

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

WORK, EDUCATION AND STRUCTURAL CRISIS OF CAPITAL
TRABAJO, EDUCACIÓN Y CRISIS ESTRUCTURAL DEL CAPITAL

Rafael Rossi (*)

RESUMO

O presente artigo é instrumento pelo qual problematizamos os vínculos existentes entre o complexo social da educação e do trabalho tanto em sentido ontológico, quanto no que se refere às contradições que se acentuam no período atual de crise estrutural do capital. É neste sentido que se faz necessário uma reflexão que entenda os limites da práxis educativa e as potencialidades que ela apresenta para um entendimento crítico e profundo da realidade numa postura e orientação revolucionária.

Palavras-chave: Trabalho; Educação; Crise Estrutural do Capital.

ABSTRACT

This article is an instrument by which we question the links between the social complex of education and work both in ontological sense, as with regard to the contradictions that are accentuated in the current period of structural crisis of capital. In this sense, a reflection that understands the limits of educational practice and the potential it presents for a critical and profound understanding of reality in a revolutionary posture and orientation is required.

Keywords: Work; Education; Structural Crisis of Capital.

RESUMEN

Este artículo es un instrumento mediante el cual cuestionamos los vínculos entre el complejo social de la educación y el trabajo, tanto en sentido ontológico, como con respecto a las contradicciones que se acentúan en el actual período de crisis estructural del capital. En este sentido, se requiere una reflexión que comprende los límites de la práctica educativa y el potencial que presenta para una comprensión crítica y profunda de la realidad en una postura revolucionaria y orientación.

Palabras clave: Trabajo; Educación; Crisis Estructural del Capital.

(*) Doutor em Educação pela UNESP/FCT de Presidente Prudente/SP e professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Cidade Universitária, CEP: 79070-900, Campo Grande (MS), Brasil – Tel.: (+55 67) 9152.5223 - rafaelrossi6789@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Para podermos iniciar uma reflexão a respeito da educação, seja em espaços urbanos, seja no campo, precisamos – mesmo que em linhas gerais – nos atentar para a questão da realidade objetiva em que o fenômeno educativo está inserido na sociedade burguesa contemporânea. Mais que isso, também precisamos tangenciar a questão geral da educação em seu sentido amplo ou ontológico – para utilizar uma expressão lukácsiana – em seu processo dinâmico de relação recíproca e de dependência ontológica com o trabalho.

Estamos, pois, diante de um compromisso ideopolítico, filosófico, científico e metodológico extremamente complexo para tratar deste tema para além do discurso subjetivista que retira a dinamicidade dessa práxis humana ao deslocar a centralidade do debate na política ou no “transcendente”, ao invés de compreender tais processos em sua materialidade concreta e objetiva a partir da atividade sensível dos homens. Nosso recorte, portanto, se dá numa premissa a partir das contribuições que a ontologia marxiana pode oferecer no âmbito desta reflexão também num esforço de não reforçar a dominante visão reformista e politicista presente no debate educacional atualmente.

Com efeito, vários poderiam ser os caminhos trilhados para nos atentarmos – conscientes de que nossa exposição será superficial em razão da amplitude que o tema se insere – para abordar essas questões. Por isso mesmo, optamos por compreender em um primeiro momento a essência ontológica – ampla e presente em todas as formações sociais – da relação entre trabalho e educação e como os antagonismos inconciliáveis entre as classes sociais interferem nessa dinâmica uma vez que o polo dominante no âmbito da sociabilidade burguesa é a extração da mais-valia e a *produção destrutiva* (Mészáros) em detrimento de qualquer consideração para com a vida humana e os recursos naturais. O trabalho, neste sentido, ainda continua uma categoria de fundamental importância para compreendermos o ser social, ou seja, o “mundo dos homens” (S. Lessa) tanto em sentido amplo, quanto no que concerne às distintas formações sociais. É a partir do trabalho que poderemos compreender a práxis educativa num esforço de explicitar suas potencialidades e seus limites não impondo à ela tarefas que lhes são impossíveis de realizar.

Uma vez que abordamos a relação ampla entre trabalho e educação, poderemos avançar para, então, compreender a crise contemporânea do sistema sociometabólico do capital em suas diferenciações qualitativas das crises anteriores e, para tanto, nos basearemos nas contribuições de István Mészáros por considerarmos este um autor de fundamental importância para a investigação dos fundamentos da sociabilidade contemporânea marcado por seu esforço crítico e radical – em sentido marxiano – e essencialmente revolucionário. Em sua monumental obra “*Para além do Capital*” este autor trata de modo veemente e estruturado historicamente numa crítica de cunho demolidor e contundente a irreformabilidade do capital em seu movimento contraditório e desigual que, inextricavelmente, desenvolve todas as alienações presentes nos mais variados aspectos da vida social ao colocar os seus imperativos sobre as reais necessidades humanas.

