

Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução

100 anos da Revolução Russa

**Paulino José Orso
Julia Malanchen
André Paulo Castanha
(Orgs.)**



Paulino José Orso
Julia Malanchen
André Paulo Castanha
(Organizadores)

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E
REVOLUÇÃO:
100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA.
2ª Edição Eletrônica

Navegando Publicações
Autores Associados
2018



Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2018.

P3711 – Orso, Paulino José; Malanchen, Júlia; Castanha, André Paulo. (Organizadores). Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa. 2ª edição. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas, Autores Associados, 2018.

ISBN: 978-85-53111-23-7

DOI: 10.29388/978-85-53111-23-7

1. Educação. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Marxismo. I. Paulino José Orso, Julia Malanchen, André Paulo Castanha. II. Navegando Publicações. III. Título.

CDD – 370.1

CDU – 37/49

Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Filosofia 200



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Císon César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St. Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Sílvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Apresentação	1
<i>Os Organizadores</i>	
Revolução Russa e a luta pela emancipação	5
<i>Augusto César Buonicore</i>	
Universalidade e singularidade histórica da revolução de outubro	23
<i>João Quartim de Moraes</i>	
Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução	39
<i>Demerval Saviani</i>	
A revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica	55
<i>José Claudinei Lombardi</i>	
Movimentos sociais, educação e revolução	79
<i>Maria de Fátima Felix Rosar</i>	
Movimentos e lutas políticas	99
<i>Ademar Bogo</i>	
Os desafios de uma educação revolucionária	115
<i>Paulino José Orso</i>	
Os desafios de uma educação revolucionária: a experiência do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra	131
<i>Caroline Bahniuk</i>	
Concepção socialista de educação: a contribuição de Nadedja Krupskaya	51
<i>Nereide Saviani</i>	
Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica em tempos de obscurantismo beligerante	161
<i>Newton Duarte</i>	
Uma aula de L. S. Vigotski	177
<i>Zoia Prestes - Lucas Gago Esteram</i>	
Sobre os autores	193

APRESENTAÇÃO*

A Revolução Russa se transformou num marco para a História da Humanidade. Depois da Comuna de Paris de 1871, a Revolução de 1917, foi o evento mais grandioso, extraordinário e duradouro que já ocorreu. Demonstrou que é possível construir uma sociedade e uma humanidade, sob novas bases e novos fundamentos, sem propriedade privada e sem classes, em que, ao invés do individualismo, da competição e da exploração, predomina a solidariedade "de cada um segundo suas possibilidades, de acordo com suas necessidades", com o homem no centro da história.

A Revolução Russa, ao redefinir e reorientar os meios de produção, as forças produtivas, as finalidades da produção material e também da espiritual, transformou-se numa referência para outras revoluções. Em todas elas, a educação adquiriu uma importância primordial tendo em vista que numa sociedade de ignorantes, a revolução não se sustenta. Isso fez e faz da revolução e da educação elementos indissociáveis. Ambas se pressupõem e se constituem em instrumentos de transformação social.

Portanto, a publicação de a "Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa", é uma oportunidade ímpar para recolocar em discussão tanto a possibilidade, quanto a necessidade e os desafios da Revolução e da Educação Revolucionária.

Afinal, a humanidade está vivendo um momento crucial, quando o imperialismo age com uma agressividade e uma voracidade sem precedentes; quando o capital se encontra extremamente concentrado; quando as condições de trabalho e de vida são extremamente degradadas; quando milhões de pessoas são condenadas à vala da informalidade, do desemprego, da indigência, da ignorância e da morte; quando os golpes, a violência, a repressão e as guerras se multiplicam e, quando a natureza é atacada e destruída impiedosamente.

Diante desse contexto, é impossível permanecer insensíveis, apáticos, inertes e ou indiferentes; exige muito mais do que contemplação, espanto, admiração, diferentes olhares e diferentes interpretações. A humanidade implora a transformação dessa realidade.

Trata-se, portanto, de construirmos um novo projeto societário, uma nova humanidade. Mas, para isso, pressupõe algumas condições, tais como, superar os velhos vícios do amadorismo, do espontaneísmo, do voluntarismo, do naturalismo, do individualismo, da competição e da concorrência, e assumir a identidade de classe trabalhadora e agir como e enquanto tal.

No momento em que o monstro do capital se encontra armado até os dentes, e possui toda uma parafernália ideológica, burocrática, bélica e militar capaz de esmagar povos e nações e, de exterminar a humanidade com apenas

*DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.1-4

um aperto de botão, nunca se tornou tão necessário construirmos a unidade dos trabalhadores e colocar em prática a consigna proferida por Marx em 1848: "Proletários de todo mundo, uni-vos", pois, contra o poder da unidade dos proletários não há nenhum outro capaz de subsistir.

Da mesma forma que a superação da alienação, da exploração e da dominação devem se constituir numa obstinação dos trabalhadores, a Revolução e a Educação Revolucionária também devem ser compromisso de todos. Aqui se sobressai em importância o papel da educação revolucionária como um instrumento para produzir o conhecimento da realidade objetiva, de tal modo que permita sua transformação e a produção de uma nova cultura e de um novo modo de organizar a sociedade. Assim entendemos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Movimento, ambas comprometidas com um projeto revolucionário.

E ao falar em educação, Pedagogia Histórico-Crítica e revolução, é bom lembrar que o professor Saviani, idealizador da PHC, inicialmente, pensou em denominá-la de Pedagogia Revolucionária. Contudo, como o país estava vivendo sob a ditadura civil-militar, com intensa repressão, entendeu que não era uma nomenclatura adequada para o momento. Então, pensou em chamá-la de Pedagogia Dialética. Mas, percebeu que também poderia gerar confusão com a perspectiva idealista. Então, em 1984, concluiu que o nome mais apropriado seria Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

De acordo com o autor, sua denominação se deve ao fato de se opor tanto às pedagogias não-críticas, quanto às crítico-reprodutivistas e seu compromisso uma transformação profunda da realidade. Ou seja, trata-se de uma Teoria Pedagógica Revolucionária. E do mesmo modo que a Revolução Russa se transformou num marco para os trabalhadores do mundo inteiro, a Pedagogia Histórico-Crítica também o é para os educadores, também trabalhadores.

Todavia, ainda resta muito por fazer. Alguns dizem que, uma vez que a educação trabalha no âmbito do trabalho imaterial, se conseguir fazer a crítica da sociedade vigente já está bom, não acreditam na possibilidade de realizar uma prática transformadora. Mas, consideramos isso insuficiente. Avançamos do ponto de vista teórico, mas carecemos fazê-lo também do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, afinal cabe transformar a realidade concreta. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia do Movimento (MST) têm muito a aprender e ensinar uma a outra, de tal modo que, possamos construir uma pedagogia efetivamente revolucionária.

Portanto, foi com o objetivo de discutir a atualidade e a importância da Revolução Russa e analisar os desafios de uma educação, que organizamos esta publicação em torno da "Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa".

Inicialmente, a coletânea foi publicada impressa pela Autores Associados. Todavia, nesta edição em formato ebook, incorporamos o artigo do professor Newton Duarte, que não havia sido publicado anteriormente.

Os primeiros dois artigos, um de autoria de Augusto Buonicore e outro de João Quartim de Moraes tratam do significado histórico da Revolução Russa e dos desafios para os trabalhadores na atualidade.

Na sequência Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi discorrem acerca da relação entre a Educação e a Revolução na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como referência os 100 anos da Revolução Russa e a pedagogia soviética.

E entendendo que a Revolução deve ser um compromisso coletivo dos trabalhadores e, portanto, que a educação não deve se limitar a "fazer o trabalho bem feito no interior da escola", Maria de Fátima Félix do Rosar e Ademar Bogo discutem sobre os Movimentos sociais, a educação e a revolução.

Caroline Bahniuk e Paulino José Orso, por sua vez, analisam se é possível, quando, como, em que condições e em que consiste uma educação verdadeiramente revolucionária.

Por fim, Nereide Saviani trata da concepção socialista de educação amparada na contribuição de Nadedja Krupskaya, Newton Duarte discorre sobre a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de obscurantismo beligerante e Zoia Ribeiro Preste e Lucas Gago Estevam nos apresentam com um texto de Lev Semenovitch Vygotsky, inédito no Brasil, resultado de uma aula ministrada cerca de três meses antes de falecer.

Ao discutir a questão educacional, os autores não o fazem com um fim em si mesmo, mas sim, tendo em vista a Revolução, ou seja, a transformação profunda da sociedade.

Com esta obra queremos render homenagem a todos os revolucionários que nos antecederam, àqueles que renunciaram ao conforto de seus lares, aos privilégios e aos prazeres e entregaram sua vida à causa da revolução ou que tombaram na luta pela emancipação humana. Como nos diz Victor Hugo: "Os cadáveres estão na terra, mas as ideias estão de pé!".

Ótima leitura a todos.

Os organizadores

REVOLUÇÃO RUSSA E A LUTA PELA EMANCIPAÇÃO*

Augusto César Buonicore

A Revolução Russa foi um dos acontecimentos mais importantes do século XX. Ela traçou um fio vermelho que percorreu mais de sete décadas da história mundial e alimentou em milhões de pessoas de todos os continentes a esperança de um futuro melhor, sem opressões, explorações e misérias. Representou uma virada histórica, abrindo uma nova etapa nas lutas emancipatórias, e contribuindo, ainda que indiretamente, à causa da democracia e dos direitos sociais dos trabalhadores. O mundo não seria o mesmo depois da Revolução de Outubro. Alguns autores chegam mesmo a afirmar que ela se constituiria num dos marcos fundadores do século passado.

Mesmo assim, neste ano possivelmente a mídia monopolista nos inunde com artigos e reportagens especiais dedicados ao centenário daquela revolução. Não nos é difícil prever qual o conteúdo desse material. A Revolução Russa será apresentada como o pior fato ocorrido na história recente da humanidade. Mostrará o comunismo como uma forma de totalitarismo igual ou pior que o nazismo. Por sinal, já existe entre nós uma vasta literatura liberal-conservadora fazendo esse tipo de analogia estúpida.

A burguesia e seus intelectuais sempre procuraram demonstrar que todas as conquistas econômicas, políticas e sociais alcançadas no século passado estavam em vias de ser conseguidas, só que de maneira mais agradável e menos conflituosa, através do próprio capitalismo liberal. A Revolução, portanto, teria posto um fim ao desenvolvimento natural e pacífico impondo um desvio de rota que atrasou o caminho da humanidade por algumas décadas. Até aí tudo bem. Nada mais se poderia esperar de ideólogos e publicações de caráter liberal-conservador, alguns beirando atualmente o fascismo. Vivemos num mundo da pós-verdade.

O problema é que, sob o impacto da derrota traumática das primeiras experiências socialistas, muitos ex-comunistas (e ex-socialistas) também passaram a fazer concessões em relação a essas ideias conservadoras. Uma situação que, por sinal, não é completamente nova na história recente da humanidade.

Façamos uma breve comparação entre a Revolução Francesa de 1789 e a Revolução Russa de 1917. Quando as tropas de Napoleão foram derrotadas pela Santa Aliança em 1815, poucos eram os que defendiam a experiência revolucionária francesa. Mesmo aqueles que, no passado, se diziam fãs da firmeza e

*DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.5-22

da pureza jacobina, mostravam-se bastante desiludidos e apressados em renegar (em bloco) todo o legado daquela revolução, considerando-a um grande equívoco ou um atalho histórico perigoso.

A mesma coisa aconteceu com a memória da Comuna de Paris de 1871. Após sua derrota, afogada em sangue, ela foi vilipendiada e apresentada como a barbárie irrompendo no seio da sociedade europeia civilizada. Os bárbaros não estavam mais às portas do Império, mas no seu próprio interior. Lastimava-se a cerca de uma centena de reféns, tendo à frente o arcebispo de Paris, executada "friamente" pelos revoltosos encurralados. No entanto, se esquecia – ou fingia-se esquecer – das 30 mil vítimas fatais do terror branco que se seguiu à derrota. Esquecia-se também das quase 100 mil pessoas aprisionadas, seviciadas e deportadas para regiões insalubres das colônias francesas. Mesmo as inteligências mais críticas da época – como Victor Hugo e Émile Zola – ficaram na defensiva e condenaram os comunardos.

Coube a dois intelectuais socialistas alemães, Marx e Engels, defender a memória da Comuna parisiense. Eles mostraram de qual lado estava a barbárie: quem havia iniciado o frio assassinato de reféns, os bombardeios e incêndios que arrasaram Paris; quem haviam sido os verdadeiros traidores da nação francesa diante da Prússia dos junkers. Marx foi o autor dos manifestos e relatórios da Associação Internacional dos Trabalhadores sobre a Comuna de Paris, que mais tarde comporiam o livro Guerra Civil na França.

Este mesmo ambiente de desilusão pode ser constatado no final do século XX. Muitos intelectuais, ligados à tradição socialista e comunista, se apressaram em renegar o passado e incorporar-se à corrente liberal que avançava imponente. Alguns desses novos convertidos procuravam ser mais realistas que o próprio rei. Tinham pressa de exorcizar o passado. Passaram a repetir o velho refrão liberal segundo o qual o "socialismo real" teria sido apenas um rosário de erros e crimes. Como se antes da Revolução Russa tudo tivesse sido flores no mundo ocidental e suas colônias.

A autocrítica, sempre necessária a um intelectual socialista sério, se transformou em autoflagelo militante. Como disse o filósofo marxista italiano Domenico Losurdo, "se autocrítica é o pressuposto da reconstrução da identidade comunista, a autofobia é sinônimo de capitulação e de renúncia de uma identidade autônoma". Ao se perder a capacidade crítica perde-se a soberania ideológica em relação aos adversários mais fortes. Continua ele: "a classe dominante consolida seu domínio, privando as classes subalternas não apenas da perspectiva de futuro, mas também do seu próprio passado". E conclui: "A memória histórica é, portanto, um dos terrenos fundamentais nos quais se desenvolve a luta ideológica de classe".

Um socialista que capitula diante da ideologia liberal-conservadora reinante perde a autonomia intelectual de analisar o seu próprio passado e, principalmente, perde as condições de construir as pontes (ou projetos) que o levarão para um futuro de maior liberdade e igualdade social. Por isso, um dos

principais deveres dos militantes socialistas é desmontar os mitos construídos pelo liberalismo burguês e que são reproduzidos cotidianamente pelas mídias a serviço do grande Capital.

O mundo antes da Revolução Russa

Como era o mundo antes da Revolução Russa, que teria sido violentado pelas baionetas dos bolcheviques naquele trágico outubro de 1917? Que paraíso perdido era aquele? Em primeiro lugar, era um mundo em guerra. Estávamos em meio à maior hecatombe vivida pela humanidade até então. Refiro-me à Primeira Grande Guerra Mundial que durou 4 anos e na qual 10 milhões de pessoas morreram e outras 30 milhões ficaram feridas. Um número superior de vítimas ao ocasionado por todas as guerras anteriores somadas. Uma catástrofe que a esquerda socialista – especialmente os bolcheviques – fizeram de tudo para impedir.

Ironicamente, aqueles liberais e socialistas reformistas que acusavam os bolcheviques de apologistas de métodos violentos e se diziam defensores de saídas pacíficas (parlamentares) para os dilemas do capitalismo foram os primeiros a apoiarem a grande guerra imperialista. Insuflaram o ódio entre os povos dos diferentes países em luta e santificaram o massacre mútuo em nome da segurança e da honra nacional.

Nos primeiros anos do século XX a grande maioria dos países da África e da Ásia era dominada a ferro e fogo por potências capitalistas ocidentais. Foi justamente o bolchevismo vitorioso que conclamou os povos coloniais, semicoloniais e dependentes a lutarem por sua completa independência política e econômica. Passadas algumas dezenas de anos, o colonialismo estava praticamente morto. Aqui também os liberais e social-democratas jogaram um papel contrário à emancipação. Afinal, quem defende as guerras imperialistas só pode ser conivente com colonialismo.

Não somente na Ásia e na África havia povos subjugados. Grande parte da Europa era oprimida por impérios multinacionais, como a Rússia dos czares – então chamada "cárcere dos povos", os impérios austro-húngaro e otomano. Todos dominados por monarquias e nobrezas arcaicas e centenárias. Eles também deixaram de existir sob o impacto da guerra e das revoluções operárias e populares.

Com a vitória dos bolcheviques, a situação dos povos coloniais passou a entrar na agenda das correntes socialistas europeias – podemos dizer que esse foi um marco do surgimento do anti-imperialismo. Depois da morte de Lênin, em 1924, um importante e polêmico dirigente da URSS escreveu: "a questão nacional, antes de Lênin, se reduzia apenas a um grupo restrito de problemas que diziam respeito, no máximo, às nações 'civilizadas'. Irlandeses, húngaros, poloneses, finlandeses, sérvios e algumas outras poucas nacionalidades da Europa: este era o grupo de povos [...] por cujo destino se interessavam os heróis

da II Internacional. Dezenas e centenas de milhões de seres humanos pertencentes aos povos da Ásia e da África, submetidos ao jugo nacional na sua forma mais brutal e mais feroz, não eram levados em consideração. Não eram colocados no mesmo plano brancos e negros, 'civilizados' e 'não civilizados' [...]. O leninismo desmascarou esta disparidade escandalosa; rompeu a barreira que separava brancos e negros, europeus e asiáticos".

A história da colonização da África na segunda metade do século XIX e início do século XX foi uma história de massacres inomináveis. Um militar francês descreveu assim a tomada de Mali em 1898: "Depois do cerco, o ataque [...]. Todos foram aprisionados ou mortos. Todos os cativos, cerca de 4 mil, foram amontoados como um rebanho. [...] A partilha (dos prisioneiros) decorreu entre disputas e golpes [...]. No regresso fizemos etapas de 40 quilômetros com estes cativos. As crianças e todos os que ficavam cansados eram mortos a coronhadas e golpes de baionetas". Um ano depois, outra expedição militar francesa atacou uma aldeia africana e um oficial descreveu as cenas que se seguiram: "Alguns atiradores (franceses) tinham ficado feridos. Para 'dar exemplo', o capitão Voulet mandou prender vinte mães com crianças pequenas em idade de amamentação, e mandou matá-las a golpes de lanças".

Também podemos medir os efeitos "benéficos" da colonização da Europa ocidental e cristã sobre a África negra numa cifra apresentada por Hannah Arendt. Escreveu ela: "a Bélgica reduziu a população nativa (do Congo) de 20-40 milhões em 1890 para 8 milhões em 1911". Por isso, não sem razão, alguns historiadores afirmam que o nazismo não foi nada mais nada menos que a aplicação, na Europa, de métodos de repressão e controle que eram amplamente utilizados pelos colonizadores ocidentais na África e Ásia.

Recentemente, na década de 1990, um grande liberal – e defensor das "sociedades abertas" – Karl Popper, afirmou que a Europa tinha libertado as colônias cedo demais e isso teria sido como deixar um orfanato nas mãos das próprias crianças. A analogia entre os povos coloniais e crianças (ingênuas e despreparadas) é muito comum na tradição liberal ocidental. Desde o fim da URSS, estas ideias preconceituosas ganharam força no mundo capitalista. Para os liberais, as atuais guerras e os genocídios africanos são provas definitivas da incapacidade desses povos de se autogovernarem. Apenas esquecem de dizer quais são os bárbaros que financiam estes conflitos regionais e os abastecem de poderoso material bélico. Os fuzis e canhões, como todos sabem, não nascem em árvores.

Losurdo, novamente, que nos lembra que as grandes discriminações do século XIX – e início do século XX – caíram sob o impacto causado pela Revolução Russa. Entre elas estavam: a discriminação de propriedade (censitária), racial e de gênero.

Hoje não é possível falar em democracia sem o sufrágio das mulheres que representam metade da população. Mas a exclusão política das mulheres era considerada algo naturalíssimo nas democracias ocidentais quando eclodiu

a Revolução da Rússia. A luta das sufragistas inglesas naqueles anos – e que tiveram o apoio do movimento socialista – é bastante conhecida. Suas líderes passaram grande parte do seu tempo visitando os cárceres de sua Majestade, em muitos casos sofrendo torturas, como a alimentação forçada. O tratamento dado às sufragistas nos demais países capitalistas democráticos não foi muito diferente.

O primeiro grande país no qual as mulheres conquistaram o direito ao voto foi justamente a Rússia revolucionária ainda em fevereiro de 1917. O segundo país foi a Alemanha após a revolução operária de 1918. Só depois este direito se estendeu aos grandes países liberais como EUA, Inglaterra e França. Neste último – e na Itália – as mulheres adquiriram o direito ao voto somente após a libertação comandada pelos comunistas em 1945. A Revolução Russa criou espaços inéditos à ascensão das mulheres – abrindo as portas das escolas técnicas e universidade. Também favoreceram o ingresso no mercado de trabalho e nos serviços públicos – ocupando espaços antes reservados aos homens. A primeira mulher ministra (comissária do povo) foi Alexandra Kollontai. O efeito libertador foi ainda maior para as que viviam na região asiática da URSS, onde a opressão cultural e religiosa era monumental.

A ideologia racista – amplamente dominante nos países capitalistas ocidentais – sofreu um rude golpe com a revolução. No começo do século anterior, na muito liberal nação estadunidense, os negros eram linchados pelos motivos mais banais – às vezes simplesmente por olhar de maneira considerada desrespeitosa para uma mulher branca. Entre 1901 e 1914 foram computados mais de mil casos de linchamentos públicos. O auge dos linchamentos ocorreu no imediato pós-guerra entre 1918 e 1920. Estes atos bárbaros, geralmente, transformavam-se em cerimônias festivas envolvendo toda a comunidade branca. Era comum que os corpos carbonizados e enforcados das vítimas negras fossem fotografados e até se transformassem em cartões postais.

Podemos falar em democracia onde uma parte significativa da população está excluída dos direitos políticos e civis? Lembramos que naqueles anos os Estados Unidos eram considerados a democracia mais avançada do mundo. Contudo, os negros ali só começaram a adquirir os seus direitos civis e políticos nos estados sulinos na década de 1950, depois de muitas e sangrentas lutas. A saga dos comunistas estadunidenses (brancos e negros) na luta contra o racismo e o apartheid americanos ainda está para ser escrita.

Foi a luta dos negros e o fantasma do comunismo que levaram os legisladores estadunidenses a "apressarem" a legislação dos direitos civis. Losurdo gosta sempre de nos lembrar que, em dezembro de 1952, o ministro da justiça enviou uma carta à Corte Suprema que estava para votar a questão da constitucionalidade ou não da segregação nas escolas públicas. Nela dizia: "A discriminação racial leva água à propaganda comunista e suscita dúvidas entre as nações amigas sobre a intensidade da nossa devoção à fé democrática."

Nos Estados Unidos, mais do que em qualquer outro país, proliferaram os teóricos da eugenia e da supremacia branca. Estes, ao contrário do que se possa pensar, não eram autores marginais, sem expressão política ou social. Eles desfrutavam de muito prestígio, inclusive junto aos presidentes da República. Até 1915 trinta estados norte-americanos aprovaram leis de esterilização forçada – que atingiam delinquentes e deficientes mentais. Não precisamos de grandes pesquisas para saber qual era a cor da maioria destas vítimas.

Podemos mesmo – adaptando livremente uma formulação de Jorge Dimitrov sobre o fascismo – dizer que no sul dos Estados Unidos até recentemente existia "uma ditadura terrorista dos grandes proprietários brancos contra o conjunto da população não branca", sendo esta sociedade até o início da década de 1930 uma prefiguração do que seria a Alemanha nazista.

Portanto, Hitler não criou a eugenia, o racismo e nem mesmo o antissemitismo. Muito disso ele sorveu de fontes conservadoras estadunidenses. Os nazistas, por exemplo, foram leitores atentos de "O Judeu Internacional", escrito pelo industrial Henry Ford. Segundo um jornalista do New York Times, em 1922, o candidato a Führer tinha uma foto de Ford colocada na parede e maços de seu livro antisemita na mesa de entrada de seu escritório em Munique. No ano seguinte, numa entrevista concedida a outro jornal estadunidense, Hitler declarou: "Nós consideramos Henry Ford como o líder do movimento fascista crescente na América. Admiramos particularmente sua política antijudaica, que é a mesma plataforma dos fascistas bávaros". Por isso, vários autores contemporâneos, não sem razão, chegaram mesmo a falar nas origens norte-americanas do nazismo.

