** Ora, a sociedade capitalista mascara essas relações humanas e as torna indecifráveis: dissimula cada vez mais o fato de que o caráter de mercadoria do produto do trabalho humano é apenas a expressão de certas relações entre os homens. Assim, as qualidades de mercadoria do produto (seu preço, por exemplo) dele se destacam e se tornam qualidades objetivas, como o gosto da maçã ou a cor da rosa. O mesmo processo de alienação ocorre no caso do dinheiro, no do capital e no de todas as categorias da economia capitalista: as relações humanas tomam o aspecto de coisas, de qualidades objetivas de objetos. **Quanto mais uma dessas categorias está distanciada da produção material efetiva, mais o fetiche está vazio, desprovido de todo conteúdo humano. É evidente que, para o pensamento burguês, seu efeito de fetiche é apenas o mais profundo.** Eis como a revolução do capitalismo no estágio imperialista não faz senão intensificar o fetichismo geral, pois, do fato da dominação do capital financeiro, os fenômenos a partir dos quais seria possível desvendar a reificação de todas as relações humanas, tornam-se cada vez menos acessíveis à reflexão da média das pessoas. (LUKÁCS, 1979, p. 28-29, grifos nossos)

Portanto, como demonstramos ao longo do texto, todos os ataques que a educação enfrenta na contemporaneidade possuem como fundamento social e histórico a crise estrutural do capital. Desprezar essa análise é abandonar um dos princípios indispensáveis para a compreensão do real em toda sua complexidade. E isso, por sua vez, dificulta ainda mais a elaboração de estratégias de superação desse patamar de barbáries.

Perante o que foi exposto, entendemos que seja necessário um movimento coletivo de defesa dos conhecimentos científicos na formação de futuros professores para que possam compreender a base social em que vivemos na atualidade que é a crise estrutural do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente texto, demonstramos na esteira de Mészáros (2002), que a crise que enfrentamos na atualidade não se trata de tão somente mais uma crise do capitalismo. Por outro lado, estamos diante de uma crise estrutural do capital que atinge todas as dimensões da vida humana (educação, trabalho, arte, ciência, política etc.) em todos os lugares.

Também demonstramos a especificidade da dimensão educacional a partir da análise ontológica lukácsiana. Para tanto, tivemos que rastrear o processo de autoconstrução humana e, com isso, compreender como o trabalho desempenhou um papel fundamental no surgimento do ser social.

Os atos de trabalho permitiram a complexificação das individualidades e, também, o desenvolvimento das distintas sociedades. Os complexos sociais (educação, arte, ciência, política, ideologia etc.) que surgiram a partir da capacidade humana em efetuar atos laborativos, passaram, também a interagir uns com os outros, formando a totalidade social, sempre historicamente produzida e dinamizada.

Como afirmamos na introdução, em nossa formação de professores, não tivemos o contato com a teoria social de Marx, nem com as contribuições de Mészáros e da Pedagogia Histórico-Crítica. Entendemos que tais aportes teóricos são indispensáveis para uma correta compreensão da relação entre capital e educação.

Por fim, chamamos a atenção para que as formações de professores levem em consideração o panorama da crise estrutural do capital como requisito indispensável para o correto entendimento da base societária que a educação enfrenta hoje em dia. Além disso, o que a análise marxista permite afirmar é que mudanças significativas na educação – como um todo – poderão ser possíveis mediante a organização dos trabalhadores (incluindo os professores e pesquisadores educacionais) contra as raízes do sistema do capital.

Investir esforços investigativos e coletivos na valorização dos conhecimentos elaborados é uma prática indispensável para compreender a crise estrutural que enfrentamos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 02 de 20 de dezembro de 2019** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Último acesso: abril. 2022.

GGN. **Sociólogo Suíço Jean Ziegler fala sobre o combate à fome**. 2013. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/politicas-sociais/sociologo-suico-jean-ziegler-fala-sobre-o-combate-a-fome/>> Último acesso: jun. 2017.

DUARTE, N. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad Cedes**, vol. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DUARTE, N. Pesquisa Educacional e a Defesa do Ser Humano. **Revista GESTO-Debate**, vol. 21, n. 11, p. 189-204, 2021.

LUKÁCS, G. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Ed Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. II Trabalho. In: **Per una Ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981, p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MARX, K. **O Capital – Livro Primeiro**, Tomo I. São Paulo: Nova Cultural: 1996.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão. São Paulo: Boitempo: 2007.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. In: Conselho Federal de Serviço Social – CFESS; Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília – DF, p. 769-806, 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.