Este é um caminho que – justamente por ser rápido e em linhas gerais – só fora possível esboçar seus fundamentos a partir da concepção ontológica instaurada por Marx. Para o padrão greco-medieval, de modo geral, há o predomínio de perspectivas baseadas na metafísica, no idealismo e numa visão ético-política e/ou ético-religiosa a respeito do conhecimento. A razão guiada pela lógica era o caminho entendido a respeito do conhecimento que se elaborava. A organização do conhecimento não se voltava para a transformação da natureza, mas sim, para a vida na pólis e para a transcendência e, em função

disto que o conhecimento válido era aquele que tratava da “ordem universal e dos valores mais sólidos, universais e imutáveis, tais como a verdade, o bem, a justiça, o belo, etc.” (TONET, 2013, p. 25). É desta forma, que o método – entendido enquanto o caminho para o conhecimento implicava justamente nessa trajetória da razão orientada pela lógica, superando as intempéries colocadas pela aparência.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: VÍNCULOS DE ORDEM ONTOLÓGICA

97

Com a transição do feudalismo para a sociedade burguesa temos um abandono da “centralidade do objeto” para a “centralidade do sujeito”. Ainda hoje esta perspectiva se faz presente em muitas ocasiões e teses. Esta mudança fora tanto no âmbito prático com a superação do trabalho servil pela instauração do trabalho assalariado, quanto no plano teórico. Com o modo de produção escravista e feudal, fundados no trabalho escravo e servil, respectivamente, o desenvolvimento das forças produtivas se dava de uma maneira muito lenta. Já com a constituição da sociedade capitalista, fundada no trabalho assalariado, a partir também dos desenvolvimentos oriundos com a Revolução Industrial, a humanidade adentra um novo patamar na produção da riqueza. Passamos para o polo no sujeito e não mais no objeto, no âmbito do conhecimento, como o pensamento moderno de Kant permite apreender (TONET, 2013).

Todavia, com a constituição do capitalismo, o proletariado, isto é, a classe que realiza o intercâmbio orgânico com a natureza, que produz e valoriza o capital (Marx) se constitui enquanto classe social que possui interesse fundamental no conhecimento mais profundo das determinações essenciais da realidade historicamente construída pelos homens e, inclusive, das leis mais gerais do movimento de consolidação do capital e do capitalismo. Não se trata, entretanto, apenas de conhecer para contemplar, mas sim de conhecer para transformar, para revolucionar, pois “é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento” (MARX, 2002, p. 100). Este argumento implica a possibilidade histórica de, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, o proletariado desempenhar (enquanto sujeito *par excellence*, porém não único) o processo revolucionário – junto aos demais trabalhadores – rumo à superação do Estado, das classes sociais, da família monogâmica, da exploração do homem pelo homem e do trabalho alienado. Uma vez que a burguesia derruba o mundo feudal se esgota seu caráter revolucionário e, em função da posição que ocupa no processo produtivo e por realizar a posição teleológica primária (o trabalho como Lukács nos explica), é o proletariado que cumpre, agora, revolucionar a sociedade capitalista e o capital rumo à emancipação humana, ao comunismo.

Para Marx, em sua impostação ontológica, era importante entender o que é o ser social, sua origem, suas determinações mais essenciais e gerais e, após esta etapa, tendo por horizonte tais reflexões elaboradas que se pode avançar para apreender o conhecimento em suas formas particulares, como no capitalismo, por exemplo. Por isso, a radicalidade da ontologia marxiana está em descobrir no ato do trabalho a atividade sensível humana que conecta dialeticamente subjetividade e objetividade, sob a determinação ontológica desta última. O trabalho é, pois, a “raiz do ser social”. Tal constatação possui uma implicância enorme para o conhecimento, já que reconhece tanto a centralidade ontológica do trabalho – no sentido de ser o momento fundante dos demais complexos sociais – e, também, a sua centralidade política, isto é, a superação de um modo de produção a outro implica, sobretudo, uma mudança na organização do trabalho (pense-se, por exemplo, no trabalho escravo que fora sucedido pelo trabalho servil no contexto do feudalismo) conforme Tonet (2009)

argumenta. A genialidade de Marx se deve ao fato de ter exposto os fundamentos, por assim dizer, de uma concepção completamente nova de mundo. Entretanto, tais fundamentos não foram frutos apenas de sua cabeça, mas sim, a partir da tradução teórica do mundo real, da realidade objetiva. Ao realizar esta “tradução”, a ontologia marxiana passou a considerar os proletários – em função da posição que ocupam no processo produtivo – enquanto sujeito revolucionário por excelência – porém não únicos (TONET, 2013).