Voltemos à Rússia antes da Revolução: foi ali que se realizaram os maiores pogroms contra os judeus. Em 1905 foi editado em grande escala o livreto Protocolos dos Sábios de Sião, obra apócrifa escrita por agentes da polícia czarista. Ele narra a mirabolante conspiração judaica para dominar o mundo. O mesmo Ford tratou de difundir-lo nos EUA e a gráfica real imprimiu milhares de exemplares na Inglaterra. Mais um fato esquecido pela nossa historiografia liberal e antitotalitária.

Quando começou a guerra civil na Rússia em 1918, as tropas brancas (contrarrevolucionárias), com apoio britânico, divulgaram milhares de cópias de uma versão mais popular e mais sórdida dos Protocolos. O Ocidente liberal agora tentava provar que a Revolução Russa não passava de um complô judaico-comunista. Nas regiões "libertadas" pelos "brancos" sucederam grandes pogroms contra judeus e comunistas. Entre 1918 e 1920 ocorreram 2 mil deles que custaram a vida de cerca de 75 mil pessoas e o êxodo de mais de meio milhão. O discurso da conspiração judaico-comunista foi incorporado pelos dirigentes dos principais Estados liberais europeus. Churchill diria: "(os bolcheviques) querem destruir toda fé religiosa que consola e inspira o ânimo humano. Creem no soviete internacional dos judeus russos e polacos. Nós continuamos a crer no Império Britânico".

Lênin em 1919, em meio à guerra civil, buscou denunciar a barbárie liberal-czarista: "O ódio contra os judeus se mantém firmemente apenas onde o jugo dos proprietários de terras e dos capitalistas afundou os operários nas trevas e na ignorância. Apenas pessoas completamente ignorantes, completamente embrutecidas, podem acreditar nas calúnias difundidas contra os judeus. São resíduos da Idade Média." Coube aos bolcheviques totalitários a proteção da população judaica ameaçada pelas tropas pró-ocidentais.

Alguns anos depois, no holocausto promovido pelos nazistas, mais de 6 milhões de judeus foram exterminados. No capitalismo dos monopólios os métodos e a escala do extermínio judeu (e comunista) deixavam-se ser artesanais e passavam a ser industriais. Em 1941, diante de uma Moscou cercada pelos exércitos nazistas, Stalin afirmou: "Na sua essência, o regime de Hitler é uma cópia daquele regime reacionário que existiu na Rússia sob o czarismo. É notório que os hitleristas atropelam os direitos dos operários, os direitos dos intelectuais e os direitos do povo, assim como o regime czarista os atropelava: e ordenam pogroms medievais contra os judeus, como o regime czarista os ordenava. O partido hitlerista é um partido dos inimigos das liberdades democráticas, partido da reação medieval e dos pogroms tenebrosos". O ditador Stalin foi o primeiro dirigente nacional a denunciar o holocausto promovido pelos nazistas contra os judeus na Europa. Ele também dizia – ao contrário de Winston Churchill e Franklin D. Roosevelt – que não se devia confundir o conjunto do povo alemão com os nazistas.

Eric Hobsbawm, por sua vez, nos lembra que nem mesmo o Estado de Bem-Estar Social, nascido da Europa ocidental, é possível ser pensado sem a existência do fantasma da revolução socialista. Os próprios neoliberais não se cansaram de bater nesta mesma tecla: os direitos sociais e a intervenção do Estado na Economia – típica do modelo keynesiano – eram uma contaminação perigosa do comunismo nas democracias liberais europeias. Assim também consideravam a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU em 1948.

Na segunda metade do século XX, em meio à Guerra Fria, procurou-se construir um novo mito da ideologia liberal. Desta vez procurou-se amalgamar o conceito comunismo com o de totalitarismo. Já não pegava bem falar em conspiração judaico-comunista. Escreveu Hayek, um dos países do neoliberalismo: "o oposto de democracia é governo autoritário: do liberalismo é totalitarismo. Nenhum dos dois sistemas exclui necessariamente o oposto do outro: a democracia pode exercer poderes totalitários, e um governo autoritário pode agir com base em princípios liberais". E continuou: "Devo confessar que prefiro governo não democrático sob a lei a governo democrático ilimitado". Nesta lógica, a democracia também poderia ser totalitária se restringisse o direito pleno à propriedade.

Estavam dadas as bases teóricas e ideológicas para que as ditaduras sangrentas, como a de Pinochet, fossem tiradas da lista de regimes ditos totalitá-

rios. Elas foram definidas apenas como regimes autoritários. Males menores diante da ameaça do totalitarismo comunista. Tudo o que não era estritamente liberal poderia ser encaixado na denominação totalitarismo, inclusive os regimes democráticos sob direção de forças de esquerda. Não deixa de ser irônico que os liberais ainda sustentem que a esquerda socialista é que tem uma visão limitada e instrumental da democracia política.

Para concluir esta primeira parte, podemos dizer que grande parte do que foi conquistado pelos trabalhadores e pelos povos do mundo no século se deve à vitória da Revolução de Outubro. A derrocada do colonialismo, a ampliação da democracia e dos direitos sociais, o fim das discriminações mais odiosas que pesavam sobre os operários, mulheres e povos não brancos só podem ser plenamente entendidos tendo-se como pano de fundo a grande obra iniciada pelo proletariado russo tendo à frente Lênin e o Partido bolchevique.

A época histórica do imperialismo – a antessala da revolução proletária

Marx no seu famoso Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política (1859) escreveu: "Ao chegar a uma determinada fase do desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes [...]. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem naquilo que as travam. E se abre assim uma época de revolução social.". Este é um texto polêmico que, se descontextualizado, pode dar margens para leituras economicistas da história. O "primado das forças produtivas" só pode ser entendido numa relação complexa e dialética com a própria luta de classe – o primeiro serve de suporte material para o segundo. Neste sentido, apenas neste sentido, podemos entender a tese do "primado das forças produtivas".

O problema, então, é avaliar quando esta contradição (entre forças produtivas e relações de produção) – que reflete no acirramento da luta de classes – chegou a tal ponto que se abre um período novo, um período de revolução social e da necessária superação de todo sistema econômico e social. A respeito da crise geral do capitalismo, Marx e Engels chegaram a afirmar que esta já estava acontecendo em 1848 e depois tiveram que recuar. Compreenderam que, mesmo do ponto de vista histórico-universal, o capitalismo ainda não havia se esgotado em meados do século XIX.

Lênin, analisando o capitalismo no final do século XIX e início do século XX, chegou à conclusão de que ele havia atingido uma nova fase, a qual denominou Imperialismo. Afirmou que esta era sua fase superior, a antessala da revolução proletária. As características principais desta nova etapa seriam: 1. A concentração da produção e a formação dos grandes monopólios; 2. a fusão do capital bancário e industrial com a formação do capital financeiro; 3. a ex-

portação de capitais; 4. a formação dos monopólios internacionais e a divisão do mundo entre eles; 5. o término da divisão territorial do mundo entre as potências imperialistas, criação do sistema colonial.

Na etapa imperialista do capitalismo todas as contradições seriam agravadas: capital X trabalho, países imperialistas X povos coloniais, países imperialistas X países imperialistas e capitalismo X socialismo. Contradições que levariam o mundo a conhecer uma era de guerras e revoluções.

Outra constatação genial de Lênin – revisando uma visão hegemônica no interior do movimento socialista – foi que a revolução não necessariamente começaria pelos países capitalistas centrais, que possuíam uma classe operária mais "desenvolvida" e mais organizada, como a Inglaterra, Alemanha e mesmo os Estados Unidos. Contraditoriamente, o fato de estes países estarem no centro do sistema criava uma série de contratendências ao processo revolucionário. Entre elas, a possibilidade de cooptação de parte considerável da própria classe operária – criando o que se chamaria aristocracia operária.

O imperialismo, de fato, abriu a era das revoluções proletárias e anticoloniais. Mas será que isto significava afirmar que a revolução estava na ordem do dia em todos os países ao mesmo tempo? A resposta seria não. O desenvolvimento desigual do capitalismo levava as contradições a se condensarem em uma ou algumas poucas nações. A revolução tenderia a eclodir nos elos mais fracos da cadeia imperialista. As revoluções socialistas continuariam a ser exceções e não regras nos marcos do sistema imperialista. Elas não nasceriam, como imaginavam alguns, tal qual cogumelos depois da chuva.

Do ponto de vista histórico-universal, estava aberta a era das revoluções proletárias. No entanto, ao nível das formações sociais concretas as coisas eram mais complicadas, mais complexa e mediadas – mediadas pela própria luta de classes. Entendida aqui não como uma simples polarização entre operário e burguês, e sim como relações conflituosas, antagônicas ou não, entre as diversas frações das classes proprietária e das classes trabalhadoras – contradições multifacetadas que se dão nos marcos de um terreno nacional, de uma cultura nacional e que possuem uma história própria e determinações bastante particulares.

Nas formações sociais concretas vigoram períodos revolucionários e períodos não revolucionários (ou pacíficos) e mesmo períodos que chamaríamos de contrarrevolucionários. A sucessão destes diferentes períodos pode ser observada na história da maioria dos países durante o século XX.

Em escala mundial também observamos estes mesmos ciclos, grosso modo, se alternando. No geral, este quadro internacional serve de pano de fundo para o desenvolvimento dos ciclos revolucionários em cada país. Por isso, as forças socialistas revolucionárias devem sempre ter em conta as fases que atravessam, quer em escala mundial quer em escala nacional. Pois são elas que determinam a correlação de forças real e, portanto, determinam a própria tática e estratégia revolucionárias. A não compreensão do momento histórico em que

se vive pode conduzir os trabalhadores e suas organizações políticas a sérias derrotas. Por exemplo, esta avaliação determina se devemos ser ofensivos ou defensivos e qual o nível de concessão a se fazer aos aliados e adversários. Ela nos ajuda, inclusive, a definir quais são os inimigos mais imediatos e perigosos.

No artigo *A revolução russa e as tarefas do proletariado de março de 1906*, Lênin afirmou: se reconhecermos que "no momento atual não se deve falar numa verdadeira revolução, neste caso, devemos declará-lo assim, franca e categoricamente, para não confundir nem o proletariado nem o povo, e para não nos desorientarmos. Neste caso, devemos, necessariamente, excluir a realização da revolução democrática como tarefa imediata do proletariado, devemos descartar por completo a questão da insurreição [...], porque brincar de insurreição é indigno de um partido operário. Neste caso, devemos admitir que as forças revolucionárias estão exaustas e devemos nos propor como tarefa imediata o apoio a uns ou a outros setores da democracia liberal, como força real de oposição em um regime constitucional. Neste caso, devemos considerar a Duma de Estado como um Parlamento, ainda que ruim, e participar não apenas das eleições, mas também da própria Duma. Neste caso, devemos colocar em primeiro plano a legalização do Partido, a correspondente modificação do programa do partido e a adaptação aos limites 'legais' de todo o trabalho ou, ao menos, atribuir ao trabalho clandestino um lugar menor e subordinado. Neste caso, podemos admitir que a organização de sindicatos é a principal tarefa do partido, como foi a insurreição armada no período anterior."

Lênin quando escreveu estas linhas ainda acreditava na rápida retomada do processo revolucionário. No entanto, as alternativas aventadas por ele não se realizaram. Ao esgotamento da revolução não se seguiu uma estabilização democrática, ainda que burguesa, e sim a contrarrevolução czarista. Isto levou a alterações substanciais na tática dos bolcheviques.

O revolucionário russo gostava sempre de afirmar – e o afirmava até a exaustão – que era preciso "fazer a análise concreta de situação concreta". Mas o que é o concreto para os marxistas? O concreto é "a síntese de múltiplas determinações". O professor Quartim de Moraes relacionou o concreto dos marxistas (materialistas) ao concreto dos engenheiros e dos pedreiros. Isto não deixa de ser verdadeiro: este concreto também é fruto de uma articulação entre diversos elementos: areia, pedra, água, cal e oxigênio. Nenhum deles isoladamente pode ser considerado o concreto e sob nenhum deles, tomado isoladamente, se pode construir um edifício minimamente sólido.

Situação revolucionária e a crise revolucionária

O que caracteriza uma situação revolucionária, numa determinada formação econômico-social? Em primeiro lugar é bom distinguir alguns conceitos, que em geral se encontram embaralhados no senso comum das organizações de esquerda. Situação revolucionária não se confunde com ruptura (ou crise)

revolucionária. A primeira é apenas o pré-requisito para a segunda e não se confunde com ela. Ou seja, situação revolucionária não é revolução.

Entre 1913 e 1915 Lênin começou a desenvolver a sua conceituação de situação revolucionária – o texto de referência, sem dúvida, é Falência da II Internacional (1915). As três principais características da situação revolucionária que ele nos apresentou eram: 1º) Agravamento, além do habitual, dos sofrimentos e das necessidades das massas oprimidas; 2º) intensificação das atividades das massas; 3º) impossibilidade de as classes dominantes continuarem exercendo seu poder da mesma forma. Ou seja, para que se abrisse uma situação revolucionária não bastava que os de baixo não quisessem continuar vivendo como antes, mas também era preciso que os de cima não pudessem viver como antes. Era preciso a eclosão de uma crise que abalasse todos os estratos sociais – superiores e inferiores. Ou, como afirmou no seu clássico *Esquerdismo, doença infantil do comunismo*: "A revolução é impossível sem uma crise nacional geral que afete tanto os explorados como os exploradores". Era preciso que houvesse uma cisão das classes dominantes e nos seus aparelhos de dominação.

Mas ele alertava que uma situação revolucionária nem sempre se transforma numa crise (ou ruptura) revolucionária. Pelo contrário, a maioria das vezes isto acaba não acontecendo. Esta somente acontece quando aos fatores objetivos somam-se os fatores subjetivos. Na própria Falência da II Internacional afirmou: "a revolução não se produz em qualquer situação revolucionária, produz-se apenas numa situação em que as transformações objetivas citadas são acompanhadas por transformações subjetivas".

O que seria esta transformação subjetiva? Ela se expressaria num salto de qualidade na consciência das massas trabalhadoras – que se traduziria, por sua vez, em formas mais avançadas e radicais de luta (a insurreição armada) e de organização social (a instauração de fato de um duplo poder). Geralmente este processo deve ser mediado pela existência de uma vanguarda revolucionária, portadora de táticas e estratégias adequadas ao momento. Sem uma vanguarda revolucionária não há revolução vitoriosa. Esta é uma das grandes lições do século XX. Este talvez seja o principal fato subjetivo da revolução.

Mesmo em situações revolucionárias, o movimento das massas não se desenvolve em linha reta, de forma sempre ascendente. Pode conhecer momentos de refluxo e de afluxo. Mas, quando o refluxo se torna mais longo podemos estar diante do esgotamento da revolução e o início de outra fase não revolucionária ou mesmo contrarrevolucionária. Isto explica porque Lênin sempre situe a revolução de 1905 para além da greve geral insurrecional de dezembro – estendendo-a até meados de 1907 – quando a revolução foi definitivamente derrotada. No caso russo, se sucedeu um período contrarrevolucionário de curta duração que foi até 1913-1914.

Escreveu Lênin em 1907: "No começo da revolução, vemos uma linha de ascensão, breve, mas extraordinariamente ampla e de uma rapidez vertiginosa. Temos depois uma linha de descenso, extraordinariamente lenta, porém

constante, que se inicia a partir da insurreição de dezembro de 1905. Primeiro, um período de luta revolucionária direta das massas; depois, um período de um movimento monárquico constitucional [...]. Agora encontramos-nos em um período de descenso revolucionário, em que toda uma série de chamamentos permanece sistematicamente sem encontrar ecos nas massas". Ele passaria a definir esta nova fase como contrarrevolucionária.

Portanto, os processos revolucionários também se esgotam. É muito difícil para aqueles que vivem intensamente o momento avaliarem se a fase revolucionária se esgotou e começou uma nova fase de estabilização ou mesmo contrarrevolucionária. Isto somente poderá ser plenamente avaliado posteriormente. Marx e Engels em 1848 e Lênin em 1905 esperavam uma breve retomada do movimento revolucionário. No caso russo, como já afirmamos, o que se seguiu foi uma verdadeira contrarrevolução. Os primeiros somente constarão que a revolução havia se esgotado em 1850 e o segundo em 1907.

O século do socialismo ou quase revolução russa se sucedem a revolução alemã (1918-1919), a revolução húngara (1919), o Biênio Vermelho na Itália, que culminou com a ocupação das fábricas em Turim (1919-1920). No entanto, todos esses movimentos foram derrotados. A Revolução Russa ficou isolada e iniciou-se uma fase de recuo do movimento revolucionário mundial – fase marcada pela ascensão do fascismo na Itália (1922), Portugal (1933), Alemanha (1933) e Espanha, após a derrota definitiva das forças republicanas numa sangrenta guerra civil (1939). Regimes discricionários se estabeleceram em quase todos os continentes. Mesmo no Brasil, após o golpe do Estado Novo (1937), houve uma aproximação do governo Vargas em relação às potências do Eixo nazifascista. A derrota da Revolução Chinesa nas cidades e o início da Grande Marcha, comandada por Mao em 1934, também estavam inseridas neste quadro de refluxo revolucionário.

Esta fase sombria começou a ser revertida a partir de 1943, quando se iniciou uma nova viragem histórica. Por trás dela estavam: 1º A vitória soviética sobre a Alemanha nazista; e 2º o papel decisivo da resistência comunista nos países da Europa e da Ásia. Foram os partisans, sob direção comunista, que derrotaram os ocupantes na Iugoslávia e Albânia. Eles também foram vanguarda da luta de libertação nacional na Itália, França, Grécia, Tchecoslováquia, Bulgária e Hungria. O maior símbolo deste momento foi quando os soldados soviéticos colocaram a bandeira vermelha sobre o Reichstag alemão.

Aquilo representou uma vitória econômica, política, militar e ideológica do socialismo em relação às forças mais reacionárias do capitalismo. Representou a vitória da economia planejada sobre a economia de mercado; de ideais como igualdade, fraternidade, democracia e socialismo sobre os ideais racistas, sexistas, chauvinistas, colonialistas e belicistas. O modelo soviético começou a ser uma referência privilegiada para milhões de pessoas, particularmente nos países dependentes e coloniais. Mas não somente ali. Os partidos comunistas

chegaram a ser os maiores partidos na França e Itália e atingiram o auge de seu prestígio nos demais países, inclusive no Brasil.

A derrota do nazifascismo abriu uma nova etapa na luta contra as opressões sexual, racial, colonial e social. Pela primeira vez a URSS não estava isolada, pois se formou um campo socialista: integrado pelos países bálticos (Lituânia, Letônia e Estônia) e pela quase totalidade do chamado Leste Europeu (Alemanha oriental, Polônia, Tchecoslováquia, Iugoslávia, Hungria, Bulgária, Romênia e Albânia). A revolução passava a ter uma retaguarda mais segura para poder avançar.

No pós-1945, o grande acontecimento foi a vitória da Revolução Chinesa (1949) e a expansão da revolução democrática e anticolonial pela Ásia e depois África. Em 1950 teve início a Guerra da Coreia que culminou numa derrota parcial do imperialismo estadunidense e na consolidação de uma Coreia do Norte socialista pós-1953. No mesmo período, tivemos a vitória dos vietnamitas, dirigida por Ho-Chi-Minh, sobre as tropas coloniais francesas (1954) e a formação de um Vietnã do Norte socialista. Na década de 1970 chegaria ao fim a luta de libertação do povo vietnamita, cambojano e do Laos. Pela primeira vez, as tropas dos Estados Unidos eram derrotadas numa guerra.

Em 1959 a revolução chegou finalmente ao continente americano – com a tomada do poder pelos guerrilheiros comandados por Fidel Castro e Ernesto Guevara. Cerca de dois anos depois, os revolucionários cubanos impõem uma nova derrota ao imperialismo na Baía dos Porcos, aumentando o seu prestígio e incentivando outros movimentos revolucionários no continente. A pequena ilha se declara socialista.

Entre 1950 e 1970 a revolução se expandiu pela África. A grande maioria dos países adquiriu a independência ainda na década de 1960. Destaque-se a independência da Argélia em 1962, depois de anos de lutas sangrentas. Os impérios coloniais europeus se dissolviam. O último baluarte deste sistema de dominação decrépito era o império colonial português. Mas, entre 1974 e 1975, Angola, Moçambique, Guiné Bissau acabariam se libertando, depois de uma guerra de guerrilhas que abalou inclusive o regime discricionário da metrópole. Em todos estes países se formariam governos de tendências socialistas.

Em 1974 – como reflexo das derrotas nas guerras coloniais – ocorreu a Revolução dos Cravos que pôs abaixo a ditadura salazarista que durava mais de 50 anos. Força destacada neste processo foi o Partido Comunista Português (PCP) e a esquerda do Movimento das Forças Armadas (MFA). Por fim, no final desta mesma década, eclodiram duas revoluções importantes: uma no Irã, que derrubou o governo do Xá Reza Pahlevi, e a outra na Nicarágua que fez o mesmo com o ditador Anastácio Somoza. A primeira, embora tivesse forte participação operária, foi bloqueada logo no seu início pela hegemonia exercida pelo clero xiita; a segunda, ao contrário, foi hegemonizada por forças socialistas que, ao lado do governo cubano, passaram a dar apoio à luta dos povos no nosso continente.

Ao lado desta tendência principal do pós-1945 – marcada pelo avanço da revolução–, existiu a contratendência articulada pelo imperialismo. Esta encontrou duas formas de ação: a repressiva – através de golpes militares que varreram toda a periferia do capitalismo, especialmente na América Latina; e a co-optação – através dos métodos social-democráticos de ampliar as conquistas dos trabalhadores e neutralizar sua revolta latente. Método utilizado principalmente nos países capitalistas centrais.

A repressão e a reforma foram respostas capitalistas ao avanço da revolução socialista no século XX. Apesar das derrotas ocorridas, no final da década de 1970 cerca de 1/3 da humanidade vivia sob regimes que se diziam socialistas. Com 80% do século já transcorrido, era possível dizer que ele poderia ser definido como o século do socialismo.

A reversão conservadora

No entanto, a etapa histórica aberta com a Revolução Russa de 1917 e dinamizada no pós-1945 começou a ser superada e revertida nos primeiros anos da década de 1980. O seu fim foi impulsionado, grosso modo, por uma estranha mistura: a grave crise do capitalismo mundial e o agravamento da crise do modelo socialista na URSS e no Leste Europeu.

A crise do capitalismo – que causou recessão, desemprego massivo e inflação – levou os capitalistas a buscarem reorganizar o sistema – tentando reverter a tendência de redução da taxa de lucro –, aumentando a exploração dos trabalhadores e dos povos dos países dependentes. O desemprego, as novas tecnologias poupadoras de mão de obra, a perda de perspectiva em torno de um projeto transformador (reformista ou revolucionário) e o aumento da repressão aos movimentos populares colaboraram para a desmobilização, desmoralização e divisão dos trabalhadores nos países capitalistas.

No campo político, a reversão conservadora se traduziu na vitória eleitoral de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979), de Ronald Reagan nos EUA (1980) e Helmut Kohl na Alemanha (1982), e na própria ascensão do papa João Paulo II – em plena crise polonesa. Estes são sinais evidentes desta reversão conservadora da tendência mundial.

A crise das primeiras experiências socialistas no final da década de 1980 e início da década de 1990, marcada pelo débâcle da URSS e do bloco socialista europeu, criou uma situação bastante desfavorável para as forças socialistas e revolucionárias no mundo. Podemos dizer que a revolução perdeu a sua retaguarda e isto criou grandes dificuldades aos países que buscavam construir o socialismo no chamado terceiro mundo – a exemplo de Nicarágua, Angola, Moçambique – e para aqueles movimentos que ainda lutavam pelo poder como a Frente Farabundo Martí de El Salvador, que já controlava mais da metade do país.