De modo bem rápido é este o aspecto ontológico que confere ao pensamento de Marx uma inovação frente às demais ontologias desenvolvidas pelos pensadores modernos e pelos outros teóricos pertencentes ao mundo greco-medieval. É fundamental destacar, neste sentido, que para a ontologia marxiana há uma prioridade ontológica da objetividade para com a subjetividade sem, contudo, considera-las de modo completamente isolado. Em Marx se trata de partir não de ideias, especulações ou “fantasias, mas de fatos reais, ‘empiricamente verificáveis’, no caso os indivíduos concretos” em suas relações concretas que “estabelecem entre si e as suas condições reais de existência, para então apreender as determinações essenciais que caracterizam este tipo de ser e o seu processo de reprodução” (TONET, 2013, p. 79). Não é por acaso que Marx apreende a realidade não como intuição, mas sim “como atividade humana sensível, enquanto práxis, de maneira não subjetiva” (MARX, 2002, p. 99).

Entretanto, qual é esta atividade sensível que permite a construção dos homens e do “mundo dos homens” e que se faz presente em todas as formações sociais? Marx não tinha dúvidas de que tal atividade, tal práxis, tal objetivação-primária é o trabalho.

O processo de trabalho [...] em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1967, p. 303, grifos nossos)

O trabalho em sentido ontológico é o intercâmbio orgânico do homem com a natureza, a fim de transformá-la para “produzir os valores de uso” e este processo é uma “condição natural eterna da vida humana” que independe de “qualquer forma dessa vida”, isto é, está presente em todas as formações sociais. Ao desenvolver o trabalho – ainda de acordo com o pensamento marxiano – o ser humano transforma a natureza e transforma também a sua própria natureza. Tal fato só é possível, pois “os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos” (LUKÁCS, 2013, p. 159). O trabalho, conforme Lukács, possibilita “o salto ontológico” do ser natural regido por tendências absolutamente biológicas, para o ser social e, em função disto, que ele é o momento fundante do ser social. Todos os outros complexos sociais possuem para com ele uma dependência ontológica, ou seja, só podem existir em função dos atos de trabalho. Nesta práxis primária, há uma síntese entre teleologia e causalidade, há uma articulação intrínseca entre a objetivação de uma prévia-ideação – já que o ser humano que trabalha antecipa idealmente o “projeto” que irá realizar, objetivar – e a causalidade natural, a natureza que, por meio do trabalho, fica conjugada com uma causalidade posta, uma causalidade desenvolvida pelos processos oriundos do trabalho.

Este é o raciocínio que nos permite compreender que na ontologia marxiana não é a subjetividade que determina a objetividade real e concreta, mas ao contrário, aquela é determinada ontologicamente por esta. Em Marx é “da terra que se sobre ao céu”, já que:

[...] **não partimos do que os homens dizem, imaginam** e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; **mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real** que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX e ENGELS, 2002, p. 19, grifos nossos)

O trabalho desperta no homem novas necessidades, novas possibilidades, novas habilidades e conhecimentos. Por isso ele “remete para além de si mesmo”, ou seja, a partir dele que se desenvolvem num processo dinâmico e complexo os demais complexos sociais e, dentre eles, a educação. Esse posicionamento não quer dizer de modo algum que o trabalho resume o ser social no âmbito da ontologia marxiana, pois a realidade é compreendida enquanto uma totalidade ou, então, enquanto um “complexo de complexos” (Lukács). Há entre o trabalho e os demais complexos, como já afirmamos, uma relação de dependência ontológica, de determinação recíproca e de autonomia relativa (TONET, 2005). Quando dissemos a respeito da prioridade ontológica da objetividade sobre a subjetividade, afirmamos isso justamente tendo em mente a análise da categoria do trabalho. Para que uma prévia-ideação se objetive é necessário um conhecimento – mesmo que não perfeito e absoluto – sobre o qual a práxis humana irá intervir e, neste sentido a objetividade “põe o campo de possibilidades a partir das quais a subjetividade faz as suas escolhas” (TONET, 2005, p. 35).

Se continuarmos trilhando esse caminho em analisar a práxis humana primária (trabalho), também poderemos entender de modo mais amplo a natureza do fenômeno educativo. Conforme Tonet (2007) nos explica, para uma análise histórico-ontológica é fundamental ser radical – em sentido marxiano: agarrar as coisas pela raiz, em outras palavras: é preciso buscar *a origem, a natureza e a função social* de determinada atividade humana que se está investigando. É importante destacar, como o autor também esclarece, que por função social devemos entender a função que determinada atividade exerce no processo de reprodução social. Dessa forma, por sua vez, é imprescindível para um entendimento crítico e profundo sobre determinada práxis, para além daquilo que o pesquisador gostaria que fosse ou imaginasse, mas sim, analisando a realidade e a história como elas são independentemente da vontade de quem investiga.

É tendo este importante alerta que ao tratar de temas como trabalho e educação não devemos ter como ponto de partida a sociedade capitalista, mas sim a “estrutura ontológica do ser social” e isto para não incorrerem no erro de aceitar a essência da sociedade burguesa como a essência do trabalho e da educação. A efetivação do trabalho implica em certos valores, comportamentos, habilidades etc. e os indivíduos, desta forma, precisam se apropriar desse conjunto de conhecimentos, ou seja, do patrimônio histórico material e espiritual desenvolvido pela humanidade até aquele ponto. Esta é a origem do processo educativo, “dirigido, em grau cada vez maior, pela consciência”. O processo de autoconstrução do indivíduo enquanto pertencente ao gênero é, em assim sendo, “um processo subordinado à reprodução mais ampla da totalidade social” em que o “polo norteador” é “a concreta totalidade social” (TONET, 2005, p. 138). Temos, pois o sentido mais amplo – ontológico – da educação por meio da análise do trabalho:

Porém, **o essencial da educação dos homens**, pelo contrário, **consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas** e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. **Isso significa** duas coisas: **em primeiro lugar, que a educação do homem** – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. Sua vida, **dependendo das**

circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca **exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou.** (LUKÁCS, 2013, p. 176, grifos nossos)

Não se trata, dessa forma, de escolher um conceito “moderno” ou “contemporâneo” à educação, mas sim, de compreendê-la, antes de qualquer coisa, em meio à sua constituição ontológica através da compreensão do trabalho enquanto momento fundante do “mundo dos homens”. Por isso Lukács nos explica que ela serve, essencialmente, para capacitar os homens a “reagir adequadamente aos acontecimentos”, pois parte da apropriação pelos indivíduos daquele patrimônio histórico que a humanidade construiu, para que o seu processo de pertencimento ao gênero possa se desenvolver. Isto, todavia, não anula os antagonismos de classe, presentes no capitalismo enquanto formação social específica que influencia também o fenômeno educativo. Mais uma vez, precisamos voltar ao trabalho, pois este no capitalismo (trabalho abstrato) serve de expropriação de mais-valia enquanto mecanismo indispensável para a reprodução do capital sem, contudo, anular a função social ontológica do trabalho enquanto intercâmbio do homem com a natureza para provimento das necessidades humanas.

O trabalho, por assim compreendermos com este raciocínio, implica numa relação homem-natureza e a educação numa relação entre indivíduo-sociedade. O que distingue a educação das demais atividades é que ela propicia a apropriação daquilo que “é realizado por outras atividades” e “assim, por exemplo, cabe à atividade artística produzir obras de arte. Mas, é através da educação – aqui entendida, obviamente, em um sentido amplo, que inclui tanto a educação direta quanto a educação indireta – que o indivíduo se torna capaz de tornar seu universo contido na obra de arte” (TONET, 2005, p. 139).

Com o advento do capitalismo os conhecimentos e habilidades requeridas pelo processo de trabalho tornado mais complexo, coloca a educação em novos desafios, inclusive, no que diz respeito às novas determinações dos cidadãos no âmbito da sociabilidade burguesa. Desde o surgimento das sociedades de classe se instaurou uma contradição entre o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas e o desenvolvimento de “alguns às custas da imensa maioria”. A educação, em sentido amplo (ontológico), “contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico” (TONET, 2005, p. 142). Como a ontologia marxiana nos ensina: “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade também é o poder espiritual dominante” (MARX e ENGELS, 2002, p. 48). Desta forma, podemos afirmar que a educação dominante em determinada sociedade é sempre a educação das classes dominantes, ou seja, é a educação que atende aos seus interesses. Numa sociedade como a capitalista, os interesses dominantes na educação se orientam para a realização mais plena possível da reprodução e dos imperativos expansionistas do capital. Isto nada tem de reproducionista ou dogmático, mas sim, uma compreensão que entende o fenômeno educativo inserido numa totalidade social.