Em 1990 os sandinistas perderam as eleições na Nicarágua e, passados dois anos, a guerrilha salvadorenha se viu obrigada a entregar as armas, depois de um acordo com o governo. Cuba ficou isolada no continente e teve o cerco sobre ela aumentado. Muitos chegaram mesmo a afirmar que os seus dias estavam contados. Em 1992 um deputado petista gaúcho escreveu para a revista Teoria e Debate um artigo emblemático intitulado Agora na hora de nossa morte, no qual vaticinava a queda da "ditadura comunista". Por sinal, algumas correntes de extrema-esquerda defenderam a derrubada de Fidel e a realização de uma revolução política, nos moldes da que tinha ocorrido no Leste Europeu. Ingenuamente pensavam que ali estava ocorrendo uma revolução política – como pensada por Trotsky – que poderia colocar no eixo o socialismo daqueles países comandados por burocracias stalinistas.

A conclusão que devemos extrair desses acontecimentos foi que a União Soviética, apesar de seus limites – e foram muitos e sérios –, cumpriu um papel fundamentalmente positivo na história do século XX. Como dissemos, ela deu importante apoio aos processos de libertação nacional e de transição ao socialismo em vários países. A sua simples existência levou a burguesia a fazer importantes concessões econômicas, políticas e sociais aos trabalhadores.

No entanto, esta primeira experiência de implantação do socialismo fracassou. Vários motivos contribuíram para isto. O descuido com o processo de ampliação da democracia socialista, a burocratização excessiva, a falta de pluralismo político. Problemas econômicos, como o planejamento pouco democrático, ultracentralização, atraso tecnológico no campo da produção etc. etc. Outro fator para o qual é dada pouca importância é a pressão exercida pelo imperialismo coligado sobre a URSS. Um exemplo disso foi a corrida armamentista, imposta pelos Estados Unidos, que sangrou por décadas os recursos do Estado e da sociedade soviética. E, por fim, a sabotagem interna de setores antissocialistas. O problema mais visível no caso do Leste Europeu.

O resultado foi que a última década do século XX presenciou a ofensiva em toda a linha do imperialismo, particularmente o norte-americano. A contrarrevolução neoliberal triunfou sobre seus adversários históricos: comunistas e social-democratas. Um dos sinais mais evidentes desta derrota histórica foi o rápido deslocamento à direita da maioria destas forças políticas. A social-democracia se liberalizou e parte dos partidos comunistas se social-democratizou – abandonaram suas tradições, símbolos e programas. Passaram a rejeitar em bloco toda a rica tradição do movimento comunista internacional e da própria URSS.

Poucos compreenderam o sentido profundamente contrarrevolucionário das mudanças ocorridas naquele período e suas consequências para os dias atuais. Embora a resistência tenha crescido nestes últimos anos, a situação ainda é bastante desfavorável para a esquerda. Às portas do novo século, os ideólogos da "nova ordem mundial" advogavam o fim da história, das ideologias, da luta de classes e das utopias sociais. A "nova esquerda" domesticada, e acua-

da, cantava a mesma canção, variando apenas no tom. Afirmava ela: "o fim da guerra fria trará um tempo de paz, no qual os conflitos serão mediados por órgãos multilaterais como a ONU". A primeira Guerra do Golfo foi vista sob este ângulo, abençoada pelo papa e por Gorbachev, em fim de carreira. Todos que se colocavam contra esta Nova Ordem liberal-imperialista eram tachados de dinossauros, resíduos de um século moribundo. Aqueles foram tempos sombrios para os socialistas marxistas renitentes.

A intensificação da internacionalização econômica, sob a hegemonia do Capital Financeiro, que se denominou pomposamente de globalização, acarretou um aumento sem precedente da centralização da riqueza nas mãos de uns poucos magnatas e o crescimento da miséria, em escala geométrica, para a grande maioria da população do planeta, inclusive nos países capitalistas centrais. Aumentou também a desigualdade entre os países ricos e a periferia do sistema. O mundo entrou no século 21 mais desigual e injusto.

Não tardou para que este novo padrão de reprodução do capital – neoliberal – conhecesse crises cada vez maiores e de efeitos futuros incalculáveis. O elemento central desta crise foi o agigantamento, sem precedentes, do capital especulativo que conduziu a uma redução dos investimentos na esfera produtiva e que teve como consequência direta a instauração de uma longa recessão mundial. As potências capitalistas procuraram escapar desta crise através da conquista de novos mercados, incorporação de regiões ricas em fontes de energia e matéria-prima e a reestruturação de uma divisão internacional de trabalho que lhe seja amplamente favorável. Neste contexto, o neocolonialismo ganhou nova força e se impôs um verdadeiro retrocesso civilizacional.

A atual política expansionista – neocolonial – não podia abrir mão da utilização dos seus velhos métodos: provocações militares e guerras de conquista.

Este quadro foi agravado, e complexificado, com a vitória eleitoral de Bush filho e do seu staff, ligados ao complexo industrial-militar. Eles representaram a radicalização de uma tendência já existente no interior das elites políticas e econômicas norte-americanas. O governo definiu sua estratégia de guerra "infinita", que se iniciou no Afeganistão, estendeu-se ao Iraque e agora ameaça a Síria e o Irã. A lista de "países bandidos", que comporiam o "eixo do mal", cresceu dia a dia e ameaçou abarcar o mundo todo. Dentro desta nova estratégia estava a opção pelas ações militares preventivas e unilaterais, sem necessidade de se respeitar as leis internacionais ou a própria ONU. A administração Obama não reverteu essas tendências, em alguns casos levou-as ao extremo. Os assassinatos "seletivos", através dos drones, se multiplicaram.

Em contrapartida, cresceu a consciência do perigo que representava para a humanidade a nova doutrina militar norte-americana. A última guerra promovida contra o Iraque desencadeou amplos e massivos movimentos em defesa da paz e contra o imperialismo ianque. E recolocou, ainda que de maneira tímida, velhas contradições interimperialistas.

A existência de contradições interimperialista e periferia-centro são de fundamental importância para o avanço das forças socialistas e revolucionárias mundiais. Lênin já alertava que uma das condições para o sucesso da revolução era a existência de divisões nas classes dominantes. Um bloco imperialista coeso, hegemonizando o conjunto das classes proprietárias e dos governos da periferia do capitalismo – e impregnando com sua ideologia as classes médias e parte da classe trabalhadora – seria um obstáculo intransponível para a derrocada do capitalismo e para a conquista do socialismo. Os grandes revolucionários do século XX – Lênin, Mao, Ho, Castro – ensinaram os trabalhadores a aproveitarem todas as contradições, por menores que elas pudessem ser, para fazerem vencer os projetos de transformação social em meio a situações difíceis e complexas.

Não existe, atualmente, no Brasil e no mundo, uma força socialista capaz de tornar-se hegemônica no processo de transição e que possa dar uma saída revolucionária – no sentido socialista – para a atual crise do capitalismo global. O que é possível, e necessário, é a articulação cada vez maior em escala nacional e internacional de todas as organizações e personalidades que se reconhecem na antiga e respeitável tradição do movimento socialista. Mais do que nunca é necessária a constituição de amplas frentes de caráter democrático, popular, anti-imperialista e antineoliberal.

Referências

- BAMBIRRA, Vânia; SANTOS, Theotonio dos. **La estrategia y la táctica socialistas de Marx y Engels a Lenin**. Tomo 2. México: Ediciones Era, 1981.
- BLACK, Edwin. **A guerra contra os fracos** – eugenia e campanha norte-americana para criar uma raça superior. São Paulo: Girafa, 2003.
- HARNECKER, Marta. **A revolução social** (Lênin e a América Latina). São Paulo: Global, s/d.
- _____. **Estratégia e tática**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- _____. **Tornar possível o impossível: a esquerda no limiar do século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LÊNIN, V. I. **A falência da II Internacional**. São Paulo: Kairós, 1979.
- _____. **Cartas sobre tática**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- _____. **Cartas desde lejos**. Moscou: Editorial Progreso, 1980.
- _____. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2004.
- _____. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. São Paulo: Global, 1979.

LOSURDO, Domenico. **A esquerda ausente:** crise, sociedade do espetáculo, guerra. São Paulo: Fundação Maurício Grabois & Editora Anita Garibaldi, 2016.

_____. **Liberalismo.** Entre civilização e barbárie. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

_____. **Marx e o balanço histórico do século 20.** São Paulo: Fundação Maurício Grabois & Editora Anita Garibaldi, 2012

_____. **Fuga da história?** A revolução russa e a revolução chinesa vistas de hoje. Rio de Janeiro: Revan, 2004.

_____. **As raízes norte-americanas do nazismo.** In: Resistir Info. Disponível em: <https://resistir.info/eua/raizes_nazismo_eua.html>. Acesso em 01 out. 2018

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PERRAULT, Gilles (org.). **O livro negro do capitalismo.** São Paulo/ Rio de Janeiro: Record, 1999.

LÖWY, Michael; VARIKAS, Eleni. **Nazismo:** a conexão norte-americana. In: Le Monde, julho de 2007.

SADER, Emir. **Século XX** – uma biografia não autorizada– o século do imperialismo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **Dez anos que abalaram o século XX.** Porto Alegre: Novo Século, 1999.

UNIVERSALIDADE E SINGULARIDADE HISTÓRICA DA REVOLUÇÃO DE OUTUBRO*

João Quartim de Moraes

Paris 1871: o primeiro poder operário

O curso da história universal ao longo do século XX confirmou a lógica objetiva que fundamenta as teses de Marx e Engels sobre a expansão planetária da burguesia, o caráter historicamente determinado, portanto limitado, das relações capitalistas de produção, a recorrência das crises etc. Mas não se pode deixar de constatar que não se verificaram as expectativas anunciadas no Manifesto de que a classe operária tomaria o poder nas sociedades onde mais se desenvolveu o modo de produção capitalista. Entretanto, quando formuladas por Marx e Engels em 1847-8, estas expectativas configuravam uma forte possibilidade objetiva. Não era fanfarronice a primeira frase do texto: "um espectro perambula pela Europa: o espectro do comunismo". Menos de um quarto de século depois, a Comuna de Paris veio incarnar este espectro. Como não considerá-la a confirmação de que a tomada do poder político estava inscrita nas linhas de força do movimento operário europeu?

No entanto, longe de qualquer peroração retórica, Marx e Engels manifestaram, tanto publicamente quanto em sua correspondência, muita inquietação diante das "circunstâncias extremamente difíceis em que se encontrava colocada a classe operária francesa", sobretudo perante a perspectiva de que a bancarrota política e militar do imperador Napoleão o pequeno, "[...] estimulasse a 'loucura desesperada' de tentar 'derrubar o novo governo' quando o inimigo golpeia quase nas portas de Paris". "[...] Os operários franceses devem cumprir seu dever de cidadãos; mas eles não devem porém se deixar arrastar pelos souvenirs nacionais de 1792"².

Estas ponderações se encontram no segundo Pronunciamento da Internacional sobre a guerra franco-alemã, datada de 9 de setembro de 1870. No

*DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.23-38

¹Um "governo de defesa nacional", controlado por políticos da burguesia, tendo à frente o ignóbil Thiers tinha substituído Napoleão o pequeno.

²MARX, *La guerre civile en France*, Paris : Éditions Sociales, 1968, p. 289. A alusão de Marx aos souvenirs (em itálico no original) de 1792 remete à palavra de ordem "a pátria está em perigo", com a qual o povo se mobilizou e repeliu os exércitos da reação absolutista atacavam a França, com, salvando a República. Marx alerta contra a transposição automática desta palavra de ordem à situação de 1870.

dia 6, em carta a Engels, Marx tinha frisado que a presença deste era indispensável num momento em que toda a seção francesa (da Internacional) se pôs a caminho de Paris para ir lá fazer besteiras em nome da Internacional. "Eles querem derrubar o governo provisório, estabelecer a Comuna de Paris, nomear Pyat³ embaixador da França em Londres etc. (nós grifamos)⁴. Entrementes, as secções parisienses da Internacional haviam lançado um manifesto cujo "tom patrioteiro (chauvin) mostra quanto os trabalhadores franceses ainda estavam sob o domínio da fraseologia vazia e confirma todas as apreensões de Marx e de Engels"⁵.

Entretanto, a partir da jornada revolucionária de 18 de março de 1871, quando o proletariado parisiense tomou o poder na capital e desencadeou-se a guerra civil entre de um lado, a Guarda Nacional e os operários de Paris e do outro, as tropas remanescentes do exército imperial, que obedeciam às ordens da alta burguesia instalada em Versalhes, Marx e Engels fizeram a solidariedade com a Comuna passar adiante de qualquer outra consideração, como mostram os textos que escreveram durante a febril agitação do grande combate histórico⁶. Têm especial interesse as ponderações de Marx em sua correspondência com Ludwig Kugelmann, o qual em carta de 15 de abril de 1871, lhe expressara sua angústia perante as previsíveis consequências de uma provável derrota:

A derrota privará novamente o movimento operário de seus chefes, por tempo bastante longo. Não subestime esta desgraça! Em minha opinião o proletariado tem no momento muito mais necessidade de educação do que da luta com armas na mão. Imputar o insucesso a um acaso qualquer não é recair no erro que o 18 Brumário censura de maneira tão convincente nos pequenos-burgueses?⁷

Marx replicou em 17 de abril:

Seria evidentemente muito cômodo fazer a história se só devêssemos travar a luta com chances infalivelmente favoráveis. De outro lado, esta história seria de natureza muito mística se os 'acazos' não desempenhassem

³Félix Pyat era um desses radicais falastrões, sincero em suas convicções, mas confuso, bri-guento e trapalhão

⁴Citado na introdução de *La guerre civile en France*, Paris, Éditions Sociales, 1968, op. cit. p. 10.

⁵*Ibidem*, pp. 10-11.

⁶Entre os escritos que Marx consagrou à Comuna estão (ou estavam, posto que quase todas fo-ram perdidas) as cartas diretamente enviadas a dirigentes do proletariado revolucionário, três cartas preservadas para correspondentes alemães, dois "ensaios de redação" de *A guerra civil na França e o Pronunciamento (Adresse)* do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT, mais conhecida por I Internacional), o primeiro, redigido provavelmente em abril e início de maio de 1871, o segundo antes do massacre desencadeado em 21 de maio, já que Marx nele se refere ao previsivelmente trágico desfecho como ainda não tendo ocorrido (diz "se eles vencerem" referindo-se a Thiers e sócios) e, enfim, o *Pronunciamento*, escrito entre 21 e 30 de maio, durante e logo após a "semana sangrenta".

⁷Texto citado na introdução de *La guerre civile en France*, *ibidem*, p. 15.

nela nenhum papel. Estes casos fortuitos entram naturalmente na marcha geral da evolução e ficam compensados, por sua vez, por outros acasos. Mas a aceleração ou a desaceleração dependem muito de 'acasos' semelhantes, entre os quais figura o 'acaso' do caráter dos chefes [...] ⁸.

Dez anos mais tarde, em carta que enviou em 22 de fevereiro de 1881 à militante social democrata holandesa F. Domela-Nieuwenhuls, ele comentou a experiência revolucionária de 1871 em termos críticos:

[...] abstração feita de que se tratava de uma simples sublevação de uma cidade em condições excepcionais, a maioria da Comuna não era socialista e nem podia sê-lo. Com um mínimo de bom senso, ela poderia entretanto ter obtido de Versalhes um acordo útil a toda a massa do povo, única coisa que era possível atingir naquele momento. Se tivesse se apropriado do Banco da França, ela teria logrado assustar os falastrões de Versalhes ⁹.

O curso da história não obedece a um esquema lógico harmonioso. Não somente pelo heroísmo de sua luta, mas também por ter esboçado um tipo novo de Estado, a Comuna incorporou-se à memória das lutas proletárias. Vinte anos depois, em 1891, Engels extraiu a mais importante lição histórica da epopeia dos "communards": "Ultimamente o filisteu social-democrata foi tomado de um terror sagrado ao ouvir pronunciar a expressão ditadura do proletariado. E bem, senhores, querem saber com o que se parece essa ditadura? Olhem para a Comuna de Paris. Era a ditadura do proletariado" ¹⁰.

Engels voltou a se referir à Comuna em 1895, ano de sua morte, na Introdução a *As lutas de classe na França 1848-1850*, coletânea de artigos de Marx que até então não tinham sido reunidos em forma de livro. Com um olho posto nos franceses e outro nos alemães, ele discute a tática do movimento operário à luz de meio século de combates, de Paris em 1848 e 1871 a Berlim em 1895:

Com a Comuna de Paris, acharam que o proletariado combativo estava definitivamente enterrado. Mas, ao contrário, é da Comuna e da guerra franco-alemã que data seu mais formidável desenvolvimento. A completa transformação de todas as condições da guerra pelo recrutamento de toda a população apta a empunhar as armas em exércitos cujos efetivos se contam por milhões, as armas de fogo, os obuses e os explosivos de efeito desconhecido até então [...] puseram bruscamente fim ao período das guerras bonapartistas e asseguraram o desenvolvimento industrial pacífico, tornando impossível qualquer guerra que não seja uma guerra mundial de inédita crueldade e cujo desfecho seria absolutamente incalculável ¹¹.

⁸Marx/Engels, *Correspondance*, Moscou: Éditions du Progrès, 1971, p. 268.

⁹ibidem, p. 348.

¹⁰Engels, *Introdução de 1891 a La guerre civile en France*, ib., pp. 301-302.

A conexão guerra/revolução já aparecera na carta de Marx a Domela-Nieuwenhuls como um fator antes negativo do que positivo. No horizonte histórico da Europa de 1895, parecia razoável supor que o poder destrutivo das novas armas exerceria efeito dissuasivo sobre o militarismo das potências europeias, exorcizando o horrível espectro do triunfo universal da morte e tornando plausível a hipótese de um "desenvolvimento industrial pacífico". As novas armas dissuadiriam também o recurso à insurreição por parte das massas proletárias. "Outrora, havia as relativamente pouco eficazes balas e obuses da artilharia; atualmente há os obuses de percussão dos quais basta um só para estrachalhar a melhor barricada"¹². O novo urbanismo dos grandes boulevards tinha também contribuído para tornar bem mais difíceis os combates de rua. "Seria insensato o revolucionário que escolhesse os novos distritos operários do norte e do este de Berlim para um combate de barricadas"¹³.

A estupenda compreensão histórica de Engels permitiu-lhe prever, dezoito anos antes do desencadeamento da grande carnificina liberal-imperialista, a dimensão mundial e a "iné dita crueldade" que assumiria "uma guerra mundial". (Que diria de Hiroshima e de Nagasaki?). Entrementes, o avanço eleitoral do partido socialista alemão, que se servia melhor do que os franceses do sufrágio universal, instituído por Bismarck em 1866, parecia ter afastado essas perspectivas catastróficas. Ao esmagamento da Comuna de Paris, os proletários alemães tinham respondido pela resistência pacífica e pelo combate eleitoral. "Mostrando a seus camaradas de todos os países como servir-se do sufrágio universal, eles lhes tinham fornecido uma nova arma das mais afiadas"¹⁴. Com efeito, após resistir vitoriosamente aos doze anos de ilegalidade (1878-1890) a que os tinha condenado a lei de exceção de 1878, os social democratas tinham se tornado um grande partido de massa. Já em 1890, obtiveram a maior porcentagem dos votos para o Reichstag (19,8%); em 1893, atingiram 23,4%.

O curso da revolução proletária previsto no Manifesto parecia, pois se confirmar novamente. Um revolucionário deve ser otimista. A possibilidade de levar adiante o combate pelo socialismo pela via da luta de massas e da disputa do voto pouparia à população as inevitáveis atrocidades da guerra. Como não saudar essa perspectiva? Por isso, analisando a situação concreta, considerou tática correta, para a Alemanha de então, a participação nas eleições e não a formas armadas e insurrecionais de luta. Mas o otimismo socialista não o fez perder de vista a possibilidade de conjunturas históricas mais sombrias. Sabia muito bem que no plano dos princípios, as alternativas insurreição ou voto, luta armada ou luta pacífica, são táticas, posto que concernem aos meios (for-

¹¹Engels, Introdução de 1895 a *Les luttes de classe en France*. Paris, Éditions Sociales, 1974, pp. 22-23.

¹²Ib., p.29.

¹³Ib. p.30.

¹⁴Ib., p. 24.

ma de luta e de organização) e não aos fins (o programa comunista), mas também que meios e fins se interpenetram dialeticamente na lógica da ação, tornando fugidia e imprecisa a linha divisória entre decisão tática e objetivo programático. Só a situação concreta pode indicar a melhor tática a seguir. Por isso mesmo, Engels evita fórmulas peremptórias e generalizações apressadas.

Guerra e revolução

Publicado originalmente no jornal *Avanti* de 24 de novembro de 1917, o artigo "La Rivoluzione contro il Capitale" de Antonio Gramsci assinalou já no título a singularidade da revolução que acabara de triunfar na Rússia. "Contra o Capital" porque "Il Capitale di Marx era, in Russia, il libro dei borghesi, più che dei proletari". Em dois sentidos pelo menos esta afirmação tem fundamento: (a) eram, sobretudo os intelectuais de extração burguesa, principalmente pequeno-burguesa, que o estudavam; (b) predominava entre os leitores russos do *Capital* uma interpretação fatalista da lógica objetiva da história social, segundo a qual a Rússia teria necessariamente de passar pelo desenvolvimento capitalista antes de que o proletariado pudesse sequer pensar em sua própria revolução.

Mas "os fatos superaram as ideologias". O principal destes fatos era a guerra. Marx tinha "preveduto il prevedibile". Não podia prever que a guerra europeia "avrebbe avuta la durata e gli effetti che ha avuto" e que "tre anni di sofferenze indicibili, avrebbe suscitato in Russia la volontà collettiva popolare che ha suscitata". Uma vontade popular unitária normalmente (é Gramsci que enfatiza o termo) "a bisogno per formarsi di un lungo processo di infiltrazioni capillari; di una larga serie di esperienze di classe"; a anormalidade instaurada pelo dilúvio de chumbo, aço e fogo que se abateu sobre o continente europeu acelerou a história social:

[...] in Russia la guerra ha servito a spoltrire le volontà. Esse, attraverso le sofferenze accumulate in tre anni, si sono trovate all'unisono molto rapidamente. La carestia era imminente, la fame, la morte per fame poteva cogliere tutti, maciullare d'un colpo decine di milioni di uomini. Le volontà si sono messe all'unisono, meccanicamente prima, attivamente, spiritualmente dopo la prima rivoluzione [di febbraio].

Resta compreender porque só na Rússia "le volontà si sono messe all'unisono" com ímpeto suficiente para derrubar o poder de Estado responsável pela carnificina. As perdas de vidas humanas não foram muito diferentes nos diversos exércitos beligerantes. Os dados mais prováveis registram quase 2 milhões de russos mortos no front, além de 5 milhões de feridos. A França registrou cerca de 1,4 milhão de mortos e 4,2 milhões de feridos; a Alemanha, 2 milhões de mortos e 4,2 milhões de feridos; a Áustria-Hungria, 1,4 milhões de mortos e 3,6 milhões de feridos; a Grã-Bretanha, 960.000 mortos e 2 milhões

de feridos; a Itália, 600.000 mortos e 1 milhão de feridos e o Império Otomano, 800.000 mortos. Foi o Exército sérvio, porém que sofreu a pior hecatombe, imposta pela fúria punitiva dos austro-húngaros: somados, seus 130.000 mortos e 135.000 feridos corresponderam a três quartos de seu efetivo total. Os sofrimentos que a guerra impôs ao povo russo são comparáveis aos dos outros povos atolados "no pântano europeu, lamacento e sangrento" (a frase é de Lênin); a classe operária, os camponeses e em especial a juventude de todos eles serviram de carne para canhão nos campos de batalha da Europa e do Médio Oriente. Mas por terem afetado todos os países beligerantes com a mesma implacável indiferença, as destruições e misérias trazidas pela guerra não bastam para explicar as duas revoluções russas.