Daí a importância em compreender – como já argumentamos anteriormente – a respeito da centralidade ontológica e política do trabalho. Compreender a centralidade ontológica do trabalho no âmbito da discussão educacional é relevante, pois permite nos atentarmos para o fato de que o trabalho funda o complexo da educação e não o contrário. Esta reflexão, por sua vez, nos remete à centralidade política do trabalho e não da educação. A educação *pode*

contribuir com atividades que apontem para a necessidade de superação do capital, por exemplo. Todavia o que decide a questão é a mudança na organização do trabalho: superando o trabalho abstrato, trabalho assalariado, trabalho alienado; rumo ao trabalho associado. Estas pistas são fundamentais para não sobrecarregar a educação com uma tarefa ou responsabilidade que não lhe é possível e, também, para não cairmos em jargões exagerados que exigem algo que não é possível concretizar no interior do sistema de socioreprodução do capital, como por exemplo, querer uma “*educação emancipadora*” em seu conjunto (TONET, 2005).

Com efeito, a educação terá sempre um caráter conservador uma vez que seu “polo norteador” terá sempre como pressuposto a reprodução de determinada ordem social. Com isso estamos afirmando que a educação em seu conjunto corresponderá à totalidade social concreta de determinada formação social o que, assim como o trabalho, não anula seu aspecto ontológico e sua função social na reprodução social, mas apenas nos explicita a contradição que a atravessa. Isto não quer dizer que não existam outras propostas e projetos educativos que se coloquem na contramão da orientação dominante, mas sim, que em seu conjunto a educação, no caso do capitalismo, tende para a manutenção dos interesses de reprodução do capital. Dessa forma, “temos aqui, portanto, um processo unitário, mas contraditório; ao mesmo tempo, de construção e desconstrução do homem” (TONET, 2005, p. 143).

A educação possui uma *dependência ontológica* para com o trabalho, assim como os demais complexos sociais; ou seja, não há educação sem a existência do trabalho. Todavia, também temos de nos atentar para o fato de que *numa sociedade de classes há um fundamento ontológico de que a educação* – em sua totalidade – irá atender aos interesses das classes dominantes. Em razão disto, a educação pode – não em seu conjunto – mas sim, com *atividades educativas de cunho emancipador* contribuir para o “despertar” da consciência socialista e apontar para a necessidade de superação do sistema do capital: este é o *aspecto ontológico-crítico-concreto da educação*.

Essa contradição se torna ainda mais evidente quando analisamos tais aspectos no modo de produção capitalista. O que funda este modo de produção é o trabalho assalariado, assim como o trabalho servil fundou o feudalismo e o trabalho escravo fundava as sociedades escravistas. Todavia, a força de trabalho é uma mercadoria única, pois ela gera um valor, ela produz um valor maior que o necessário do que fora preciso para reproduzi-la e, com isso, “o capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso” (PAULO NETTO e BRAZ, 2006, p. 100). Isto gera uma série de alienações e estranhamentos que se baseiam num movimento insustentável para com a vida humana. É neste aspecto que as crises – no capitalismo – não podem ser entendidas como um “desvio” do capital, mas fazem parte de seu caráter mais essencial. Não há como desvencilhar a história do capital da história de suas crises. De modo geral, os principais elementos em que se baseiam as crises econômicas se baseiam no fato de que: 1) a produção capitalista não “obedece” nenhum controle global, o mercado é “inundado” por mercadorias; 2) a queda da taxa de lucro que instaura uma contradição entre a resposta individual de cada capitalista e a resultante geral de tal ação pelo conjunto dos capitalistas e; 3) o descompasso entre a “magnitude da produção de mercadorias e a possibilidade” de consumo da classe trabalhadora (PAULO NETTO e BRAZ, 2006).

Quando o capital consegue desenvolver sua capacidade produtiva ele leva o mercado a uma situação de superprodução e, por fim, a uma crise econômica em que é necessário não apenas destruir as mercadorias, como os meios de produção e uma parte da própria força de trabalho, que passa a se deslocar para outros lugares, se inserir em outros ofícios ou ser

empurrada a situações de miséria. Com o prolongamento da crise e o rebaixamento dos salários há a possibilidade da carência desenvolvida promova novamente o ciclo de produção da abundância até uma nova superprodução e crise (LESSA e TONET, 2012). Como o “maior sempre engole o menor”, os capitalistas sobreviventes das crises possuem uma capacidade produtiva muito maior e a retomada do ciclo sempre se dá num novo patamar, resultando novamente numa crise e em concentração do capital. Deste modo:

Esse rápido e resumido percurso pela evolução da economia capitalista evidencia dois de seus traços que são muito importantes nesse estudo. O primeiro deles, **que o capitalismo, pela sua dinâmica interna**, pelas suas determinações mais essenciais, **umenta incessantemente a produção**. A abundância vai se convertendo em um fator cada vez mais presente e atuante no dia a dia do sistema. Desde a Revolução Industrial até os nossos dias, a soma dos anos de prosperidade econômica de o capital conviver com a abundância leva das crises cíclicas do século 19 à crise estrutural dos nossos dias. O segundo traço importante é **que o desenvolvimento das capacidades produtivas do capital significa uma submissão cada vez maior da humanidade às necessidades do sistema do capital**. Aumenta cada vez mais o poder que o capital tem de oprimir os seres humanos. **Desenvolvem-se relações sociais cada vez mais desumanas** em situações cada vez mais desfavoráveis aos seres humanos de todo o planeta. (LESSA e TONET, 2012, p. 69-70, grifos nossos)

Deste modo, o aumento da capacidade produtiva do capital é “antagônico ao desenvolvimento das forças produtivas da humanidade”. Por forças produtivas, neste sentido, deve-se entender “o desenvolvimento das capacidades humanas em extrair da natureza o indispensável para a reprodução social” e, com isso, “perdemos cada vez mais a capacidade de conduzir nossa história para finalidades humanas” (LESSA e TONET, 2012, p. 70).

Numa sociedade regida pelos imperativos do capital é preciso ter em mente a clareza mais profunda e ampla possível de que o objetivo prioritário sempre será a autorreprodução do capital acima de qualquer necessidade ou aspiração humana. Isso pode ser evidenciado quando nos atentamos para: 1) a demanda crescente por recursos em uma produção destrutiva do meio ambiente; 2) uso do próprio capital em seu processo de produção, concentração e centralização e, com isso, a geração de mecanismos ascendentes de “subdesenvolvimento”; 3) o impulso cada vez maior à multiplicação do valor de troca, “abertamente oposto ao valor de uso” e, 4) o desperdício: de gente, de seres humanos, pela produção em massa, pela produção destrutiva que não se preocupa com o futuro, por exemplo, de milhares de jovens (MÉSZÁROS, 2002).

Estas contradições levam, por sua vez, à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002) que se baseia em quatro aspectos: 01) seu *caráter multidimensional*, 02) *pluriescalar*, 03) *sua manifestação territorialmente desigual e espacialmente articulada* e, 4) *sua problemática determinação coercitiva*. A *multidimensionalidade* da crise estrutural se baseia no fato de que ela não afeta apenas uma dimensão da vida social, mas sim a totalidade desta formação social em seus multifacetados aspectos e determinações. A *pluriescalaridade*, por sua vez, está no sentido de estender seus efeitos mais dramáticos a todas as escalas: desde a escala do corpo (vejam, por exemplo, os milhões de mortos presente na guerra enquanto estratégia de reprodução dos imperativos expansionistas do capital ou, ainda, podemos pensar nos milhões de indivíduos que sofrem com câncer oriundo do uso intensivo de agrotóxicos praticamente em todos os alimentos, etc.) até a escala global, uma vez que seus efeitos não afetam apenas os países menos desenvolvidos do ponto de vista capitalista. O *caráter territorial desigual* se relaciona à manifestação concreta da crise de maneiras diferenciadas em cada território: uns sofrem de modo mais acentuado com as desigualdades do agronegócio e outros, por exemplo, com a dinâmica do mercado imobiliário. Todavia,

mesmo tendo territorializações diferenciadas a crise se articula em todos os territórios a partir da *lógica de reprodução do capital que organiza o espaço geográfico* de modo estruturado e hierárquico. Desse modo, tendo por base: a multidimensionalidade que a crise estrutural do capital abrange, afetando várias escalas (desde a do corpo até a global), passando pela maneira desigual de materialização em cada território que, contudo, obedece a uma hierarquia estrutural de reprodução do sistema de sociorreprodução; temos a problemática coerção que os antagonismos do capital apresentam à humanidade de modo cada vez mais explícito: “ou a barbárie cada vez mais intensa do capitalismo, ou a superação dele em direção à emancipação humana, ao comunismo” e, com isso, precisamos nos atentar para o fato de que “não há terceira alternativa” (TONET, 2007, p. 02).

É no interior dessa dinâmica que o fortalecimento de ações e projetos em escolas públicas tem sido incentivado pela Associação Brasileira do Agronegócio – ABAG – a exemplo do “*Programa Agronegócio na Escola*” desenvolvido na região do município de Ribeirão Preto – SP desde o ano de 2001 já tendo participado mais de *160 mil alunos*¹. Além desse exemplo, podemos lembrar também do “Agrinho” cuja origem do Estado do Paraná com apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR/PR; a Federação da Agricultura do Estado do Paraná – FAEP; o governo do Estado do Paraná; Banco do Brasil; Itaipu Binacional e Dow AgroSciences. No Paraná, o “Agrinho” completa *19 anos já tendo participado mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores* da educação infantil, ensino fundamental e educação especial, tendo sua presença em todos os municípios do Estado².