Embora inegável, o nexó entre guerra e revolução não corresponde a uma relação mecânica de causa a efeito. Não é qualquer guerra que abre brechas para o surgimento de situações revolucionárias, mas, sobretudo, aquelas que trazem consequências caóticas para os países derrotados. Basta lembrar o exemplo de Paris em 1871: a capitulação, sem muita luta, do exército francês diante dos prussianos em Sédan derrubou o regime de Napoleão pequeno e propiciou a proclamação da Comuna. Em 1918-1919, ocorreu o inverso: a capitulação do II Reich diante dos franceses derrubou o regime imperial e abriu caminho para o levante spartakista; paralelamente, após o desmantelamento do Império austro-húngaro, uma república soviética foi proclamada na Hungria. Mas enquanto as revoluções populares russas eclodiram em plena guerra, os spartakistas alemães e os soviets húngaros de Bela Kun levantaram-se nas cinzas dos "impérios centrais". Em Berlim, o governo socialdemocrata da República recém proclamada apelou para os chamados Freikorps, veteranos ressentidos do Exército desmobilizado após a derrota, que aniquilaram o levante, massacrando seus dirigentes, nomeadamente Karl Liebknecht e Rosa Luxemburgo. Ainda em 1919, os Freikorps também foram empregados no aniquilamento da República Soviética da Baviera. Na Hungria, o exército romeno, com apoio do vitorioso imperialismo francês, encarregou-se (movido, além do ódio ideológico, por ambições territoriais) de esmagar os soviets de Budapeste. A única destas situações revolucionárias que conduziu a classe operária à vitória foi a da Rússia de 1917.

Gramsci contrastou o caráter espontâneo da revolução de fevereiro 1917 (ela ocorreu "meccanicamente") com a intensa atividade política e organizativa que conduziu "attivamente, spiritualmente" à grande revolução de outubro. Há entre as duas revoluções uma clara relação de antecedente a consequente, cujo suporte foi a vontade popular unitária do povo russo, mas cujo êxito resultou da lúcida e audaciosa política dos bolcheviques. Estes, segundo Gramsci, "rinnegano Carlo Marx, affermano con la testimonianza dell'azione esplicata, delle conquiste realizzate, che i canoni del materialismo storico non sono così feroci come si potrebbe pensare e come si è pensato". Inútil insistir sobre a unilateralidade desta avaliação. Bem sabemos que os bolcheviques, lon-

ge de renegar Marx, consideravam-se os continuadores do marxismo na Rússia. Sem dúvida, como ocorria também alhures, havia entre eles os que consideravam a obra de Marx um conhecimento teórico já pronto para ser aplicado, como se aplica um remédio a um doente; outros, porém, a começar de Lênin, empenhavam-se em compreender o modo correto de desenvolver a teoria marxista nas condições históricas da Rússia.

A ironia maior da tese da "Rivoluzione contro il Capitale" está em que não foi o autor do Capital, e sim o dirigente maior da revolução de outubro que se ateve aos "canoni del materialismo storico". Com efeito, em alguns de seus primeiros escritos importantes, nomeadamente "A que herança renunciamos?", de 1897 e O desenvolvimento do capitalismo na Rússia", de 1899, Lênin procurou mostrar, contra o socialismo agrarista dos populistas, que o avanço das relações capitalistas nas zonas rurais era inexorável. Naquele momento parecia-lhe indispensável pôr em evidência a transformação capitalista dos centros dinâmicos da economia russa e conseqüentemente o papel decisivo a ser assumido pela classe operária na luta contra o regime czarista. Teria ele defendido a ortodoxia marxista mais do que o próprio Marx, que relativizara esta tese em dois escritos importantes de seus últimos anos de vida? Em sua Resposta a Mikhailovsky de novembro de 1877, com efeito, Marx declarou com ênfase que a dissolução das aldeias camponesas nos países onde o capital havia penetrado em profundidade nas zonas rurais, não era inelutável em toda parte¹⁵. Ele foi mais longe na correspondência com Vera Zasulich (fevereiro/março de 1881). Em especial, na carta de 8 de março de 1881, após ter lembrado que no Capital a "fatalidade histórica" da "expropriação dos cultivadores" foi "expressamente restringida aos países da Europa ocidental", Marx concordou com a tese de que a comuna rural "é o ponto de apoio da regeneração social na Rússia"¹⁶. Seguindo a ortodoxia de Lênin, os bolcheviques inverteram a ironia do paradoxo com que Gramsci expressou a singularidade da revolução russa: eles ficaram com o Capital contra a carta de Marx a Vera Zasulich.

Seria pedantismo pedir precisão analítica a um artigo escrito em cima dos acontecimentos. Parece-nos, entretanto, que Gramsci teria sido mais exato se em vez de "Rivoluzione contro il Capitale" tivesse falado em "Rivoluzione contro il Manifesto". É neste escrito, não na grande obra econômica, que são fortemente anunciadas as expectativas de que a classe operária tomaria o poder nas sociedades onde mais avançara o modo de produção capitalista.

As boas ironias são as que fazem pensar. Ainda que injusta com Marx, a ironia de Gramsci tem o grande interesse de assinalar o componente heterodoxo da Revolução de Outubro. Em que consistiu este componente? Que ortodoxia ele desmentiu? Certamente não a do Capital, do qual Lênin foi incansá-

¹⁵Consultamos a tradução de Maximilien Rubel : MARX, Oeuvres, vol II Paris: Gallimard, 1968, pp.1552-1555.

¹⁶MARX-ENGELS, Correspondance, Moscou : Éditions du Progrès, 1971, p.349-350.

vel defensor e importante continuador. Foi, antes, em relação ao Manifesto Comunista que os bolcheviques assumiram duas inovações heterodoxas, que não se explicam apenas pelas particularidades da Rússia:

1- O segundo capítulo do Manifesto, "Proletários e comunistas", após declarar liminarmente que os comunistas não são um partido particular contrastado aos outros partidos operários, assinala que eles se distinguem em dois pontos: nas lutas nacionais eles salientam os interesses comuns de todo o proletariado; eles defendem sempre os interesses do movimento em sua totalidade. Enfatiza em seguida que eles "são na prática a parte (Teil) mais decidida dos partidos operários de todos os países, a que impulsiona todas as outras e, quanto à teoria, eles têm, relativamente à massa restante do proletariado, um discernimento mais avançado das condições, da marcha e dos resultados gerais do movimento proletário"¹⁷. O quarto capítulo, que é o último e o mais curto, expõe a "posição dos comunistas perante os diferentes partidos de oposição", reiterando a mesma caracterização do segundo capítulo e preconizando apoio a todos os combates revolucionários, inclusive àqueles da revolução burguesa alemã em curso.

Embora sustentem em comum a ideia de posição de vanguarda dos comunistas, não somente em relação à massa do proletariado, mas também aos demais partidos operários, é forte o contraste entre a concepção de partido da Liga dos comunistas, em nome da qual Marx e Engels tinham redigido o Manifesto, e a dos bolcheviques. No Manifesto as questões de organização não são discutidas pela clara razão de que não apareciam como problemas práticos demandando uma elucidação teórica. Devemos a Lênin esta elucidação, sinteticamente exposta em 1901, no curto escrito *Por onde começar?*, que anunciou o célebre *Que fazer?*, publicado no ano seguinte. Como toda grande obra fundadora, ele se enraizava nas condições concretas do combate revolucionário clandestino sob a autocracia czarista, mas o alcance da teoria do partido de vanguarda da classe operária, articulado por revolucionários atuando permanentemente como uma só vontade segundo os princípios do centralismo democrático, é universal. Diferentemente dos partidos de massa da social democracia, que se atrelaram à lógica da luta parlamentar, o partido leninista não renuncia, no plano dos princípios, a nenhuma forma de luta, mas tampouco as fetichiza: cabe à análise histórico-materialista, em cada situação concreta, determinar as linhas de força do programa e da tática. Em situações de crise, em que a contra-revolução suprime as instituições parlamentares e instaura um regime de exceção, os partidos leninistas constituem a espinha dorsal da resistência à violência reacionária. O mais grandioso exemplo histórico é o da luta dos comunistas europeus contra o nazi-fascismo.

¹⁷MARX/ENGELS, Manifest der Kommunistischen Partei in *Ausgewählte Werke in sechs Bänden*, Band 1. Berlin: Dietz Verlag, 1978, pp. 429-430.

2- A dialética da ortodoxia e da heterodoxia se coloca em toda sua complexidade a propósito da esfera de validade de uma teoria. No Manifesto Comunista, o camponês (der Bauer) é apresentado, como os outros estamentos médios (Mittelstände), como "conservadores, mais ainda, reacionários, já que tentam virar para trás a roda da História"¹⁸. Vimos, no entanto, que o próprio Marx na Resposta a Mikhailovsky e na correspondência com Vera Zasulich, restringiu "expressamente" a inexorabilidade da expropriação dos camponeses aos países da Europa ocidental e concordou em considerar a comuna rural a base da "regeneração" da sociedade russa. Mas vimos também, de outro lado, que cerca de duas décadas depois, em sua polêmica contra os populistas, empenhado em salientar o papel de vanguarda da classe operária na luta contra a autocracia czarista, Lênin não levou em conta esta restrição, sustentando que o desenvolvimento do capitalismo na Rússia era inelutável. As duas posições não são incompatíveis, mas apontam para dinâmicas sociais divergentes. Lênin conduziu os bolchevistas à incomparável vitória de Outubro 1917 porque foi capaz de completar o rigor materialista na análise dos processos sociais com a audácia dialética na formulação do programa revolucionário. Mais concretamente: ele completou a tese "ortodoxa" sobre a inevitabilidade do desenvolvimento do capitalismo na Rússia com a "heterodoxa" aliança da classe operária com o imenso campesinato russo, decisiva para o triunfo da revolução. A classe operária triunfou na Rússia porque garantiu aos camponeses a paz e a terra, livrando-os de uma só vez da hecatombe nas trincheiras da "Grande Guerra" e da exploração dos grandes agrários.

Assim como a teoria do partido de vanguarda da classe operária, a aliança operário-camponesa foi concebida ao influxo das condições particulares da Rússia, mas seu alcance é universal. Do lado asiático da Eurásia, ela foi a base da revolução popular da Mongólia em 1921, bem como das longas guerras de libertação da China e do Vietnã, passos gigantescos rumo à emancipação de outros povos da periferia colonial do sistema capitalista mundial. Mas ela encerra, também, retrospectivamente, um trágico ensinamento: uma revolução operária, concentrada num grande centro urbano pode ficar tragicamente isolada no seio do próprio povo: os soldados que esmagaram a Comuna de Paris eram de extração camponesa¹⁹.

Firmes e consistentes em suas posições, os bolcheviques não tinham gosto pelos modismos intelectuais. Por isso consideravam os componentes heterodoxos de seu programa e de seus métodos de combate revolucionário um desvio provisório de rota relativamente às perspectivas da revolução proletária internacional anunciada no Manifesto. No exaltante influxo da Revolução de Outubro, os dirigentes soviéticos, tanto quanto os do movimento operário re

¹⁸MARX/ENGELS, ib. p. 427.

¹⁹LÊNIN, " Discours de clôture du Congrès de fondation de l'Internationale Communiste " (6 de março de 1919).

volucionário europeu, interpretaram a "retificação bolchevista" como a confirmação da ortodoxia por meios heterodoxos. Continuaram confiantes em que, rompido o elo mais fraco do capitalismo, o proletariado logo conquistaria o poder nos países economicamente mais avançados: o grande rio da História voltaria a seu curso normal. Tanto assim que Lênin, em geral comedido e sóbrio em suas previsões, concluiu o discurso de encerramento do Congresso de fundação da Internacional Comunista, em 6 de março 1919, com a solene declaração de que estava próxima a hora da fundação da República Mundial dos Soviets²⁰. A previsão pode, "ex post", parecer excessivamente otimista. Mas em 1919, era objetivamente possível fazer o mundo mudar de base. Os dirigentes da Rússia revolucionária e do movimento comunista internacional tiveram pois razão de considerar que estavam diante do prelúdio da vitória do proletariado na Europa central e ocidental. Dezesesseis meses depois, em 19 de julho de 1920, Lênin reiterou aquela proclamação no final de seu Relatório sobre a situação internacional apresentado na sessão de abertura do II Congresso da Internacional Comunista: "[...] se nossos camaradas de todos os países nos ajudarem agora a organizar um exército único, nada mais poderá nos impedir de completar nossa obra. Essa obra é a revolução proletária universal, a criação da República universal dos Soviets"²¹.

Enquanto perdurou a mobilização revolucionária do proletariado europeu, brutalmente atingido pelos efeitos destrutivos da guerra, mas aguerrido pelo entusiasmo perante a Revolução de Outubro, perdurou também a grandiosa expectativa suscitada pelo fundador do bolchevismo e da Internacional Comunista. No mesmo momento, porém em que ele morreu prematuramente, a vaga revolucionária que abalara a Europa de 1918 a 1924 acabava de se quebrar de encontro às muralhas da reação.

Lênin perante a catástrofe de 1914

Engels teve razão de comemorar, na Introdução de 1895, o avanço político do proletariado alemão. Mas longe de desenvolver-se pacificamente, como ele esperara, a grande indústria gerou trustes e cartéis monopolistas, empenhados, com apoio da máquina bélica de seus Estados respectivos, em tenaz disputa pelos territórios coloniais e pelo controle do mercado mundial. Apresentando as eleições e a eventual conquista da maioria parlamentar como via decisiva, senão única, para o socialismo, os dirigentes a maioria oportunistas da social democratas, postos diante da violência radical da guerra, desarmaram politicamente a classe operária, passando a pregar, em nome do patriotismo, o resignado caminho do matadouro. Com honrosas e corajosas exceções, os depu-

²⁰Oeuvres, tome 28, Paris-Moscou, Éditions Sociales/du Progrès, p. 501.

²¹LÊNIN, "Rapport sur la situation internationale " (19 de julho de 1920), Oeuvres, tome 31, Paris-Moscou, Éditions Sociales/du Progrès, p. 241.

tados da social democracia votaram, em seus respectivos parlamentos, a favor dos créditos bélicos e apoiaram os governos de seus países na transformação da força de trabalho em carne de canhão.

As exaltantes esperanças expressas no Manifesto, de que a classe operária europeia iria se libertar do capital e libertando-se, emanciparia a humanidade, encontraram seu ponto de inflexão no desencadeamento do dilúvio de chumbo, aço, explosivos, gases tóxicos e incêndios que em julho/ agosto de 1914 mudou brusca e catastróficamente o curso da história mundial. Desmentia-se também, na lava e no magma ensanguentado dos campos de batalha europeus, a expectativa otimista, assumida por Engels em 1895, de que chefes de Estado, parlamentares, generais e círculos dirigentes da burguesia, antevendo as tenebrosas perspectivas de um confronto bélico generalizado, se abstivessem de recorrer aos métodos armados de solução dos conflitos internacionais. Na base deste erro de avaliação estava a ideia de que o desenvolvimento industrial seria pacífico.

Teses enunciadas por um pensador de gênio, mesmo quando contêm conclusões não confirmadas pelos fatos (duas apocalípticas guerras mundiais sucessivas desmentiram, em 1914 e em 1939, a previsão de um futuro pacífico), podem discernir possibilidades objetivas que iriam se concretizar mais tarde, quando tivessem se reunido todas as condições históricas suficientes para ativá-las. O nervo do argumento de Engels está no efeito dissuasivo dos efeitos previsivelmente catastróficos de uma guerra em que se utilizassem meios inéditos de destruição maciça. Em agosto de 1945, os estadunidenses pulverizaram em alguns minutos cerca de 200.000 japoneses, lançando a bomba atômica, que tinham acabado de inventar, sobre Hiroshima e Nagasaki. Esta operação de extermínio, a maior de toda a trajetória do homo sapiens, considerando o critério objetivo da quantidade de mortos por unidade de tempo, teria sido provavelmente o prelúdio de outros aniquilamentos nucleares de países que se opunham à Casa Branca e ao Pentágono, se os soviéticos não tivessem rompido em 1949 o monopólio nuclear estadunidense, fabricando eles também bombas atômicas. Durante as quatro décadas seguintes, até a derrocada do bloco socialista do leste europeu, o confronto estratégico que opôs a União Soviética aos Estados Unidos foi adequadamente caracterizado como equilíbrio do terror nuclear. A humanidade viveu sob o risco, em alguns momentos muito forte, de uma guerra atômica do campo liberal-imperialista contra o bloco socialista. O espectro da destruição recíproca, evocado por Engels não impediu guerras atroz, como a dos estadunidenses no Vietnã. Mas ele dissuadiu as grandes potências de recorrer às armas nucleares, que levariam à aniquilação recíproca.

O otimismo de Engels, é importante notar, era partilhado por todos os dirigentes do movimento operário. Como bem notou Luigi Cortesi, até 1914, "a lógica da transição para o socialismo estava incluída na própria lógica do desenvolvimento capitalista, que em certo sentido a garantia e a revolução socialista eclodiria da plenitude daquele desenvolvimento"; com o desencadeamento

da guerra, Lênin, que até então também partilhava deste otimismo, compreendeu que aquela lógica tinha sido rompida "porque a plenitude do desenvolvimento capitalista coincidia com uma crise que estava ameaçando a essência mesma da civilização humana moderna"²². Esta explicação final nos parece menos feliz. Que entender, com efeito, por "essência mesma da civilização moderna"? Melhor será considerar dialeticamente que civilização e barbárie são os contrários de uma mesma unidade, o próprio capitalismo em sua etapa imperialista²³.

A estatura de Lênin assumiu toda sua grandeza quando, não se contentando de denunciar o fato consumado da traição social democrata, ele empenhou-se em analisar os fatores objetivos que explicavam a deflagração do confronto bélico generalizado, cuja possibilidade Engels havia discernido, mas considerado improvável. A exposição sintética destes fatores está numa de suas obras mercedosamente célebres, *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*, escrita na Suíça em 1916. O caráter inovador da obra está já expresso no título: seu conceito fundamental, imperialismo, não figura nos textos dos fundadores. Lênin não o inventou; apropriou-se dele criticamente, a partir da leitura do liberal inglês John Hobson e do marxista alemão Hilferding (mais tarde assassinado pelos nazistas). As teses centrais que ele defende, baseado em vasta e sólida documentação, selecionada com objetividade, definem a etapa imperialista do modo capitalista de produção por cinco transformações principais: (1) concentração do processo produtivo, gerando os monopólios; (2) predomínio do capital bancário sobre o industrial, formando a oligarquia financeira; (3) predomínio da exportação de capitais sobre a de mercadorias; (4) divisão econômica do planeta entre os trustes; (5) conclusão da divisão territorial do planeta entre as grandes potências. A análise dos processos econômicos capta a dialética de seu desenvolvimento histórico, notadamente a transformação do quantitativo

²²Luigi Cortesi, "Lenin e il problema dello Stato", in *Lenin e il Novecento*, Domenico Losurdo e Ruggero Giacomini, organizadores, Napoli: La Città del Sole", 1997, p. 244. O livro é resultado de um colóquio transcrito em janeiro de 1994 em Urbino, Itália. Comentamos os principais estudos dessa obra coletiva em *Crítica Marxista* n° 10 (2000), pp.133-144.

²³Um dos episódios mais repugnantes dessa barbárie em escala continental foi a "batalha imunda" do Chemin des Dames, iniciada em 16 de abril de 1917 (a expressão é de Gilles Lapouge, correspondente na França do jornal *O Estado de São Paulo*): "O Chemin des Dames foi duas vezes infame. Em primeiro lugar, por causa da demência vaidosa do general Nivelles, que lançou ondas de soldados contra as implacáveis posições alemãs, provocando em 15 dias de 60 mil a 70 mil mortes. Inutilmente. Esses soldados, esgotados por três anos de guerra, doentes, vivendo como ratos na lama das trincheiras, feridos, desprezados por seus chefes, revoltaram-se [...] Segunda ignomínia: [...]O general Pétain pôs então ordem nas fileiras do Exército e acabou com os motins. Como? Mandando fuzilar 49 soldados" G. Lapouge, "Jospin arrasa hipocrisia francesa de 80 anos", *O Estado de São Paulo* de 8/11/1998, p. A29. Vale lembrar que, em 1940, o mesmo Pétain capitulou diante da Alemanha e se tornou chefe de um governo fan-tôche a serviço do III Reich hitleriano.

(acumulação do capital) em qualitativo (capitalismo de monopólios) e a unidade (imperialismo) das diferenças (dos processos que o constituem)²⁴.

Entre agosto de 1916 e março de 1917, Lênin tirou as conclusões políticas mais importantes da teoria que ele vinha de formular, discutindo aprofundada e pormenorizadamente os diferentes aspectos da luta de classes contra a guerra imperialista. Era provável que a revolta dos povos cruelmente expostos às consequências caóticas da guerra levasse a situações de crise revolucionária. Cumpria discernir, em plena carnificina, linhas de ação que permitiriam levar adiante, em cada situação particular, o combate proletário:

[...] cometeríamos um erro grave se esquecêssemos que toda guerra não é senão a continuação da política por outros meios; a guerra imperialista é a continuação da política imperialista de dois grupos de grandes potências e esta política é gerada e alimentada pelo conjunto das relações existentes na época do imperialismo. Mas esta mesma época deve também, necessariamente, gerar e alimentar a política de luta contra a opressão nacional e a política de luta do proletariado contra a burguesia: por conseguinte, ela deve tornar possíveis e inevitáveis, em primeiro lugar as insurreições e as guerras nacionais revolucionárias; em segundo lugar as guerras e os levantes do proletariado contra a burguesia; em terceiro lugar uma fusão destas duas formas de guerras revolucionárias etc²⁵.

Foi esta compreensão dialética da lógica objetiva da época do imperialismo que lhe permitiu antecipar os desdobramentos da explosiva situação instaurada na Rússia pela derrubada do Czar em fevereiro de 1917. Em 7 de abril de 1917, ele publicou no jornal Pravda "As tarefas do proletariado na presente revolução" (ou "Teses de Abril" como este texto ficou conhecido mais tarde), em que tirou as consequências de sua constatação fundamental: "O que há de original na situação atual é a transição da primeira etapa da revolução, que deu o poder à burguesia [...] a sua segunda etapa, que deve dar o poder ao proletariado e às camadas pobres do campesinato"²⁶.

Uma extraordinária capacidade de articular a teoria às situações concretas, um dos traços mais notáveis de sua colossal estatura intelectual e política, permitiu-lhe vislumbrar, antes de qualquer outro, que a revolução de fevereiro 1917 havia instaurado uma situação inédita de "dualidade do poder", como ele explicou num pequeno, mas decisivo artigo com este título publicado em 9 de abril de 1917 em Pravda: "ao lado [...] do governo da burguesia, formou-se um outro governo [...] são os soviets dos deputados operários e soldados", o qual,

²⁴LÊNIN, Impérialisme, stade suprême du capitalisme, in Oeuvres, tome 22, Paris-Moscou: Éditions Sociales/du Progrès, 1960, p. 287. A exposição das cinco principais características da transformação imperialista do capitalismo ocupa boa parte do livro.

²⁵LÊNIN, "Le programme militaire de la révolution prolétarienne", in Oeuvres, tome 23, Paris-Moscou: Éditions Sociales/du Progrès, 1959, pp.87-88.

²⁶LÊNIN, " Les tâches du prolétariat dans la présente révolution", in Oeuvres, tome 24, Paris-Moscou: Éditions Sociales/du Progrès, 1966, p.12.

considerado quanto a sua composição de classe, é uma ditadura revolucionária do proletariado e dos camponeses (sob o uniforme do soldado)"²⁷. Foi pela paz e pela terra, as duas grandes aspirações da massa camponesa do povo russo, representada nos soviets pelos camponeses sob o uniforme do soldado, que os heróis de Outubro levaram à vitória a palavra de ordem insurrecional: "Todo poder aos soviets".

A aliança operário-camponesa, inovação heterodoxa dos bolchevistas que assegurou a vitória da Revolução de Outubro, inscreveu-se em profundidade nas guerras nacionais revolucionárias, cuja necessidade histórica Lênin inferira da análise do imperialismo. A longa guerra de libertação conduzida pelos comunistas chineses, passo colossal rumo à emancipação dos povos da Ásia, marcou, entretanto, o deslocamento da corrente principal do movimento revolucionário internacional para os três continentes submetidos à agressão colonial e à dominação imperialista. Onde e quando essas revoluções aprofundaram-se rumo ao socialismo, estava presente a fórmula da vitória soviética: a aliança operário-camponesa. Onde faltou esta aliança, a luta de libertação nacional não foi além da descolonização.

A explicação mais aceita do "desvio" das revoluções vitoriosas para a periferia colonial do sistema capitalista está na teoria do elo mais fraco: via de regra, não é nos países onde o capitalismo é mais desenvolvido, mas naqueles onde as contradições provocadas pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista interagem com formas pré-capitalistas de exploração e de opressão que se criam as condições propícias à ruptura revolucionária. Mas na medida em que, na segunda metade do século XX, somente triunfaram as lutas de libertação nacional dos povos submetidos ao imperialismo e ao colonialismo, a noção de elo mais fraco mudou de significado. Ela tinha sido concebida para explicar porque as revoluções operário-socialistas não triunfavam nos países capitalistas mais desenvolvidos. O desvio russo cabia dentro dessa explicação, mas não o desvio colonial. Presentida por Lênin, quando enfatizou a adesão da "aristocracia operária" dos países imperialistas à ordem burguesa, a transferência para os continentes colonizados dos aspectos mais opressivos da exploração capitalista corresponde a um ponto cego das previsões de Marx e de Engels no Manifesto: a polarização em escala planetária entre o imperialismo e os povos da periferia oprimida. Mas o desvio não foi irreversível: na Espanha, de 1936 a 1939 e nas fileiras do glorioso Exército Vermelho ou na luta armada dos partisans, de 1941 a 1945, o movimento operário, quase sempre com os comunistas à frente, foi o grande protagonista do combate contra o nazi-fascismo. Nas décadas seguintes, ele se manteve na linha de frente das grandes lutas sociais na Europa Ocidental, notadamente da greve geral de maio 1968 na França e da revolução de 1974 em Portugal.

²⁷LÊNIN " Sur la dualité du pouvoir " Oeuvres, tome 24, Paris-Moscou Éditions Sociales/du Progrès, 1966, p.28.

Com o recuo de um século, a Revolução de Outubro permanece, apesar dos pesares, portadora da grande esperança de emancipação social da humanidade anunciada por Marx e Engels em 1848. O evidente descompasso entre o curso efetivo da revolução no século XX e as exaltantes expectativas sobre a missão redentora do trabalho humano atribuída à classe operária pelo Manifesto mostra como a trama espessa dos fatos interfere na lógica objetiva da luta contra a ordem do capital. Mas os tempos sombrios em que vivemos mostram com perversa eloquência a imperiosa necessidade de prosseguir o mesmo combate pelo socialismo, contra a barbárie.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO¹

Dermeval Saviani

Ao ensejo da realização da XIV Jornada do HISTEDBR, comemorativa dos 100 anos da Revolução Russa, foi proposta pelos organizadores minha participação na Mesa que tem por tema "Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução". De fato, a pedagogia histórico-crítica tem, já em sua origem, relação direta com o problema da articulação entre educação e revolução. E, considerando que o mote desta Jornada é a comemoração dos cem anos da Revolução Russa, vou começar minha abordagem por uma breve referência à Revolução Soviética para, na sequência, abordar a questão da educação em sua relação com a revolução na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

1. A Revolução Soviética

O termo "revolução" assume diferentes significados conforme os diferentes contextos de elocução em que é utilizado. Em alguns casos, para indicar um fenômeno novo de grande relevância como em "Revolução Industrial", "Revolução Tecnológica", "Revolução Microeletrônica". Em outros, para supervalorizar algo ou se vangloriar de um feito, como na Exposição de Motivos de nossa primeira LDB quando o então ministro da educação Clemente Mariani encaminhou o projeto ao Presidente da República afirmando que o referido projeto era "menos uma reforma do que uma revolução". Vê-se, assim, que o termo "Revolução" tem sempre uma conotação positiva ao passo que "Reação" é acompanhada de conotação política negativa, como registra o Dicionário Houaiss: "filosofia conservadora ou contrária à evolução política e social do ser humano"; também, por metonímia: "força política ultraconservadora, contrária a ideias político-sociais revolucionárias"; ou ainda, por metáfora: "qualquer manifestação de autoridade tendendo à tirania e à opressão; despotismo". Por isso os golpes da direita, de caráter reacionário, normalmente sentem a necessidade vicária de se proclamar como revolucionários. Assim, o golpe empresarial militar deflagrado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964 se auto proclamou "Revolução de 1964".

¹DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.39-54

¹Exposição na XIV Jornada do HISTEDBR: "Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa", no dia 3 de maio de 2017, na UNIOSTE, Campus de Foz do Iguaçu.

Etimologicamente a palavra "revolução" deriva do verbo "revolver", que significa revirar, colocar o que estava embaixo para cima e vice-versa. Assim, quando se revolve a terra as camadas inferiores vêm para cima e as que estavam acima, sustentando-se sobre as de baixo, passam para o plano inferior. Essa analogia é interessante por três motivos: a) o ato de revolver, ou seja, a revolução, não acontece pela introdução de algo externo, trazido de fora, mas se dá internamente vindo à tona o que estava submerso e submergindo o que sobressaía; b) o ato de revolver, a revolução, não ocorre espontaneamente; ao contrário, exige a intervenção de agentes que intervêm no processo provocando a reviravolta; c) a revolução não é uma simples mudança, uma transformação de aspectos acidentais ou conjunturais que não afetam a estrutura do fenômeno objeto da modificação. A revolução é sempre transformação em sentido estrito, isto é, o ato de mudar a própria essência do objeto sobre o qual incide o referido ato. Trata-se, pois, de uma mudança radical, de caráter estrutural, que dá origem a uma nova forma. Em se tratando, portanto, de uma revolução social e política, trata-se de uma transformação que dá origem a uma nova forma de sociedade e de regime político.

Cabe concluir, portanto, que o conceito de revolução, em sentido estrito, está referido ao processo de transformação dos modos de produção da existência humana, conforme enunciou Marx (1973) na célebre passagem do prefácio à Contribuição à crítica da economia política ao chamar a atenção para o fato de que, no desenvolvimento de determinado modo de produção, as relações sociais de produção que o definem impulsionam suas forças produtivas até um determinado nível a partir do qual se transforma em freio quando, então, se abre uma época de revolução social cujo desfecho será a instalação de um novo modo de produção com novas relações sociais de produção no seio das quais as forças produtivas se libertam e voltam a ser impulsionadas pelas novas relações sociais.

O processo revolucionário que resultou vitorioso na Rússia em 1917 ocorreu num contexto histórico de crescente desenvolvimento das lutas dos trabalhadores num ascenso da mobilização das massas populares, uma vez consolidado, na primeira metade do século XIX, o modo de produção capitalista.

Com efeito, costuma-se situar como marcos da Revolução Burguesa a Revolução Inglesa ocorrida em meados do século XVII, a Revolução Americana, na segunda metade do século XVIII e a Revolução Francesa no final do século XVIII. A primeira aconteceu mediante o domínio do Parlamento pela burguesia que forçou o recuo do absolutismo monárquico, instituindo um regime parlamentarista no qual o governo é exercido pela burguesia representada pela figura do Primeiro Ministro, mantido o monarca como chefe de Estado que reina, mas não governa. A segunda resultou na Independência dos Estados Unidos proclamada em 1776, cujo governo assumiu a forma do regime presidencialista, estando inteiramente ausente a figura de algum monarca. Mas o marco mais expressivo das revoluções burguesas foi a Revolução Francesa, um

processo referido à data de 1889 que se desdobrou, porém, em quatro fases: Assembleia Nacional Constituinte (1789-1791); Assembleia Legislativa (1791-1792); Convenção Nacional (1792-1795) dominada pela pequena e média burguesia (jacobinos); e Diretório (1795-1799), marcado pela volta da Alta Burguesia (girondinos) ao poder.

Conforme é destacado por Marx no prefácio à 2ª edição d'O Capital, ao final da primeira metade do século XIX a burguesia havia conquistado o poder político na França e na Inglaterra, o que conduziu a luta de classes a "formas mais definidas e ameaçadoras" (MARX, 1968, p. 11) como se evidenciou no protagonismo do proletariado na Revolução de 1848 na França que repercutiu também na Inglaterra. E foi também a partir de 1848 que a produção capitalista se desenvolveu rapidamente na Alemanha atingindo sua maturidade num momento em que, em virtude das lutas históricas na França e na Inglaterra, "o proletariado alemão já possuía uma consciência de classe mais pronunciada que a burguesia alemã" (idem, p.12).

Vê-se que o movimento revolucionário que conduziu à consolidação da ordem burguesa, embora tenha eclodido em 1789, passou por avanços e recuos tendo atingido seu ponto culminante quase cem anos depois, com a queda da Comuna de Paris, quando a França, com os exércitos alemães invadindo seu território, serviu-se da pressão alemã para esmagar o governo operário instalado em Paris em 1871. Isso mostra, como também já havia advertido Marx, que os interesses burgueses se sobrepõem claramente aos assim chamados interesses nacionais.

Conforme Gramsci (1976, p. 47-48) a queda da Comuna de Paris é o marco da consolidação da sociedade capitalista expressando o triunfo da Revolução Burguesa. Diz ele: "efetivamente, só em 1870-1871, com a tentativa da Comuna, esgotam-se historicamente todos os germes nascidos em 1789" (p. 47), pois a nova classe, lutando para conquistar o poder, "derrota os representantes da velha sociedade que não quer confessar-se definitivamente superada, mas derrota também os grupos novíssimos que acreditam já ultrapassada a nova estrutura surgida da transformação iniciada em 1789" (ibidem). Em suma, o novo (a burguesia), com a vitória sobre a Comuna de Paris, triunfa, ao mesmo tempo, sobre o velho (o Antigo Regime) e o novíssimo (o movimento proletário). E Gramsci conclui que em decorrência dos acontecimentos que culminaram na queda da Comuna de Paris, "perde eficácia o conjunto de princípios de estratégia e tática política nascidos praticamente em 1789 e desenvolvidos ideologicamente em torno de 1848" (p. 48).

É nesse contexto e no calor das revoluções de 1848 que Marx e Engels afirmaram, na abertura do texto do Manifesto do Partido Comunista: "Um espectro ronda a Europa: o espectro do comunismo. Todas as potências da velha Europa se uniram em uma santa Campanha difamatória contra ele: o papa e o czar, Metternich e Guizot, radicais franceses e policiais alemães" (MARX &

ENGELS, 1998, P. 7). E o encerram conclamando: "Proletários de todos os países, uni-vos!" (Idem, p. 41).

Em consonância com essa conclamação foi criada, em setembro de 1864, a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). E, de forma contraditória, a mobilização dos trabalhadores foi crescendo e se organizando em partidos, conquistando cadeiras nos parlamentos e se dividindo entre forças moderadas, partidárias de alianças com as facções burguesas dos vários países que, no quadro da consolidação da sociedade capitalista, conquistaram a hegemonia política; forças mais radicais de orientação anarco-sindicalista que defendiam a plena autonomia dos trabalhadores negando o Estado e todo e qualquer domínio externo; e forças radicais que buscavam organizar e preparar o proletariado para a revolução contra a ordem burguesa. Essa mobilização se tornava mais intensa nas conjunturas em que se agudizavam as crises periódicas do capitalismo e quando as potências imperialistas levavam suas disputas para a confrontação bélica.

Foi esse o quadro que se patenteou após a Primeira Grande Guerra quando a confluência entre fatores externos e internos tornou possível a conquista do poder pelos bolcheviques na Rússia. Tratou-se, pois, de uma Revolução num determinado país, a Rússia Czarista, mas que não deixou de se orientar pelo internacionalismo proletário.

Isso fica claro quando observamos que nos vários discursos proferidos por Lênin após desembarcar na Estação finlandesa de São Petersburgo ele terminava sempre com a proclamação: Viva a revolução social internacional. Ou, como destaca Edmund Wilson (1986, p. p. 440), após afirmar que "precisamos lutar pela revolução social, lutar até o fim, até a vitória completa do proletariado", Lênin encerrou seu discurso conclamando: "Viva a revolução social mundial! ". Portanto, o entendimento de Lênin estava em consonância com as análises de Marx que não respaldavam a ideia da implantação do socialismo num só país. Em consequência, na visão de Lênin, a Revolução russa seria o primeiro elo da Revolução Socialista Internacional sendo, pois, seguida pela tomada do poder pelo proletariado nos principais países capitalistas. Mas essa expectativa não se confirmou. Na Itália o "biênio vermelho" nome dado às greves e rebeliões de trabalhadores urbanos e rurais que aconteceram em várias províncias nos anos de 1919 e 1920 terminaram com o acesso ao poder pelo movimento fascista liderado por Mussolini em 1922. E na Alemanha o levante operário que estava sendo preparado pelo Partido Comunista Alemão (KPD) para novembro de 1923 acabou sendo cancelado por sua direção por não ter obtido a adesão do Partido Social-Democrata (SPD). E, também na Alemanha, o caos econômico e social do pós-guerra acabou favorecendo a ascensão do nazismo sob a chefia de Hitler.

No referido quadro internacional os bolcheviques tiveram de enfrentar, na Rússia, além de uma guerra civil que se prolongou de 1918 até 1922, finda a qual foi criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), dificultada-

des inauditas como a invasão estrangeira e o espectro da fome agravado nos meios urbanos pelo colapso dos transportes que impedia o acesso aos alimentos produzidos no campo. Após o fim da guerra civil e da intervenção estrangeira, diante do descontentamento com a forte centralização do poder, Lênin adotou medidas de flexibilização ao implantar a Nova Política Econômica. Com a saúde debilitada, pois sofreu três ataques de AVC (em 26 de maio e 16 de dezembro de 1922 e em 10 de março de 1923) Lênin teve de se afastar das atividades políticas após o segundo ataque, vindo a falecer em 21 de janeiro de 1924. Conforme Neil Harding escreveu no verbete "Lênin" do Dicionário do Pensamento Marxista, p. 212, reproduzindo carta de Lênin ao Congresso em dezembro de 1922, ele se sentia perturbado considerando "que o aparelho de Estado reproduzia muitos dos piores abusos do Estado czarista, e estava ciente de que os comunistas eram administradores perdulários e incompetentes, que se distanciavam cada vez mais do povo", sendo que "alguns deles, inclusive Stalin, haviam se tornado tão duros que deveriam ser privados de seus poderes". Mas, como sabemos, Stalin não apenas não foi privado de seus poderes como se tornou o principal dirigente da União Soviética até sua morte em 1953.

De qualquer modo, apesar das limitações, são inegáveis os méritos do regime instituído em consequência da Revolução que conduziu os bolcheviques ao poder, pois transformou um imenso país atrasado, com uma economia ainda semifeudal e 70% de sua população analfabeta, numa grande potência econômica, militar, científica e cultural graças a um amplo e qualificado sistema educacional público e gratuito em todos os níveis acessível, portanto, a toda a sua população. Com efeito, enquanto os Estados Unidos investiam 3% de seu enorme PIB, a União Soviética investia mais de 10% do PIB em educação.

Em suma, a revolução soviética nos deixa um importante legado substancializado na experiência de organização da sociedade socialista com todas as dificuldades, desvios e vicissitudes, mas também com êxitos importantes.

2. Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução

Como assinalai no início desta exposição, a pedagogia histórico-crítica tem, já na sua origem, relação direta com a questão da articulação entre educação e revolução. Claro que essa afirmação se reporta à origem próxima ou imediata, uma vez que a origem, digamos assim, remota ou, dizendo de outro modo, os antecedentes da PHC remontam ao início de minha atividade docente como explicitai no texto "Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica" (SAVIANI, 2011, p. 197-218). Nesse mesmo texto trato da origem mediata (p. 218-220) situando a mobilização do final da década de 1970 com o "clima cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar alimentada pelo que chamei de teorias crítico-reprodutivistas" (idem, p. 218). Nessa

conjuntura o objetivo que mobilizava os educadores críticos era "a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista" (ibidem).

Mas a origem próxima ou imediata localiza-se na exposição que fiz no Simpósio "Abordagem política do funcionamento interno da escola de primeiro grau" no dia 31 de março de 1980 no âmbito da I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), publicada em 1981 no número 1 da Revista da ANDE com o título "Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara" (SAVIANI, 1981, p. 23-33), depois incluído como o segundo capítulo do livro Escola e democracia, publicado em 1983. Tendo me servido da metáfora da curvatura da vara para contrapor as pedagogias tradicional (pedagogia da essência) e nova (pedagogia da existência) joguei com a contraposição entre pedagogia revolucionária e pedagogia reacionária invertendo o significado que se difundiu entre os professores ao enunciar a tese: "do caráter revolucionário da pedagogia da essência (pedagogia tradicional) e do caráter reacionário da pedagogia da existência (pedagogia nova). Mas concluí a abordagem afirmando literalmente:

Creio ter conseguido fazer curvar a vara para o outro lado. A minha expectativa justamente que com essa inflexão a vara atinja o seu ponto correto, vejam bem, ponto correto esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está, justamente, na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 1983, p., 61 – na edição comemorativa, 2008, p. 46).

Mantendo o mote da "pedagogia revolucionária" dei sequência ao debate passando a um novo patamar. Se no texto citado, mais do que teses, enunciei antíteses com intento polêmico, no novo texto publicado em 1982 no número 3 da mesma Revista da ANDE com o título "Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara" (SAVIANI, 1982, p. 57-64), depois incluído como o terceiro capítulo do já referido livro Escola e democracia, busquei superar o momento da antítese na direção do momento da síntese. Mantive, assim, a estrutura do texto anterior retomando, com intento de superação, as três teses nele enunciadas com intento negador. Nesse texto, com base em Marx, especificamente no "método da economia política", e incorporando a categoria de "catarse" no sentido gramsciano, sistematizei os primeiros elementos de uma teoria revolucionária da educação. Eis porque, no ano seguinte à publicação do livro Escola e democracia, os alunos do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Filosofia da Educação e Educação Escolar Brasileira, me solicitaram para oferecer uma disciplina optativa denominada "Pedagogia

Revolucionária" visando aprofundar e explicitar a teoria apresentada no texto "Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara", terceiro capítulo do referido livro.

Ora, diante dessa demanda refleti que a denominação "pedagogia revolucionária" não parecia adequada para denominar uma teoria da educação. Isso porque o adjetivo revolucionário se liga à motivação e à finalidade da teoria e não, propriamente, às suas características internas e aos elementos que a identificam e, por consequência, a diferenciam das demais teorias. Assim, diferentes teorias da educação desempenharam na história papel revolucionário. E, numa mesma época, diferentes teorias podem surgir com o intento de articular a educação com o processo revolucionário, isto é, com o movimento de transformação radical da forma social dominante. Passei, então, a pensar sobre a denominação que traduziria de forma adequada o caráter da teoria que me propus a elaborar. À primeira vista, a denominação mais ou menos óbvia seria "Pedagogia dialética" em consonância com a Concepção Dialética de Filosofia da Educação no quadro da classificação das principais concepções de educação que eu havia formulado anteriormente.

Efetivamente, se à Concepção Humanista Tradicional de Filosofia da Educação corresponde a Pedagogia tradicional; se à Concepção Humanista Moderna de Filosofia da Educação corresponde a Pedagogia nova; então, à Concepção Dialética de Filosofia da Educação corresponderia a Pedagogia dialética. No entanto, essa denominação não era isenta de problemas, já que há diferentes entendimentos de dialética. Assim, há o sentido idealista de dialética, derivado diretamente da filosofia hegeliana; há, ainda, a assimilação do termo "dialético" ao significado de dialógico que coloca no centro da relação pedagógica o diálogo no espírito do que propõe o existencialismo ou personalismo cristão. Além disso, estávamos diante do livro de Schmied-Kowarzik com o título de "pedagogia dialética" publicado no Brasil, também em 1983, sintomaticamente com o subtítulo "de Aristóteles a Paulo Freire", o que indica que o termo "dialético", aí, foi utilizado mais como uma diretriz metodológica de abordagem de diferentes autores e teorias do que referido a uma teoria específica elaborada em consonância com o materialismo histórico-dialético.

Diante dessas ponderações, decidi pela denominação "pedagogia histórico-crítica" que me pareceu traduzir com mais precisão o significado e os elementos característicos da teoria da educação em elaboração. Com efeito, a expressão "histórico-crítica" retém o caráter crítico da relação com os determinantes sociais que a visão reprodutivista possui vinculado, porém, ao caráter histórico que o reprodutivismo não contempla. Enfim, é a passagem da visão crítico-mecanicista para uma visão crítico-dialética que quis traduzir com a denominação "pedagogia histórico-crítica". Consequentemente, ofereci aos alunos do mestrado em Educação: filosofia da educação e educação escolar brasileira, da PUC-SP, uma disciplina denominada exatamente "Pedagogia histórico-crítica" ministrada no segundo semestre de 1984.

A programação da referida disciplina foi precedida da seguinte observação: "Tento traduzir numa proposta a ser repensada juntamente com os alunos no primeiro dia de aula (07/08/1984), a solicitação para que fosse organizado esse curso optativo". Em seguida, a programação continha os seguintes itens:

1. Ementa:

Analisar os pressupostos, viabilidade e condições de implementação de uma proposta pedagógica articulada com o processo de transformação estrutural da sociedade brasileira.

2. Objetivos:

- 2.1. Examinar os pressupostos teóricos de algumas das principais propostas pedagógicas de inspiração socialista;
- 2.2. Analisar algumas das experiências pedagógicas levadas a efeito em países socialistas;
- 2.3. Examinar e avaliar as tentativas brasileiras de formulação de uma proposta pedagógica de cunho histórico-crítico.

3. Conteúdo:

- 3.1. Propostas de inspiração socialista;
- 3.2. Experiências pedagógicas em países socialistas;
- 3.3. Tentativas brasileiras em direção à pedagogia histórico-crítica.

4. Forma de trabalho:

Proponho que o curso se desenvolva na forma de seminários com a participação ativa dos alunos na discussão do conteúdo a partir de leituras comuns a toda a classe ou diferenciadas seja individualmente seja por grupos de alunos.

5 . Cronograma (sugestões preliminares):

07/08: Abertura. Discussões prévias. Formulação, em conjunto com os alunos, da programação a ser desenvolvida no decorrer do semestre.

14/08, 21/08, 11/09 e 18/09: Propostas de inspiração socialista. **Leituras possíveis:**

Pistrak, Fundamentos da escola do trabalho.

Makarenko, La colectividad y la educación de la personalidad.

M. A. Manacorda, Marx y la pedagogía moderna.

W. Schmied-Kowarzik, Pedagogía dialéctica.

L. Lombardo Radice, Educazione e Rivoluzione.

D. B. Jovine, Principi di pedagogia socialista (Parte prima, I problemi della pedagogia socialista).

G. Betti, Escuela, educación y pedagogía en Gramsci.

F. Lombardi, Las ideas pedagógicas de Gramsci.
M. A. Manacorda, El principio educativo en Gramsci.
Manacorda e Suchodolski, La crisis de la educación.

25/09, 02/10 e 16/10: experiências pedagógicas em países socialistas.

Leituras possíveis:

D. B. Jovine, Op. Cit. (Parte seconda, Educazione e scuola nei paesi socialisti).

G. L. Kline, Educação soviética.

D. Zotta, Experiencias pedagógicas en Cuba.

L. del Cornò, Experiencias pedagógicas en China.

R. Fernandes, Aspectos do ensino na República Democrática Alemã.

V. Schmidt e W. Reich, Elementos para uma pedagogia antiautoritária.

V. Baldacci (Org.), Educazione come prassi política.

23/10, 30/10, 06/11 e 13/11: Tentativas brasileiras de formulação de uma pedagogia histórico-crítica. **Leituras possíveis:**

M. Gadotti, Concepção dialética da educação.

C. R. J. Cury, Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.

Vários (levantamento de outras tentativas em andamento).