Estas informações são tão impressionantes que precisamos também refletir também do ponto de vista dos projetos educativos protagonizados militantes do campo. O PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, desde sua criação em 1998 até 2011, *atendeu 164 mil alunos em todo país*³. O “Agrinho” – sendo a expressão da educação do ponto de vista do agronegócio e seus interesses - em 19 anos atendeu mais de 1 milhão de alunos, enquanto que o PRONERA – entendido como uma política de luta a partir da pressão popular realizada pelos camponeses – não chegou nem a meio milhão de alunos atendidos. Isso não ocorre por acaso, pois possui uma relação direta com a materialidade da questão agrária inserida na lógica de reprodução do capital. Se o agronegócio é o “modelo de desenvolvimento agrário” dominante enquanto expressão da lógica capitalista no campo, também é de se esperar que sejam as suas aspirações na educação que serão dominantes e não as dos trabalhadores. Todavia, mais uma vez afirmamos que tal raciocínio nada tem de pessimista ou imobilista, mas sim de compreensão crítica sobre os limites e possibilidades que a educação pode desempenhar inserida numa totalidade social. Não é possível “tirar leite de pedra”... Assim nos diz o dito popular e, em certo sentido, o mesmo pode ser dito com relação ao capital: não é possível esperar esperançosamente do capital uma “educação emancipadora”. Por isso a urgente necessidade em desenvolvermos atividades educativas que apontem para a superação deste modo de organização do trabalho, ou seja, atividades educativas que efetivamente estejam orientadas pela emancipação humana!

¹ Informações retiradas do site da ABAG-RP. Disponível em: < <http://www.agronegocionaescola.com.br/> > Último acesso: jun. 2015.

² Informações retiradas do site do Agrinho/PR. Disponível em: < <http://www.agrinho.com.br/institucional> > Último acesso em: jun. 2015.

³ Informações retiradas do site do MST. Disponível em: < <http://www.mst.org.br/2015/06/18/precisamos-avancar-com-o-pronera-para-que-o-povo-tenha-uma-educacao-libertadora.html> > Último acesso em: jun. 2015.

A apropriação, inclusive, do conceito de educação do campo é também realizada por agentes do agronegócio em suas práticas *pseudoeducativas*. Todavia, é de fundamental relevância que o pesquisador explicita as diferenças ideopolíticas, pedagógicas e metodológicas que existem entre tais práticas e aquelas desenvolvidas pela classe trabalhadora, pelos movimentos sociais, pelos camponeses etc. Caso contrário, abriremos mão da história que marca o movimento da educação do campo se contrapondo frontalmente à educação rural e, com efeito, cairemos numa abordagem que tende ao pós-modernismo ao considerar que existe uma “educação do campo do agronegócio” e outra dos trabalhadores. Nada poderia ser mais generoso com o capital! Aí reside a urgente necessidade em explicitarmos as diferenciações de tais perspectivas antagônicas e conflitivas com intuito de contribuir com o fortalecimento da luta do trabalho contra o capital e não negociando com ele!

Contudo, conforme já afirmamos, isto não quer dizer que não existam atividades que contestem esta lógica, mas sim que no seu conjunto não é possível pensar uma educação totalmente voltada aos interesses da classe trabalhadora. Isso é possível apenas em uma sociedade emancipada do capital, para além do trabalho abstrato, do Estado, das classes sociais, da família monogâmica e da exploração do homem pelo homem.