20/11: Discussões finais. Avaliação dos resultados. Encerramento.

São Paulo, 11 de julho de 1984.

Como se vê, nessa disciplina procurei fazer com que os alunos se inteirassem da problemática da educação revolucionária passando em revista diversas elaborações teóricas aliadas às experiências, isto é, às tentativas de realização prática da educação nos vários países que se situavam no campo socialista. Assim sendo, não incluí na programação meus próprios trabalhos seja porque queria introduzir os alunos na discussão sobre o significado de uma educação articulada com o processo de revolução social, seja porque a motivação para o pedido da oferta dessa disciplina havia sido a leitura do livro Escola e democracia.

Além disso, cabe observar que os alunos já haviam cursado comigo a disciplina "Filosofia da Educação" que tinha como ementa: "Como disciplina central da área de concentração em Filosofia da Educação cabe a esta cadeira garantir uma visão sistematizada das diferentes concepções de filosofia da educação, através da compreensão e discussão do estado de desenvolvimento teórico da área em questão". Daí os objetivos: 1. Examinar e avaliar as principais concepções de filosofia da educação; 2. Proporcionar um referencial teórico que auxilie na definição de problemas educacionais para fins de investigação,

tendo em vista a elaboração, pelo aluno, de sua dissertação de mestrado; 3. Refletir sobre os problemas e perspectivas da filosofia da educação no contexto brasileiro.

O conteúdo girava em torno das grandes concepções de filosofia da educação abordadas pelas vias da sistematização mediante explicações do professor e do aprofundamento mediante a discussão de leituras obrigatórias. A bibliografia de apoio envolvia três modalidades: leituras supostas, aquelas que os alunos já deveriam ter feito previamente; textos de referência, as obras dos grandes autores, representativas de cada concepção de filosofia da educação; leituras obrigatórias, aquelas que todos os alunos deveriam fazer para cada aula.

Entre as leituras obrigatórias constavam: de Suchodolski, *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*; a trilogia de Snyders, *Pedagogia progressista, Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* e *Escola, classe e luta de classes*; de G. F. Kneller, *La lógica y el lenguaje en la educación*; de V. Petit, *As contradições de "A Reprodução"*; de J. Rancière, *Sobre a teoria da ideologia: a política de Althusser*; de R. Garaudy, *"O método de Hegel"*, tópico da obra *Pensamento de Hegel*; de Marx, *"Posfácio à 2ª ed. Alemã d'O Capital"*, *"Prefácio à Contribuição para a crítica da economia política"*, *"O método da economia política"* e *Crítica ao Programa de Gotha*; de M. Sarup, *Marxismo e educação*. Para o tópico das conclusões versando sobre a filosofia da educação no contexto brasileiro, constavam, além de meus livros *Educação: do senso comum à consciência filosófica* e *Escola e democracia*, obras dos principais representantes das concepções de filosofia da educação no Brasil como Rui de Aires Bello para a vertente religiosa; Roque Spencer Maciel de Barros e João Eduardo Rodrigues Vilalobos, para a vertente laica da concepção tradicional; Anísio Teixeira, para a concepção moderna; José Mário Pires Azanha e uma coletânea organizada por Jorge Nagle, para a concepção analítica; Paulo Freire, para a concepção crítico-existencial.

Estão aí, de forma sumária, as indicações de como surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica em articulação com o tema da relação entre educação e revolução.

A partir daí a Pedagogia histórico-crítica tornou-se um movimento coletivo em duas frentes de atuação: a continuidade da construção teórica e as iniciativas de reorganização de redes públicas de ensino na perspectiva histórico-crítica.

A primeira frente vem se materializando num conjunto amplo de trabalhos científicos na forma de dissertações de mestrado, teses de doutorado, de livre-docência, trabalhos apresentados em eventos, artigos e livros. Os seguintes eventos dão mostras da vitalidade da Pedagogia Histórico-Crítica:

Seminário "Pedagogia histórico-crítica 30 anos", realizado na UNESP, Campus de Araraquara, de 15 a 17 de dezembro de 2009, uma iniciativa do Grupo de estudos Marxistas em Educação. O seminário foi organizado em cinco eixos temáticos: 1. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica; 2. Pedagogia

histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; 3. Contribuições específicas à pedagogia histórico-crítica: educação infantil, formação moral e prática pedagógica; 4. A crítica às pedagogias do "aprender a aprender" como contribuição à pedagogia histórico-crítica; 5. Pedagogia histórico-crítica e educação especial. Esses cinco eixos foram desdobrados em nove temas que, acrescidos da conferência de encerramento, deram origem ao livro *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*, com dez capítulos, publicado pela Editora Autores Associados em 2011.

Congresso "Infância e Pedagogia histórico-crítica", realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, de 18 a 20 de junho de 2012. O congresso foi organizado pelo Núcleo de Educação Infantil da UFES com a participação dos Grupos de Pesquisa "Pedagogia histórico-crítica e educação escolar (UFES), Grupo de Estudos Marxistas em Educação (UNESP-Araraquara), Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo (FOPEIES). Os temas tratados no congresso deram origem ao livro *Infância e pedagogia histórico-crítica*, com dez capítulos, publicado em 2013 pela Editora Autores Associados.

XI Jornada do HISTEDBR realizada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel-PR, nos dias 23 a 25 de outubro de 2013, com o tema: "A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os desafios de sua institucionalização", organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em "História, Sociedade e Educação no Brasil" – GT (Grupo de Trabalho) da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR, cujos trabalhos deram origem ao livro organizado por ORSO, P. J.; CASTANHA, A. P.; SILVA, J. C.; LOMBARDI, J. C. (2014). *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba: CRV.

Congresso "Pedagogia histórico-crítica: Educação e Desenvolvimento Humano", realizado na UNESP, Campus de Bauru, de 6 a 8 de julho de 2015. O congresso foi promovido pelo Departamento de Psicologia com apoio do Departamento de Educação e acolheu comunicações de trabalhos acadêmicos de acordo com a temática estabelecida em Seis Eixos Temáticos: Fundamentos teórico-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica; Currículo, didática e prática pedagógica; Educação inclusiva; Interfaces entre psicologia pedagogia; Educação não-formal e movimentos sociais; e Educação, identidades sociais e luta de classes. O conjunto dos trabalhos apresentados encontra-se disponível nos Anais do Congresso apresentados em dois formatos: Resumo Expandido e Trabalho Completo, compondo uma publicação eletrônica de 2.057 páginas que pode ser acessada pelo link².

Seminário "Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: construção coletiva da pedagogia histórico-crítica" realizado de 18 a 20 de outubro de 2016 na universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, cujo conteúdo comporá o

²<https://drive.google.com/file/d/0B9ZkHiVGZaS2U2RNe25PSFB0M1E/view>

A segunda frente se abriu com a tentativa, ainda nos anos de 1980, de reorganização de rede estadual de ensino no Paraná, que sofreu certo refluxo nas gestões de Jaime Lerner, mas que foi retomada com certo vigor nos últimos anos no âmbito de redes municipais de ensino como Cascavel, Foz do Iguaçu, Cambé, Itaipulândia, entre outros. O mesmo fenômeno se manifestou no estado de São Paulo nos municípios de Bauru, Presidente Prudente, Limeira. Nessa frente destaca-se, também, a formação de professores para a educação do campo em vários locais, com destaque para a realização em grande escala nos estados da Bahia e do Ceará.

3. Conclusão: Educação e revolução no contexto atual

Para concluir essa abordagem das relações entre educação e revolução na perspectiva da pedagogia histórico-crítica convém considerar as possibilidades, limites e perspectivas que nos desafiam na situação atual. Nesse âmbito penso ser necessário destacar dois aspectos.

O primeiro diz respeito a algo que afetou a revolução soviética e continua afetando, obviamente em novas condições, a possibilidade da revolução socialista em nossos dias. O segundo se refere à peculiaridade da situação atual em contraposição àquela na qual ocorreu a revolução russa.

O primeiro aspecto consiste nas dificuldades objetivas e subjetivas enfrentadas pelos trabalhadores (as classes subalternas na terminologia gramsciana) para organizar e desencadear o processo revolucionário, o que pode ser evidenciado por confronto com as condições em que ocorreram as revoluções burguesas. Do ponto de vista objetivo observa-se que a burguesia foi conquistando poder econômico ainda na vigência das instituições do Antigo Regime. Em consequência, a Revolução Burguesa implicava, basicamente, na conquista do poder político de modo a adequar as instituições sociais à nova estrutura econômica que deslocou o eixo da produção do consumo para a troca, da agricultura para a indústria e do campo para a cidade, colocando a burguesia na condição de classe economicamente dominante. Aliadas a essas condições objetivas também foram sendo preenchidas as condições subjetivas representadas pelo advento de uma nova forma de filosofar e de fazer ciência, uma nova concepção religiosa (o protestantismo), novas ideias pedagógicas e instituições de ensino e pela experiência adquirida pela burguesia como classe em ascensão na administração dos negócios da indústria, do comércio, dos transportes e demais atividades produtivas.

Diferentemente desse quadro a situação das classes subalternas quando se desencadeou a revolução russa, e que persiste ainda hoje, se definia e se define por seu caráter instrumental, pela desagregação, passividade, conformismo e submissão à classe dominante, de fato e também em sua forma de pensar. As-

sim, não estando de posse do poder econômico, também lhe faltam as condições subjetivas do pensar autônomo, da consciência de classe e da experiência administrativa. Provavelmente é essa situação que explica os limites do governo bolchevique pós-revolução de outubro de 1917 na Rússia denunciados por Lênin ao constatar "que o aparelho de Estado reproduzia muitos dos piores abusos do Estado czarista"; e "que os comunistas eram administradores perdulários e incompetentes, que se distanciavam cada vez mais do povo". Possivelmente é também essa situação que possibilitou o fortalecimento e expansão de mecanismos burocráticos no processo de consolidação do poder soviético sob Stalin.

Nas condições atuais essa situação, que continua afetando fortemente as classes subalternas sendo agravada pelo enorme e eficiente aparato de dissuasão-persuasão, de desmobilização e inculcação ideológica montado pela classe dominante, cria dificuldades inauditas para o avanço das forças propulsoras da revolução socialista.

O segundo aspecto, nesse caso claramente diferenciado das condições em que ocorreu a revolução soviética, diz respeito ao fato de que, na situação atual, o capitalismo tomou conta de todo o globo, não tem mais para onde se expandir, esgotou suas possibilidades e vem provocando, cada vez mais, problemas que ele não é capaz de resolver. Os indícios disponíveis apontam, portanto, na direção de que a forma social capitalista está entrando numa crise estrutural de caráter terminal. Amadurecem, assim, as condições objetivas para a revolução socialista pondo em evidência a tese marxista de que a superação do modo de produção capitalista só pode se dar em termos globais. As relações sociais de produção baseadas na apropriação privada dos meios de produção e da força de trabalho tornaram possível um alto grau de desenvolvimento das forças produtivas a tal ponto que tecnologicamente se tornou possível a toda a humanidade viver confortavelmente com um mínimo de trabalho socialmente necessário. Mas essa possibilidade resulta cada vez mais distante devido à alta concentração de renda com a consequente exclusão social crescente determinada pelas relações sociais privadas. Conforme teorizou Marx (1973, p. 29), o capitalismo atingiu o estágio de desenvolvimento em que as forças produtivas entraram em contradição com as relações de produção as quais, em lugar de impulsionar o desenvolvimento das forças produtivas, passaram a travá-las abrindo-se, em consequência, uma época de revolução social. E essa revolução, agora, assume caráter socialista, ou seja, trata-se de abolir as relações sociais baseadas na propriedade privada e substituí-las pela socialização dos meios de produção adequando-os ao caráter da força de trabalho já socializada pelo próprio capitalismo. Nessas condições a conclamação final do "Manifesto Comunista", "proletários de todo o mundo, uni-vos", pode ser ampliada para fórmulas como: excluídos de todo o mundo, uni-vos!; condenados de toda a terra, famintos de todo o mundo, migrantes de todo o mundo, uni-vos!

Mas se estão postas as condições objetivas, é preciso desenvolver as condições subjetivas sem as quais a revolução não acontecerá. E as condições subjetivas implicam o desenvolvimento, de forma articulada, tanto da consciência de classe como das iniciativas práticas que permitam acumular experiência na organização da própria classe e das novas relações sociais que se quer implantar.

Nessa linha de considerações reputo de grande importância, por exemplo, as ações do MST, pois, ao ocupar determinadas áreas e instalar acampamentos e assentamentos, as famílias atuam de forma socializada acumulando experiência organizativa e administrativa e se constituindo como embriões da nova forma de sociedade que se busca generalizar para todo o país e para toda a humanidade. É preciso ampliar e multiplicar esse tipo de iniciativa com a ocupação de fábricas e de outras modalidades de unidades produtivas, de supermercados e outras modalidades de unidades comerciais, de bancos no ramo financeiro etc., que passariam a ser administradas pelos trabalhadores associados. Nesse sentido também são promissoras iniciativas como a do município de Maricá que, a julgar pelo Festival Internacional da Utopia, realizado em junho de 2016, vem sendo administrado com medidas de caráter socialista.

Nesse processo a educação desempenha papel estratégico porque, se as condições objetivas estão postas, para operar nessas condições não deixando escapar a oportunidade histórica de desencadear, com chances de êxito, a revolução socialista, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação com uma compreensão clara das condições vigentes a partir de seus determinantes históricos a fim de se instrumentar tecnicamente para realizar as ações necessárias à construção da nova forma de sociedade. E é exatamente esse o âmbito de incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores do acesso aos elementos que assegurem o desenvolvimento da consciência, a compreensão clara da situação e a instrumentação técnica para uma ação eficaz. É essa, enfim, a tarefa a que vem se propondo a pedagogia histórico-crítica constituindo-se, em consequência, como uma teoria revolucionária da educação.

Eis porque a pedagogia histórico-crítica, enquanto construção coletiva, vem se empenhando em elaborar os elementos constitutivos da teoria pedagógica ao mesmo tempo em que seus integrantes exercitam a prática na reorganização das redes públicas de ensino visando a acumular experiência na administração socializada da educação e das demais atividades exigidas pela vida social.

Referências

- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- HARDING, Neil. "Verbete Lênin". In: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Zahar, 1988. p. 211-213.
- HOUAISS, Antônio; VILLAS, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário HOUAISS da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- _____. **Contribuição para a crítica da economia política**. 2ª ed. Lisboa, Editorial Estampa, 1973.
- MARX, Karl & ENGELS Friedrich (1998). **O Manifesto Comunista 150 anos depois**. Rio de Janeiro, Contraponto/São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. In, **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, Ano 1, nº 1, pp. 22-33. 1981.
- _____. SAVIANI, Dermeval . "Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara". **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, n. 3, p. 57-64, 1982.
- _____. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. **Escola e democracia**. Edição comemorativa, revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2008.
- _____. "Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica". In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, Autores Associados, 2011. p. 197-225.
- WILSON, Edmund. **Rumo à estação Finlândia**. São Paulo, Companhia das Letras, 1986.

A REVOLUÇÃO SOVIÉTICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA¹

José Claudinei Lombardi

Meus cumprimentos à equipe organizadora da XIV Jornada do Histedbr, tendo como tema "Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa", realizada entre os dias 03 a 05 de maio de 2017 no campus da Unioeste em Foz do Iguaçu - PR, sob a liderança dos professores Paulino José Orso e Julia Malanchen, responsáveis pelo foco do evento na comemoração dos 100 anos da Revolução de Outubro (1917), e colocando em destaque a revolução e sua articulação com a Pedagogia Histórico-Crítica. O tema enseja que, neste momento de profunda crise estrutural do modo capitalista de produção, e de profunda e grave crise no Brasil, onde está em curso um novo Golpe de Estado e um duro golpe contra a classe trabalhadora e os marginalizados, busquemos analisar como, nas condições históricas atuais, é possível educação contribuir para o encontro de alternativas revolucionárias e transformadoras para tirar a humanidade do caminho da barbárie e da escravidão, recolocando na ordem-do-dia a possibilidade da revolução como plena emancipação da humanidade. Compartilho da opinião dos clássicos do marxismo que a educação, principalmente em sua forma escolarizada, tem um importante papel na educação dos trabalhadores, possibilitando a eles o domínio das ferramentas teóricas para uma compreensão crítica do mundo em que vivem e o acesso aos saberes historicamente produzidos pela humanidade, condição básica para a necessária transformação revolucionária do modo de produção em que vivemos.

Registro que, para mim, é uma honra participar desta mesa com o Professor Dermeval Saviani e que é o brilhante intelectual responsável pela sistematização da pedagogia histórico-crítica. Essa situação é muito desafiadora, mas tenho consciência do desejo de todos, inclusive meu, em ouvirmos a análise do professor Dermeval sobre a educação e a pedagogia na Rússia revolucionária, particularmente sobre as possíveis contribuições para a pedagogia histórico-crítica.

¹DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.55-78

¹Texto apresentado na mesa redonda "Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução", ocorrida no dia 03 de maio de 2017, como parte das atividades da XIV Jornada do Histedbr que teve como tema "Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa" e ocorrida entre os dias 03 a 05 de maio de 2017 no campus da Unioeste em Foz do Iguaçu-PR.

Buscarei discutir o tema organizando as minhas observações em três pontos: 1. O significado histórico da Revolução Soviética; 2. A educação na Revolução de Outubro; 3. Observações pontuais sobre a PHC e a educação na Rússia revolucionária.

Não é demais registrar que não sou pesquisador do tema do evento e que é objeto da presente mesa. Tive que retomar leituras e que resultam, em grande medida, de meu posicionamento sobre problemática complexa e polêmica, além de pouco estudada em nosso meio, e que ainda deverá ser objeto de investigação aprofundada e resultado de pesquisa com as fontes que melhor elucidem o período.

1. O significado histórico da Revolução Soviética

Não tenho por objetivo fazer uma longa exposição sobre a revolução de outubro, e menos ainda sobre a importância e o significado que esta representou no âmbito da história contemporânea, tema trabalhado por outros convidados deste evento. Gastaria de, em vista do tema que me coube expor, apenas me posicionar quanto ao entendimento que tenho da importância histórica da Revolução Soviética.

Até a vitória da Revolução ocorreu na Rússia um amplo movimento histórico de revoltas e guerras internas que culminaram com as revoltas de 1905, envolvendo operários, camponeses, marinheiros (como a revolta no encouraçado Potemkin) e soldados do exército. A Rússia foi tomada por greves e protestos contra o regime absolutista do czar Nicolau II, momento em foram criados em diversas fábricas e regiões da Rússia os mais combativos sovietes (conselho operário) com o objetivo de auxiliar na coordenação das greves e criar um espaço para o debate político. Num primeiro movimento, para enfrentar esse amplo movimento, o czar prometeu a realização de grandes reformas que culminariam no estabelecimento de um governo constitucional, pondo fim à monarquia absolutista, e a convocação de eleições gerais para o parlamento (a Duma), com a finalidade principal de elaborar nova Constituição para a Rússia. Os partidos liberais concordaram com as promessas do czar, deixando os operários isolados. Entretanto, finalizada a guerra contra o Japão, o governo czarista aglutinou suas tropas especiais (os cossacos) reprimindo violentamente os principais focos da revolta dos trabalhadores, prendendo os principais líderes e desmantelando o Soviete de São Petersburgo. A Revolução foi derrotada em 1905, passando para a história como "Domingo Sangrento". Para Lenin o movimento revolucionário de 1905 foi um "ensaio geral", uma espécie de prelúdio, da Revolução Russa de 1917.

As revoltas populares e as greves voltaram com a crise de abastecimento alimentar provocada pela participação Russa na Primeira Grande Guerra. Buscando a retomada do controle sobre as massas, o czar Nicolau II ordenou aos militares que disparassem letalmente contra a multidão, levando significati-

vos contingentes de soldados a passarem ao apoio da revolta. O movimento culminou, em 15 de março de 1917, com a deposição do czar Nicolau II pelo conjunto de forças políticas de oposição composta por liberais, burguesas e socialistas. Era o início da Revolução Russa que levou, no calor dos acontecimentos, à execução simultânea do Czar, esposa e filhos. A primeira fase ficou conhecida como Revolução de Fevereiro, ou Revolução Branca, transcorreu entre os meses de março a outubro de 1917 e ficou marcada pela disputa pelo controle do poder entre um Governo Provisório e o Soviete de Petrogrado, formado por trabalhadores, soldados e militantes socialistas de várias correntes. Foi nesse contexto que Lenin regressou à Rússia em abril, defendendo em suas conhecidas Teses de Abril (Lénine, 1917) a formação de uma república dos sovietes, a nacionalização dos bancos, a estatização da economia, o fim do regime da propriedade privada e a defesa do lema: "todo o poder aos sovietes". A segunda fase é conhecida como Revolução de Outubro, ou Revolução Vermelha, quando os bolcheviques, na madrugada de 25 de outubro, liderados por Lênin, Zinoviev e Radek cercaram na capital a sede do Governo Provisório e o Soviete de Petrogrado que, em sessão extraordinária, delegou o poder governamental ao Conselho dos Comissários do Povo.

A tomada do poder pelos Soviéticos não significou o fim dos conflitos e da guerra civil que assolou as várias regiões russas por alguns anos ainda. Era uma luta entre forças políticas de várias tendências, como czaristas, liberais, socialistas, anarquistas e comunistas. Enquanto as lutas e movimentos políticos transcorriam, Trotsky se ocupou em organizar o novo Exército Vermelho, peça fundamental para que os bolcheviques resistissem aos ataques de outras forças militares organizadas, como o Exército Polonês, os Exércitos Brancos, o Exército Negro de inspiração anarquista e o nacionalista Exército Verde. A Guerra Civil somente foi encerrada no início de 1921 com a vitória do Exército Vermelho.

Com relação ao significado da Revolução Soviética, poderia recorrer a uma imensidão de vários autores para caracterizar o que penso sobre o assunto, mas novamente recorro à boa escrita totalizante de Eric Hobsbawm, em seu *A Era dos Extremos* (2003). Compartilho com o historiador marxista o entendimento que a Revolução Bolchevique foi tão fundamental para a história do Século XX quanto o foi a Revolução Francesa para demarcar o fim do antigo regime e a vitória política da burguesia revolucionária.

Para Hobsbawm, o Breve Século XX nasceu sob a égide de uma nova força: a Revolução em escala mundial. Para este autor, a revolução foi filha da guerra do Século XX, particularmente a Revolução Russa que criou a União Soviética que, ao longo desse século, se viu transformada em superpotência (2003, p. 61). A revolução de outubro foi universalmente reconhecida como um acontecimento que abalou o mundo (p 72), inspirando movimentos políticos e produzindo uma onda de rebeliões em todo mundo que, acompanhando o movimento da história, colocava na ordem do dia que a utopia da emancipa-

ção universal possibilitaria a construção de uma sociedade sem classes, sem opressão, sem desigualdades e sem injustiça (p. 78). A Revolução Russa provocou ainda uma série de movimentos por todo o mundo, como as guerrilhas, as insurreições, a descolonização de países que, ainda no século XX, estavam dominados por impérios coloniais.

Para Hobsbawm, sinteticamente, "a história do Breve Século XX não pode ser entendida sem a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos" (p. 89). Em uma era de profundas contradições, enquanto a revolução bolchevique impulsionava politicamente o movimento proletário, reorganizando a produção e promovendo pleno desenvolvimento econômico, o capitalismo desmoronava em profunda e grave crise estrutural. Como consequência, "a grande depressão destruiu o liberalismo econômico por meio século... obrigou os governos ocidentais a dar às considerações sociais prioridade sobre as econômicas em suas políticas de Estado" (p. 99). Testemunha o autor que, enquanto o mundo capitalista vivia profunda depressão, um país que havia rompido clamorosamente com o capitalismo, parecia imune crise estrutural (p. 100), surgindo o regime soviético como uma alternativa de economia racional e planificada face ao fracasso das democracias liberais e a política do *laissez faire*.

É esse o entendimento que tenho sobre a importância da Revolução Russa para a história da humanidade:

[...] pela primeira vez na história o problema da construção de uma sociedade socialista deixou de ser abstrato. Como a União Soviética permaneceu até o final da Segunda Guerra Mundial como o único Estado dirigido por marxista, a discussão deste problema se referia predominantemente àquele país ou se desenvolvia em torno dele. E esta discussão continuou por muito tempo a ser dominada pela experiência soviética, estando ainda em grande parte ancorada naqueles mesmos termos, uma vez que os esforços subsequentes para construir o socialismo se modelaram segundo o exemplo da URSS como ponto de referência essencial. (HOBSBAWM, 1985, p.16).

Para finalizar, ainda que fique esquemático, considero que a Revolução Soviética significou historicamente uma tentativa de implementação teórica e prática de um novo regime econômico, social e político; o estabelecimento de um governo que tinha por objetivo a garantia de uma plena participação dos trabalhadores organizados em conselhos (os soviets); a substituição do modo capitalista de produção por outro modo de produzir e distribuir as riquezas socialmente produzidas; uma tentativa de se estabelecer uma sociedade marcada pelo desaparecimento da propriedade privada e das diferenças entre as classes sociais.

2. A educação na Revolução de Outubro

A Revolução de Outubro não se deu sem o enfrentamento de uma forte onda contra revolucionária na Rússia e fora dela, como busquei registrar no item anterior. Além da luta armada levada a cabo pelo Exército Vermelho, foi necessário um amplo trabalho de esclarecimento das massas, uma ampla ação de formação dos trabalhadores do campo e da cidade possibilitando a compreensão dos fundamentos de uma nova sociedade composta por homens desalienados, preocupados com a busca de bens comuns, superando o individualismo e o egoísmo. Nessa tarefa uma ampla educação das massas, tirando-as do analfabetismo e da ignorância, foi considerada fundamental pelos dirigentes bolcheviques. E nesse processo, a escola era considerada como uma instituição necessária e imprescindível. Sabiam os revolucionários russos que a produção social de novas relações sociais exigia uma escola voltada à formação do novo homem que a nova sociedade necessitava.

Sabiam os revolucionários soviéticos que a escola era uma arma fundamental nas mãos das classes dirigentes (PISTRAK, 2005, p. 30) e, por isso mesmo, era necessário colocá-la a serviço da construção da nova ordem socialista. Tinham claro que "A revolução e a escola devem agir paralelamente, porque a escola é a arma ideológica da revolução" (PISTRAK, 2005, p. 30). Foi nessa direção que, ainda no contexto de luta para garantir a Revolução que o coletivo de educadores revolucionários, compreendendo a importância do papel histórico da escola na formação do novo homem, tomou para si a tarefa histórica de construção de uma pedagogia e uma prática revolucionária. Krupskaya, Shulgin e Pistrak e muitos outros educadores tinham claro que a escola deveria ter como função:

[...] a formação de um homem que se considere um membro de uma coletividade internacional construída pela classe trabalhadora em luta contra um regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social onde as classes não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual é o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e finalmente, é preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 2005, p.31).

Nunca é demais lembrar que Lenin tinha plena consciência da importância da educação na luta pela consolidação do regime. Por ocasião do VIII Congresso do Partido Bolchevique, realizado entre os dias 18-23 de março de 1919, Lenin se empenhou para que fosse aprovada uma resolução que instituisse a instrução geral e politécnica gratuita, obrigatória para todas as crianças e adolescentes, totalmente laica e livre de influência religiosa, promotora de um ensino articulado com o trabalho socialmente produtivo e que preparasse ho-

mens plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista em construção (Bittar e Ferreira Júnior, 2011). Essa concepção marxista de educação era partilhada pelos educadores revolucionários (Cf. Freitas, 2009, p. 11) que adotaram, logo após a tomada do poder, as medidas organizativas necessárias para a criação de um novo sistema educacional e uma nova escola, pois sabiam como registrou Krupskaya (PISTRAK, 1924), que a velha escola czarista, de caráter verbalista, não lhes servia nessa nova caminhada.

Reconhecer a importância da escola não significava que esses educadores não tinham consciência dos limites da escola no contexto revolucionário. Isso os diferenciava das correntes pedagógicas democrático-burguesas que defendiam que somente através da escola, pela via pacífica, que se poderia realizar a felicidade da humanidade. Diferente desses atribuíram à escola "um papel auxiliar no contexto de todo um processo suscitado unicamente pela vontade dos trabalhadores" (PISTRAK, 2005, p.113). Defendiam, também, que a escola deveria ter seu trabalho articulado com outras instituições também responsáveis pela cultura na revolução.

A tomada do poder pelos bolcheviques levou à criação dos Comissariados do Povo, substituindo a antiga estrutura ministerial. O Comissariado do Povo para a Instrução Pública foi criado em 26 de outubro de 1917, sob a presidência de Anatóli Lunatcharski (que o presidiu de 1917 a 1929), com a responsabilidade de cuidar de toda a vida cultural da Rússia revolucionária, mas tendo como finalidade principal reconstruir o sistema educacional da Rússia (Cf. FREITAS, 2009). Além de Lunatcharski, figuravam como membros do Comissariado do Povo para Instrução Pública (NarKomPros) Krupskaya, M. N. PoKrovskiy, Lepshinskiy, Pistrak, Blonski entre outros. Ainda em 1917 a Comissão Estatal para a Educação, da qual eram membros Krupskaya, Lepshinsky e Pokrovsky, elaborou o documento "Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho", base da "Declaração sobre a Escola Única do Trabalho", aprovada pelo Comitê Central do Partido Bolchevique em 30 de setembro de 1918.

Foram muitos os desafios enfrentados nos primeiros anos de atuação do Comissariado, entre os quais se destacam: o combate ao analfabetismo, a organização de bibliotecas populares, a criação de uma imprensa a serviço da educação, a formação de professores, a organização da Juventude, a articulação do ensino com o trabalho produtivo, etc. Esses desafios deveriam ser enfrentados com base numa educação fundada no marxismo e que implicava na necessidade da educação russa livrar-se da herança da antiga escola czarista, com seus manuais impregnados da ideologia burguesa, dos métodos adestradores, da resistência de um corpo docente conservador e defensor de uma concepção educacional tradicional. Era preciso introduzir na nova escola revolucionária novos conteúdos e novos métodos de ensino que deveriam ligar a escola à vida, ao trabalho e à população (Saviani, 2010). No relatório apresentado no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, denominado "A Educa-

ção na Rússia Revolucionária", ocorrido em 1922, Lunatcharski (2002) inicia tecendo o contexto educacional encontrado pelo Comissariado do Povo para a Instrução Pública: um "reino de analfabetismo" gritante, fruto da política de classes desenvolvida pelo regime czarista.

O primeiro objetivo que se coloca o governo da classe dominante consiste em manter o atraso das massas, para abafar todo o pensamento crítico. Quando se trata de um país como a Rússia, o ministro da Instrução Pública foi até o fim do regime czarista... ministro do obscurantismo público. Se uma sociedade quiser abrir uma escola, o ministro não dará autorização; Quando se quiser abrir uma universidade numa cidade, o ministro opor-lhe-á uma recusa; se um professor for talentoso, será exilado para o estrangeiro; se os estudantes lutarem para que a escola dê mais tempo aos estudos científicos, mandam-se para a tropa. Foi esta a constante da política do Ministério da Instrução Pública que era uma espécie de departamento do Ministério do Interior. Este velava por conservar a sua preponderância sobre a escola. (LUNATCHARSKI, 1922, p. 34).

Lunatcharski foi enfático ao afirmar que a escola ainda era, para a grande maioria da população, uma realidade inacessível, apresentando dados sobre a situação encontrada:

Sabeis que, globalmente falando, as nossas escolas do primeiro grau só podem receber metade das crianças, e que o segundo grau é apenas suficiente para 5 a 6% das crianças. Fica, pois, claro que cerca de nove pessoas em cada dez não podem, no término do primeiro grau, entrar para o segundo grau. E isso desfavorece enormemente a população rural em relação à urbana, o que destrói a própria unidade relativa da escola. Daí resulta que, apesar de tudo, um filho de camponeses terá, nessa qualidade, na maioria dos casos e independentemente das suas capacidades — isto na Rússia soviética, mesmo que à escola sejam garantidas as melhores condições nas próximas décadas após a revolução — muito menos possibilidades de ser admitido no segundo grau que a criança da cidade. (p. 49)

Em conformidade com as propostas de Marx para a educação, assumidas pelo Partido Bolchevique, a escola unitária deveria promover uma profunda imbricação entre trabalho e educação, visando uma formação omnilateral do homem. A escola comunista, é a escola do trabalho, uma escola que tem por objetivo o pleno desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades do educando, desenvolvendo os processos de trabalho de modo prazeroso, como na brincadeira, e passando pouco a pouco dos processos simples de trabalho aos mais complexos e produtivos e que proporcionam conhecimentos práticos. Uma escola que busca alimentar os conhecimentos a partir dos próprios interesses dos alunos, assimilados por todas as capacidades do organismo (p. 64).

A escola do trabalho era, enfim, a escola politécnica, pois não deveria possibilitar um conhecimento limitado e parcial ao educando, mas uma apren-

dizagem de tantos e quantos conhecimentos e suas aplicações necessários à produção de um grande centro de produção industrial. O estudo deve possibilitar o máximo de conhecimento sobre as relações implicadas na vida do homem e sobre a história da própria produção industrial, pois não existe conhecimento que não esteja ligado às relações entre o homem e a natureza, às relações que a produção industrial estabelece com a produção das matérias-primas e de tudo o que é necessário à produção da existência humana.(p. 65)

Entendiam perfeitamente bem os educadores revolucionários que, sob a revolução do trabalho, era necessário criar a escola do trabalho, única, mas não uniforme, em vista das diferenças regionais e das relações entre campo e cidade. A escola do trabalho era tomada como uma necessidade imperativa para o pleno desenvolvimento das potencialidades do modo de produção socialista, então em curso na URSS, onde o trabalhador era, simultaneamente, trabalhador e dono dos meios de produção (Cf. Amboni, Bezerra Neto e Bezerra, s.d.).

Poucas dúvidas havia quanto ao que deveria ser priorizado pelo NarKomPros: desenvolver e estruturar uma ampla campanha de alfabetização. René Capriles assim registra o empenho na alfabetização:

O Comissariado do Povo para a instrução Pública, desde seus primeiros dias, teve como meta conseguir a alfabetização geral e a educação política da população. Mas a própria sombra do analfabetismo impediu, nos primeiros anos, uma decisiva participação das massas na construção ativa do socialismo. No final de 1918 foi assinado o decreto "Sobre a mobilização dos que sabem ler e escrever", segundo o qual toda a população culta ficava compromissada com o trabalho da instrução geral. Lênin assinou, no dia 26 de dezembro de 1919, o decreto "Sobre a liquidação do analfabetismo", que obrigava toda a população com idade compreendida entre os 8 e os 50 anos, que não sabia ler nem escrever, a se alfabetizar na língua materna ou na russa, conforme o desejo de cada um. (CAPRI-LES, 2007, p. 30).

Afirma ainda o autor que:

O Estado Soviético não só obrigou as pessoas a estudar, mas também criou todas as condições necessárias para que isso acontecesse. Por exemplo: para todos os que estudavam, a jornada de trabalho foi reduzida em duas horas diárias com completa conservação do salário. Era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados na fábrica, empresas e repartições soviéticas para dar aula. (Capriles, 2007.p, 30-31).

O resultado desse compromisso do Estado soviético com o combate do analfabetismo em todo o território russo foi que "na União Soviética aprenderam a ler e a escrever mais de 50 milhões de analfabetos e cerca de 40 milhões de semianalfabetos", entre 1923 a 1939 (Bittar e Ferreira Júnior, 2011, p. 390).

Na perspectiva de formar o novo homem e a nova mulher para a sociedade socialista, também era imprescindível a edificação do sistema estatal de educação russo. Para tanto, "o Comissariado Nacional, já em 1918, anunciava na primeira sessão de professores internacionalista, a criação das Escolas experimentais-demonstrativas, dentre elas, as Escolas-Comunas" (FREITAS, 2009, p.12-13). Estas Escolas experimentais funcionaram como internato no período compreendido entre 1918 e 1937, quando foram definitivamente fechadas pelo regime stalinista. O objetivo principal das Escolas-Comunas, até 1925, foi de elaborar uma nova pedagogia para a escola do trabalho, com um novo currículo e um programa educacional orientador do trabalho pedagógico a ser desenvolvido em todas as escolas do território soviético. Foram princípios da Escola-Comuna: a autodireção; a participação direta de todo o coletivo nas diferentes formas de trabalho produtivo e intelectual da nova escola; o autosserviço; o desenvolvimento do trabalho produtivo, colocado como fator principal e base de toda a atividade escolar (Abreu, 2015, p. 338).

A experiência desenvolvida por Pistrak na Escola de Lepeshinkiy foi inspirada na teoria marxista e se constituiu em uma das primeiras experiências de educação comunista. Na construção de sua proposta de educação escolar, Pistrak considerou de importância fundamental a relação teoria e prática no processo de formação de professores: "Sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária" (PISTRAK, 2009, p. 24). A experiência pedagógica de Pistrak foi estruturada em alguns princípios básicos: o trabalho como concepção educativa; o ensino organizado por complexo temático; a auto-organização dos estudantes e a participação direta de todo coletivo escolar nas decisões da instituição. Esses princípios estavam presentes no currículo e este se articulava ao plano individual de estudos dos educandos, com o objetivo de desenvolver o espírito científico nos alunos e, simultaneamente, a valorização do trabalho e o desenvolvimento da vida coletiva.

O ensino organizado por complexo temático buscava articular as diferentes ciências no currículo, objetivando desenvolver nos educandos a compreensão da realidade na sua totalidade. Para tanto, todos os componentes curriculares deveriam ser articulados, em vista de possibilitar ao educando pleno domínio dos conhecimentos científicos. A estrutura curricular da escola deveria conter: 1. o plano sistemático de cada disciplina ligado às disciplinas subjacentes; 2. o método de trabalho temático; 3. o planejamento dos estudos obrigatórios e também para o trabalho em círculos, nos quais deveriam ser incluídas as atividades científicas e artísticas; 4. a pesquisa, desenvolvida desde a mais tenra idade 5. o plano de estudo com meta, colocando como tarefa a assimilação de um mínimo definido, verificando em um tempo mais ou menos definido por formas que respondam ao caráter de cada disciplina (FREITAS, 2009).

3. Observações pontuais sobre a PHC e a educação na Rússia revolucionária

Difícil sintetizar os fundamentos históricos e teóricos da pedagogia histórico-crítica. O professor Dermeval Saviani, já sistematizou e expôs, mais de uma vez, sobre o contexto histórico e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica². Nesta exposição buscarei alinhar algumas observações pontuais me centrando, basicamente, em dois escritos de Saviani: a) no último capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, denominado "Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica", escrito a partir de entrevista que o professor Dermeval concedeu aos professores Marcos Cor-diolli, Pedro Eloi Rech e Adriano Nogueira, e publicada no *Caderno Pedagógico da APP-Sindicato* em outubro de 1997 (SAVIANI, D. 2003); b) no texto da conferência de encerramento do Seminário *Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos, ocorrido entre os dias 15 a 17 de dezembro de 2009, na UNESP-Campus de Araraquara*, e que tem como título "Antecedentes origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica", publicado na coletânea das conferências ocorridas no evento e organizado por Ana Carolina Galvão Marsiglia (SAVIANI, D. 2011). Dermeval Saviani situa os antecedentes que o levaram a se preocupar com os fundamentos da educação em sua prática docente, ainda no início da carreira docente, nos idos de 1967, quando trabalhou simultaneamente "como professor de filosofia da educação na PUC-SP, de filosofia e de história da arte no Colégio Estadual de São João Clímaco, ... e, no segundo semestre, no Colégio Sion, ministrando a disciplina história e filosofia da educação" (Saviani, 2011, p. 197). Dermeval recua longe em suas memórias, registrando esse percurso e os desafios que a prática docente colocava teoricamente para um jovem professor. Em suas (auto)reflexões: a "constante preocupação em compreender e formular teoricamente os dados fornecidos pela experiência aliada ao entendimento de que o professor universitário deve ser também um pesquisador", levando-o a "colocar em prática o sentido da filosofia da educação conforme a define, isto é, como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta" (idem, p. 211-212). As questões que o foram desafiando, as sistematizou no texto "Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil", escrito em novembro de 1969, e foi sua "primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação, evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese síntese pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento

²Uma síntese lapidar das questões sobre a PHC foi abordada por Dermeval Saviani em sua aula na disciplina "Pedagogia Marxistas", ministrada no 2º. Semestre de 2010, como a disciplina "ED316 - Turma A - História Geral da Educação e da Pedagogia". A aula está disponível na CâmeraWeb da Unicamp: <http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/cwbz408w6W/>; Também no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Y_1XO11I94

central na formulação da pedagogia histórico-crítica." (idem, p. 217).

A origem da pedagogia histórico-crítica foi tratada nos capítulos 3, 4 e 6 do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Saviani, 2003), e que trataram, respectivamente, sobre: "a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira" (idem, p. 65 e ss.); "a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar" (idem, p. 87 e ss.); e "contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica" (idem, p. 131 e ss.). Foi no contexto da "mobilização da década de 1970", na efervescência "cultural, político e pedagógico que se instaurou no contexto da crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar" e que exigia "a busca de alternativas à orientação oficial, o que colocava a necessidade de se elaborar uma teoria pedagógica que fosse crítica, mas não reprodutivista" (Saviani, 2011, p. 218).

Em decorrência da atuação na pós-graduação, Saviani afirma que a produção dessa pedagogia assumiu caráter coletivo. É por isso que Saviani considera o ano de 1979 como um marco importante na formulação da pedagogia histórico-crítica, denominação adotada em 1984 e que caracteriza "esse esforço coletivo que vem se desenvolvendo desde então até os dias atuais" (idem, p. 220). Foi Newton Duarte quem melhor expressou esse esforço coletivo, em exposição no Simpósio Dermeval Saviani e a educação brasileira, realizado na Unesp – Campus de Marília:

O contexto no qual esta apresentação adquire sentido é o da construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada "Pedagogia Dermeval Saviani", ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. (apud SAVIANI, 2011, p. 220).

Ainda que não seja necessária uma longa exposição dos fundamentos teóricos e metodológicos articulados pelo professor Dermeval Saviani para a produção da pedagogia histórico-crítica, é preciso afirmar que desenvolveu uma robusta, articulada e profunda concepção pedagógica a partir dos clássicos do marxismo. Há entre nós alguns que estão à procura do correto entendimento e interpretação dos escritos marxianos e acabam atribuindo problemas e falhas nas leituras alheias. Há também sistemática crítica nessa direção à pedagogia histórico-crítica que, salvo melhor juízo, questionam o entendimento marxista de Saviani, a primazia colocada na escola e a defesa das possibilidades de implementação da pedagogia histórico-crítica e que, no meu entendimento, são motivações alheias e que carecem da indicação de problemas teórico-metodológicos e políticos em relação ao entendimento ortodoxo da concepção materialista e dialética da história. No meu entendimento, não passam de leituras dogmáticas dos clássicos e que pouco contribuem para o avanço da introdução de

uma perspectiva educacional crítica em nossas práticas pedagógicas, no projeto político pedagógico em nossas escolas e redes públicas de ensino. Apenas alimentam alguns egos e o espírito de escola (escolástico).

Saviani é explícito ao afirmar que a fundamentação da pedagogia crítica foi buscada nos clássicos do marxismo, a partir dos quais procurou estruturar uma teoria educacional crítica de caráter dialético, articuladora da relação entre educação e suas determinações sociais, tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora. Usando as balizas pelas quais Saviani analisa as teorias pedagógicas, trata-se da construção de uma teoria para além das pedagogias não críticas e das análises crítico-reprodutivistas.

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (Saviani, 2003, p. 141).

Tomando o conjunto de sua obra, pode-se constatar que a concepção de mundo, de homem e de sociedade, Saviani a tomou de A Ideologia Alemã, de Marx e Engels. Há explícita referência ao entendimento marxiano: Saviani entende que é na existência efetiva dos homens, das contradições de seu movimento real, e não numa essência externa a essa existência, que se deve entender o que o homem é. E tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim efetivamente o são. E sua manifestação da vida, aquilo que são, por conseguinte, coincide com sua produção, tanto com o que produzem como com o modo como produzem.

Sobre a concepção de educação e do trabalho como sua base e fundamento, referencia-se Saviani n' O Capital e, particularmente, no Capítulo VI (inédito) de Marx. Primeiramente, define claramente a dimensão definidora do homem, assumindo o entendimento de que o diferencial é que ele precisa produzir sua existência e, para isso, como sua existência não é garantida naturalmente, é preciso que o homem produza continuamente sua própria existência, o que é feito pelo trabalho (Saviani, 2003, p. 11). Esse trabalho voltado ao processo de produção da subsistência material é categorizado como "trabalho material"; mas para produzir materialmente, o homem antecipa em ideias a ação que desenvolverá e que inclui conhecimentos do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (a arte) conduzindo o homem à produção de ideias, conceitos, teorias, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades, do qual decorre o conceito de "trabalho não material".

Disso resultou seu entendimento sobre o ato educativo, como um ato em que o homem se produz a si mesmo. A citação é necessária:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, 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, 2003, p. 13).

O trabalho educativo é entendido por Saviani, fundamentando-se na referenciada obra de Marx, como um trabalho não material. A citação de Marx, acrescida de observações de Saviani, é conveniente para explicitar a correção do entendimento de Saviani:

No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

- a) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor [...]; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante [...].
- b) O produto não é separável do ato de produção. [...] (Necessito do médico, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos (Marx, 1978. p. 79).

Com base na segunda modalidade de produção indicada por Marx, produção (trabalho) não-material, cujo produto não se separa do ato da produção, Saviani situa a educação, entendendo que a atividade educativa supõe, ao mesmo tempo, a presença do educador e a presença do aluno, ambos interagindo na produção do ato educativo.

No que diz respeito ao método pedagógico da pedagogia histórico-crítica, Saviani o elaborou a partir de "O método da economia política", de Marx, terceira parte de seu Contribuição à crítica da economia política. Lembremos como Marx (1859)³ tratou a questão: para se conhecer a realidade, parece que o caminho correto é começar pelo real e pelo concreto (pelo empírico). Pela análise, chegaríamos a representações cada vez mais simples e, com isso, do concreto inicialmente representado, passaríamos a abstrações progressivamente mais sutis até alcançarmos as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teríamos que empreender uma viagem de volta, até encontrarmos de novo a realidade concreta (empírica). Assim fazendo, não teríamos uma

³Estou usando a edição eletrônica, que não possui paginação. MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 1859. In: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/cont-criteconpoli/introducao.htm#topp>

ideia caótica de todo, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. (idem).

A partir dessa elaboração de Marx, Saviani entende que o conhecimento do todo compreende dois momentos. Num primeiro, parte-se da realidade empírica, no qual o objeto é apreendido por meio de uma visão sincrética, caótica, imediata, e a partir dessa representação chega-se, por meio da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, a um novo ao objeto: "Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico" (SAVIANI, 2012, p. 61 – 62).

Concordo com Saviani que se trata de uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista, fundada em duas premissas: a) As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário. b) A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo, não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer. Assim entendido o processo de construção do conhecimento, a prática educativa emerge como uma modalidade mediadora no interior da prática social, sendo esta (a prática social) o ponto de partida e o ponto de chegada da ação educativa. Para Saviani, a passagem de um ponto ao outro se realiza pelos momentos intermediários da problematização, instrumentalização e catarse. Em conformidade com esse método, a prática pedagógica não pode ser entendida como indo da prática social à prática educativa para depois retornar à prática social. Durante todo o tempo a prática educativa situa-se no interior da prática social e em nenhum momento dela se descola.