O mesmo pode ser pensado a respeito da educação formal nas em espaços urbanos. Aumenta a cada dia as doenças de todos os tipos em professores em razão do ambiente precário em que realizam sua atividade nas escolas públicas. Muitas escolas convivem diariamente com níveis inimagináveis de violência, de tráfico de drogas, enfim, várias escolas públicas assistem em grau crescente um processo de sucateamento em todos os sentidos que parece corroer tudo e a todos sem possibilidade de reversão. Ao mesmo tempo, podemos perceber a proliferação como uma praga de escolas técnicas profissionalizantes que aparecem na contemporaneidade como a “melhor saída” para o ensino público, já que, supostamente os alunos desenvolveriam capacidades e habilidades de “empreendedorismo” e “marketing pessoal” que os ajudariam como um “passe de mágica” a se inserirem de forma rápida e bem-sucedida no mercado de trabalho. Mais uma vez podemos perceber em ambos os casos que se tratam de dinâmicas em função da reprodução do capital em seu período de crise estrutural. Trata-se, em verdade, de precarizar a educação pública para justificar a privatização que ela sofre ao atender cada vez mais explicitamente os interesses do capital com habilidades, conhecimentos e comportamentos que apenas interessam à manutenção da sociedade burguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face de toda discussão que delineamos até aqui, concordamos com Mészáros (2005) ao apontar a necessidade de pensarmos em formas “*verdadeiramente radicais*” no sentido de superação da ordem sociorreprodutora vigente. No âmbito da educação, defendemos o caráter cada vez mais anticapilista às lutas que se travam no campo e na cidade, isto é, a necessidade de imprimir às lutas educacionais claramente uma orientação socialista. Para isto, por sua vez, é de extrema importância retomar a radicalidade revolucionária da ontologia marxiana no tocante à centralidade ontológica e à centralidade política da categoria trabalho, tanto para compreendê-la em seu aspecto mais gera enquanto “condição eterna” que estabelece o intercâmbio orgânico do homem com a natureza a fim de retirar desta os meios de produção e de subsistência, quanto para assimilar a posição de destaque que cabe ao trabalho no âmbito das lutas que se proponham efetivamente um caráter revolucionário.

Neste sentido, reafirmamos os posicionamentos presentes tanto nas obras de Mészáros, quanto nas de Tonet, no sentido de mudar o foco da luta ao sair do parlamento e colocá-la na fábrica. Tal linha de raciocínio implica, em compreender o parlamento enquanto um espaço, uma mediação, ou seja, não como um fim em absoluto, pois os próprios capitalistas compreendem – em linhas gerais – que seu poder não emana propriamente do parlamento, mas sim de onde exploram os trabalhadores na produção da riqueza material. O capital utiliza o parlamento enquanto uma mediação importantíssima para fazer prevalecer seus interesses e o trabalho – enquanto seu antagonista inconciliável – precisa orientar as lutas sociais no seu aspecto extraparlamentar.

Tendo claras estas perspectivas e estas orientações, penso que a Educação cumpre uma mediação importantíssima nesse processo. Novamente, aquilo que Tonet vêm denominando como “*atividades educativas de cunho emancipador*” é de profunda relevância para nos atentarmos no momento histórico de crise estrutural do capital. Sem entender a história da humanidade e as determinações mais gerais e essenciais desta forma de sociabilidade burguesa, não entenderemos os rumos a serem construídos no âmbito da necessidade histórica de uma ofensiva socialista. O conhecimento é fundamental, mas é imprescindível que seja um conhecimento de orientação revolucionária, que coloque a história e seus feitos nas mãos dos homens e não de alguma entidade transcendental. Atividades educativas deste tipo não abrem mão da necessidade de compreensão dos fundamentos do comunismo, ou seja, da discussão sobre emancipação política e emancipação humana, pois entende que o fundamento do ser social é o trabalho e não a política e que a questão central de superação do capital se encontra na transformação do modo de organização do trabalho e não apenas numa questão de “cidadania” ou de “políticas públicas”. Dessa forma, são atividades educativas que possibilitam apreender a especificidade da educação sem menosprezar suas contribuições, todavia, também sem superestimá-la com tarefas que lhes são impossíveis de realizar e para tal entendimento, novamente, a ontologia marxiana pode ajudar sobremaneira. Por fim, tais atividades educativas poderão esclarecer diversas questões e desafios que o capital nos coloca dia após dia e, dessa maneira, o engajamento crítico nas lutas sociais é também importante como estratégia que deve ser cada vez mais ampla no intuito de contribuir com uma ofensiva socialista.

Para concluir gostaria de retomar a afirmação de Mészáros (2005) a respeito do fato da “educação” não poder “funcionar suspensa no ar”, pois ela deve estar articulada com as necessidades da transformação social e, assim, “ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76-77).

REFERÊNCIAS

- LESSA, S.; TONET, I. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.
- MARX, K. **O Capital – Vol I**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1967
- MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política: Uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- TONET, I. **Um novo horizonte para a Educação**. Texto base conferência pronunciada no I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, promovido pelo IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto em nov/dez 2007. Disponível em: < <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/> > Último acesso: set. 2015.
- TONET, I. **Crise atual e alternativa socialista**. 2009. Disponível em: < <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/> > Último acesso: jul. 2015.
- TONET, I. **Método Científico – Uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

Enviado em Dezembro de 2016.

Aprovado em Abril de 2017.