Gostaria de enfatizar uma outra questão defendida por Saviani: a defesa da importância da escola. Embora registre que a pedagogia histórico-crítica seja uma teoria da educação e não, simplesmente, da escola, Saviani argumenta que, em nossa formação social, a escola ocupa um lugar importante e central no processo de formação das novas gerações, o que não resulta de mera preferência, mas da decorrência de três razões objetivas: uma primeira, denominada "Determinação histórica", argumenta que a organização escolar nasceu na Antiguidade, como uma forma restrita de formação que se converteu, a partir da época moderna, na forma principal e dominante de educação, situação em que

se mantém na atualidade. A segunda razão é o "reconhecimento pelos clássicos do marxismo", buscando as considerações feitas por Marx, Gramsci e Lênin sobre a importância da escola na instrução da classe trabalhadora. A terceira razão é o "reconhecimento por parte da classe trabalhadora" que considera a escola uma instituição importante na formação de seus filhos e a reivindica do Estado. Disso resulta, a necessidade dos movimentos populares reconhecerem esse fato, criando as condições para que os trabalhadores não tenham apenas o atendimento escolar, através da instalação de escolas, mas exijam intervenção quanto ao tipo de escola criada.

Saviani também defende uma forte relação entre a educação escolar e os movimentos sociais populares, para que ambos se fortaleçam reciprocamente, em vista do objetivo de transformação da sociedade atual de sua forma capitalista para a socialista, como fase de transição para a sociedade comunista.

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. [...] Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. "O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada" (SAVIANI, 2008, p. 22).

Penso que Dermeval Saviani deu uma contribuição fundamental para construção da pedagogia histórico-crítica com sólida fundamentação em Marx e Gramsci, também referenciando-se em outros autores que, desde a concepção materialista dialética da história, contribuíram para o avanço de uma pedagogia crítica e revolucionária, referenciando: Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e Georges Snyders. Além desses autores, situados no âmbito da filosofia da educação, acrescenta os nomes dos integrantes do campo da psicopedagogia e integrantes da Escola de Vigotski, e mais propriamente da pedagogia, como Pistrak e Makarenko (Saviani, 2003, p. 147-148).

Não se pode, e não se deve, cobrar de Saviani o estudo e a incorporação dos educadores e pedagogos responsáveis pela construção de uma pedagogia revolucionária após a vitoriosa Revolução de Outubro. Considerando a produção da pedagogia histórico-crítica como UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA, como já expresso anteriormente, a tarefa de pesquisar e aprofundar os estudos sobre as contribuições teóricas e práticas que surgiram da atuação de pedagogos e educadores do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, É DE TODOS NÓS que estamos nos debruçando sobre o tema e o vasto acervo de fontes a espera de estudos mais profundos.

Como perguntar não ofende, notadamente aos que se colocam o desafio de ensinar-e-aprender, qual a contribuição dos pedagogos revolucionários à pedagogia histórico-crítica?

A leitura do já referenciado relatório – intitulado "A Educação na Rússia Revolucionária" - do coletivo do Comissariado do Povo para a Instrução Pública, apresentado por Anatóli Lunatcharski no I Congresso de Toda a Rússia para a Instrução Pública, ocorrido em 1922, trouxe à tona várias questões que nos ajudam a entender a organização de uma educação revolucionária e que se destina à formação intelectual, cultural e política dos trabalhadores do campo e da cidade, preparando homens novos que acelerem o parto da nova sociedade.

3.1 A luta pela escola como uma das prioridades para a revolução

Para os educadores revolucionários russos, antes da revolução não havia boas escolas na Rússia. A antiga escola mutilava as pessoas, isolando-as umas das outras e transmitindo conhecimentos inúteis e que logo eram esquecidos (p. 20). Com a vitória da revolução, era necessário organizar uma grande massa de conhecimentos para saber o que é preciso demolir e como fazê-lo (p. 20).

Lunatcharski foi enfático em afirmar que a luta pela escola é uma das condições fundamentais para instruir o povo na direção de organizar e gerir uma vida estatal e política justa: "sabemos que de modo nenhum o povo pode organizar uma vida estatal e pública justa, nem verdadeiramente gerir a economia, se não for instruído, se não possuir todos os conhecimentos indispensáveis" (LUNATCHARSKI, 1922, p. 2). MAS, era preciso reorganizar a escola (idem, p. 2), pois esta é um instrumento fundamental para a formação política das massas, para o cumprimento de seu papel de organização da propaganda das ideias sociais de cooperação revolucionária (p. 8); para a formação de uma comunidade em todos os homens busquem o bem de todos (p. 13).

3.2 Necessidade de organizar a gestão escolar da mesma forma que o poder do Estado – todo poder às massas.

É preciso reconhecer que, numa sociedade dividida em classes, não se organiza uma escola única e para todos. Por isso, a burguesia não pode aceitar uma escola para o trabalhador, uma escola acessível para todos (p. 5). Somente com a revolução, pela qual se buscou eliminar a divisão entre as classes, era possível pensar a criação de uma escola única, uma escola para todos⁴.

⁴Considero que sob em uma formação social capitalista a defesa da autonomia da escola ainda é necessária, pois sequer conquistamos a universalização em quaisquer dos níveis da organização

Nessa nova escola, era necessária a construção de uma direção que adotasse a mesma organização do poder em todos os níveis: a autogestão completa e a organização de um poder popular (p. 3). Na Rússia revolucionária, estava fora de questão organizar a escola com um caráter burocrático. Por isso que foi necessário substituir o antigo Ministério da Instrução Pública e liquidar os restos do antigo aparelho escolar (p. 4). Na escola é preciso organizar a GESTÃO ESCOLAR buscando introduzir a autogestão da escola, o caminho para isso é a criação de um Conselho Escolar com a participação dos alunos, pais e professores (p. 7). Como a sociedade de classes criou organismos gestores à imagem e semelhança do Estado classista, é preciso formar as novas gerações numa perspectiva de poder autogestionário? Para isso é preciso que

[...] os alunos assumam eles próprios um máximo de diferentes obrigações e responsabilidades: desse modo aprenderão a autogestão. Mais ainda, deve ser concedida às crianças plena liberdade na organização das sociedades consagradas às ciências, à ginástica, à música, ao teatro, na criação de toda a espécie de revistas, de clubes políticos etc. É preferível que os docentes nelas não entrem para que a presença de adultos não perturbe as crianças na procura da sua própria via. (p. 7)

Para os pedagogos revolucionários a escola deveria formar efetivamente a todos para uma organização comunista do poder, através da autogestão e da organização coletiva em todos os níveis (os Sovietes). E a melhor forma da escola instruir nessa direção, era organizar a própria gestão escolar na perspectiva que se queria construir socialmente.

3.3 Criação de uma ESCOLA ÚNICA como uma ESCOLA DO TRABALHO

Em oposição à escola dual, que visava formar duas espécies de indivíduos, é necessário criar uma ESCOLA ÚNICA (p. 5). Essa escola única deve se constituir como uma ESCOLA DO TRABALHO e que promova a articulação do trabalho necessário à produção da existência, com o trabalho como ensino da técnica no seu conjunto, do trabalho como meio de educação, do trabalho como participação do aluno no processo geral do trabalho da população (p. 6). A escola unitária deveria estabelecer profunda relação entre trabalho e educação, para a formação omnilateral do educando. O que é uma escola comunista?

e, da educação infantil à universidade. A autonomia e o direito à liberdade de trabalho do educador (conquistada desde a liberdade de cátedra pela Universidade medieval) se mostra ainda mais necessária em tempo de avanço do conservadorismo (sob a forma do projeto "Escola Sem Partido) e de intervenção em escolas e universidades que tem ocorrido no Brasil. Mais amplamente, ainda temos que fazer a defesa e luta por uma educação pública para todos: gratuita, laica e competente.

A escola que o comunismo traz com ele é antes de mais a escola única, isto é, a mesma para todas as classes sociais, utilizando em todo o lado os mesmos métodos de ensino. [...]

Em segundo lugar, é uma escola do trabalho. Entendemos por isso uma escola que, tanto quanto possível, renunciasse a todas as "lições", que desse à criança – desenvolvendo ao mesmo tempo as suas capacidades – a possibilidade de se desenvolver brincando, passando pouco a pouco dos processos simples de trabalho aos cada vez mais complexos e produtivos que proporcionam conhecimentos práticos. Ao alimentá-la sempre com os seus próprios interesses, a escola terá mais a certeza de levar a criança para o círculo dos conhecimentos e aptidões práticas, porque são assimilados pelos órgãos externos de todo o organismo (p. 64).

Essa escola do trabalho era, em síntese, a escola politécnica:

Chamamos-lhe escola politécnica, porque não gostaríamos que o trabalho fosse estudado com base num só exemplo. Ao estudardes a história da fábrica, estais a estudar a evolução das relações de trabalho, aprendeis o que são as doenças profissionais, confrontar-vos-eis com a higiene social, a anatomia, a fisiologia — com as disciplinas médicas em geral. Não existe um grupo de conhecimentos que não esteja estreitamente ligado a essa gigantesca meada das relações entre o homem e a natureza, a esse nó que um grande centro industrial, uma fábrica ou uma oficina constituem [...]. (p. 65)

Entendiam perfeitamente bem os educadores revolucionários que, sob a revolução do trabalho, era necessário criar a escola do trabalho, única, mas não uniforme, em vista das diferenças regionais e das relações entre campo e cidade. Uma escola que efetivamente formasse os educandos para a vida, para o trabalho e para a administração pública.

3.4 A escola e a formação individual

"Se perguntarem: e a individualidade, será ela admitida na vossa escola? Responderemos: com certeza" (p. 14). No seu relatório a essa pergunta Lunatcharski responde com outra pergunta:

Se alguém perguntar: quereis uma orquestra bem afinada, quereis atingir a máxima perfeição de harmonia, ides aceitar instrumentistas virtuosos? — Nem pode ser de outra maneira! A orquestra implica uma grande variedade de sons, supõe uma harmoniosa polifonia, em que tudo é unidade, e não uma partitura onde cada um faria o que lhe parecesse melhor, onde um se esforçaria por abafar a melodia do outro, ou por arrastá-lo na sua. Este tipo de orquestra contra-natura, demente, é a sociedade burguesa. Uma orquestra natural não consiste na consonância uniforme, mas numa sociedade social onde cada um toca o seu próprio instrumento. Alguém se ocupará de arte outro de ciência, um terceiro de técnica etc. As-

sim sendo, cada um terá acesso a tudo: não é músico, mas ouve música; um músico pode interessar-se por astronomia, saber como é confeccionado o vestuário etc. ... (p. 14)

Essa pergunta, seguida de resposta, permite que se responda que Faz parte da autêntica escola socialista a maior individualização, mas quanto mais a criança se vá desenvolvendo... mais importante se torna que, desde a mais tenra idade, se lhe ensine a respeitar o caráter social de outrem, sejam organizados para as crianças jogos e passatempos comuns, sejam obrigadas a cooperar" (p. 14). A escola revolucionária não pode ensinar o cada um por si, mas tem que formar para que cada um atue em conjunto, coletivamente. O teatro na escola, ou o trabalho no jardim escolar, ou numa fazenda, ou numa biblioteca, ou num laboratório, deverá ser meio que possibilite às "crianças a trabalhar em conjunto", desta forma não acabará formando cada um por si, para ocupar-se unicamente de si próprio, mas levará em conta os outros (p. 14).

3.5 Currículo e organização do conteúdo

Sobre o ensino ministrado na escola única não é necessário mudar as matérias no programa escolar, mas temos possibilidade de reagrupá-las e unificá-las em determinados centros... A cultura humana é a única matéria de estudo, pois engloba também as ciências naturais (p. 6).

É preciso estar atento, porém, pois o problema não está na denominação das matérias ou disciplinas, mas em seu conteúdo. Vejamos a respeito o que diz Lunatcharski no relatório:

Mas em que medida o conteúdo em si do conhecimento científico pode influir na instrução comunista das massas? As ciências naturais são as menos discutíveis. Decorrente da própria natureza do regime capitalista, os fundamentos da concepção do mundo, baseada nas ciências da natureza, devem ser mais ou menos objetivas. Como querem vocês, que consciente ou inconscientemente, seja falsificada a ciência sobre as plantas, os animais, sobre as leis da mecânica etc., se essa falsificação da verdade torna impossível gerir a economia? Já que é preciso gerir a economia, já que é preciso que as máquinas funcionem corretamente, já que é preciso curar o gado doente e beneficiar os solos, há necessidade de conhecimentos objetivos. [...]

Completamente distinto é o que se passa nas ciências sociais. Aí tudo é extremamente discutível. Porque segundo a ideia que o homem se faz da história, segundo o que ele entende ser o seu ideal o que ele atribui importância como fator essencial da sua vida presente, disso depende a orientação desse homem na vida, o que ele vai fazer, como vai trabalhar. (p. 26)

O problema é que a ciência sob o regime burguês "teve de travar uma luta de morte com a jovem ciência do proletariado" e nessa luta a ciência burguesa teve que falsificar e alterar os dados "em proveito da classe dominante". Mas é preciso recolocar a ciência, desde uma perspectiva do proletariado. MAS mudar o conteúdo da ciência na escola não é tarefa simples, pois é preciso um "trabalho muito intenso para formar o docente de ciências sociais de novo tipo" (p. 27).

Esse é o sentido da afirmação inicial, que a cultura é a única matéria de estudo: "serão mantidas no programa escolar as mesmas matérias que lá se encontram hoje", mas será preciso reagrupar as matérias e unificá-las em determinados centros.

[...] Sabemos que na sua evolução histórica, a sociedade humana está indissoluvelmente ligada à natureza, que o trabalho é a raiz da qual nascem as ciências naturais, isto é, a concepção da natureza. A bem dizer, a cultura humana é a única matéria de estudo, porque engloba, também, as ciências naturais como reflexo da natureza na consciência dos homens em todos os estágios da sua evolução.

A história da cultura humana é inseparável da natureza. É a ciência que melhor estudamos, não há ciência que dela não derive. [...] (p. 6)

Mas a educação não é apenas instrução científica, pois "paralelamente instrução científica... com o desenvolvimento do pensamento humano pela aquisição dos conhecimentos, pelo estudo metódico do trabalho" é necessário também "a educação física" e que tem por finalidade: desenvolver o corpo... moldar o seu próprio corpo a fim de torná-lo ágil, são, belo" (p. 6). Também é preciso incluir "a educação estética" entendida "como o desenvolvimento das inclinações criativas do homem pela beleza" (p. 6).

Vou finalizando com o registro de observações que me levaram a entender um pouco melhor a eferescência instaurada com a revolução e o importante papel do educador:

O olhar de todo o mundo está voltado para nós. Houve alguns que nos olharam e disseram com dissimulada malevolências: "Ei-los que andaram aos tropeções, que caem e de novo se voltam a levantar!". Esses estão agora vendo que criamos profundas raízes na terra... que ainda não há maçãs de ouro na árvore jovem, lá já estão as primeiras folhas, já começaram a aparecer os primeiros botões. ... (p. 22).

Mutilaram o homem, fizeram dele um funcionário e outros monstros, e agora É preciso fazer da criança uma maravilha, fazer dela um homem autêntico que tão raramente encontramos entre nós e os nossos pais, que deve tornar-se cada vez mais frequente entre os que são mais novos que nós, que o será ainda mais entre os nossos filhos e filhas e que se tornará um tipo dominante entre os nossos netos. Este milagre é a revolução, é a própria vida que o produz, mas sem pedagogos ele não pode acontecer.

Este é o único prodígio que a ciência pode reconhecer: a transfiguração do homem. (68)

Mas a nossa escola não é somente única, do trabalho e politécnica; esta definição apenas faz ressaltar o seu caráter científico, puramente instrutivo. Ora, nós temos também o objetivo da educação: que pode ser realizado por um ensino justo da história e da ciência social e por uma boa organização da vida escolar. Assim sendo, qual a nossa finalidade? Queremos formar um homem que seja o mais harmonioso possível no plano moral e espiritual, que tenha uma instrução geral completa e que facilmente possa adquirir uma qualificação num domínio qualquer. Promovemos também formar um autêntico colaborador benevolente para com os seus concidadãos, queremos formar um camarada para com todas as outras pessoas e, enquanto a luta durar, um combatente pelo ideal socialista. É que nos momentos de maior lucidez do pensamento pedagógico, estes objetivos de há muito foram formulados por épocas inteiras ou por certos dos seus geniais representantes. (p. 65)

Mais que passada a hora de concluir este texto. Não podemos cobrar o professor Dermeval de introduzir as teorizações e práticas desenvolvidas pelos educadores revolucionários. Considerando a pedagogia histórico-crítica como obra do trabalho coletivo, bem que podemos nos cobrar da necessária politização da concepção pedagógica histórico-crítica e, para este fim, as elaborações dos pedagogos da Rússia revolucionária certamente trazem uma inegável contribuição. Como educadores precisamos estar comprometidos com a construção de um novo homem para uma sociedade, tendo que compreender que nossa missão principal, ao entrar na escola e na sala de aula, é a de fazer o milagre da transfiguração da humanidade, pela formação crítica de nossos educandos. É formarmos novos homens que devem tomar em suas mãos a construção de uma nova sociedade.

E se cada pedagogo compreender bem a sua missão, ao entrar na aula ou noutro local ... deve sentir que realiza algo de solene que deve fazer vibrar de alegria o seu coração, porque está vivendo o milagre da transfiguração da Humanidade. ... (idem, 68).

Referências

ABREU, Malila da Graça Roxo. O legado educacional da transição russa: elementos para análise da política educacional do período pós-99 revolucionário. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p.328-343, out2015. <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642714>>. Acesso 1 de out. 2018

ABREU, Malila da Graça Roxo. **O Pensamento Pedagógico Socialista: reflexões sobre a experiência educacional desenvolvida na Rússia pós-revolucio-**

nária e suas contribuições para o projeto educacional da sociedade contemporânea, Mestrado em Educação, 2011 (Dissertação de Mestrado).

AMBONI, Vanderlei; Bezerra Neto, Luiz; Bezerra, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação na construção da Rússia socialista**. [http://<www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/trabalho.pdf>](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/trabalho.pdf) Acesso em 01 de out. 2018

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr/2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf. > Acesso em 01 de out. 2018

CALDART, Roseli Salet. "Apresentação". In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da Pedagogia Socialista**. São Paulo: Scipione, 2007.

FREITAS, L C de. A luta por uma pedagogia do meio. In: PISTRÁK, M. M. A Escola Comuna. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. "Apresentação". In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Moisey M. Pistrak. In: **Historia Geral da Educação e da Pedagogia**. Faculdade de Educação, UNICAMP, 24 de set./2010. Videoconferência.

HOBBSAWM, Eric. **História do Marxismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. Introdução ao Manifesto Comunista. In: **Sobre a História**: São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Podemos escrever a história da Revolução Russa. In: **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educacion Comunista** - Articulos y Discursos. Traducido del ruso por V. Sanchez Esteban. Moscú. Ediciones en Lenguas Extranjeras. S/d.

_____. Diferencia entre La Instruccion Profesional y La Politécnica In: **A cerca de la educacion comunista** - Articulos y Discursos. Moscou: Edições em Lenguas Extranjeras, 1930

_____. El Movimiento de pioneiros como problema pedagógico In: **A cerca de la educacion comunista** - Articulos y Discursos, Moscou, Edições em Lenguas Extranjeras, 1927

_____. Importante Sector del Trabajo del Komsomol. In: **A cerca de la educación comunista** - Artículos y Discursos. Moscú: Edições em Línguas Extranjeras, 1935.

LÉNINE, V.I.. **Sobre as Tarefas do Proletariado na Presente Revolução**. 07 de abril de 1917.

<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/04/04_teses.htm> Acesso em: 01 de out. 2018

LUNATCHARSKI, Anatoli. **Decreto sobre la a educación popular**. In:

<<http://marxists.org/espanol/lunacha/obras/1917-11-11.htm>> Acesso em: 01 de out. 2018

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 1859. In: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm#topp>> Acesso em: 01 de out. 2018

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

PROGRAMAS OFICIAIS. **A educação na República dos Soviets**. Tradução de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Contextualização histórica e teórica da Pedagogia Histórico-Crítica. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8a. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: a contribuição de nadedja krupskaya. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 28-37, abr 2011. In:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf> Acesso em: 01 de out. 2018

_____. **Educação e pedagogia na Rússia Revolucionária: o comissariado do povo**. História Geral da Educação e da Pedagogia. Faculdade de Educação - FEUNICAMP, 03 de set./2010. Videoconferência.

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO*

Maria de Fátima Félix Rosar

Ideias Preliminares

A reflexão sobre o tema geral desta XIV Jornada do HISTEDBR - Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da revolução russa - nos orienta a dispensar um tratamento histórico cuidadoso sobre a relação entre movimentos sociais, educação e revolução, portanto, sugere que se reconheça que, no passado e no presente, essa relação está marcada pelo viés de classe e expressa as relações antagônicas geradas pelo modo de produção capitalista nas sociedades contemporâneas.

Na Rússia de hoje, herdeira do legado da Revolução de 1917, podem ser identificados os resquícios de um movimento revolucionário, do qual se derivaram várias tendências e matizes, deixando entrever que não havia uma única visão de construção da nova sociedade em torno do programa comunista, embora possa se considerar que, de fato, deu-se uma extraordinária experiência de luta de camponeses, proletários e intelectuais, em torno de uma causa comum, instituindo um outro modo de produção, distinto do capitalismo. Essa experiência, entretanto, sofrendo ataques internos e externos esboroou-se, indicando os limites da revolução num único país e, principalmente, sem que se tivessem desenvolvido bases concretas para a conversão dos aparelhos de Estado consolidados pelo regime anterior. A efetiva ação do imperialismo, definiu, em grande medida, esse processo de transformação do território soviético em área de negociação de interesses cruzados entre o governo Gorbachev e o governo Reagan.

No caso da sociedade brasileira, a relação antagônica entre as classes mostrou-se, nas últimas décadas, tão nitidamente condicionada pelo domínio econômico e político da classe que ocupa o poder, que se constata, no presente momento da história nacional, o distanciamento da perspectiva de construção de um projeto nacional com articulação de caráter internacionalista, com vistas à superação do capitalismo em nível mundial, a médio prazo.

O capitalismo que, desde a primeira revolução industrial, teve suas características profundamente modificadas, apresenta também, paradoxalmente, a condição de manter-se inalterado na sua essência, historicamente constituída: a relação entre capital e trabalho permanece como sendo desigual, injusta e desu-

*DOI - 0.29388/978-85-53111-23-7-0-f.99-114

mana, mesmo quando uma parte dos movimentos sindicais no Brasil, considerou a possibilidade de se conviver com um capitalismo "humanizado". Essa falsa concepção disseminada no Brasil não chegou a ter semelhanças com o que viveram os sindicatos na Europa e nos Estados Unidos, durante os 30 anos gloriosos (1945-1975), do século XX, quando a tensão da guerra fria impôs aos governantes no poder a necessidade de executarem políticas de bem-estar social, fazendo concessões aos trabalhadores organizados em sindicatos fortes e combativos, que ameaçavam a "paz" dos países capitalistas hegemônicos.

A inversão desse quadro ocorreu com a implantação do neoliberalismo, a partir dos anos 1970, primeiramente no Chile, como modelo de gestão econômica, política e social¹. O objetivo maior desse modelo foi e é ainda reaver as possibilidades de acúmulo de capital que possam satisfazer a voracidade do capitalismo, abalado com os efeitos das crises sucessivas de reprodução do seu *modus operandi*, mesmo após as últimas revoluções industriais, à luz do paradigma da microeletrônica e da produção, em escalas concebidas pela nanociência e pela nanotecnologia. Mas, também permanece sendo sua grande finalidade: instaurar um pensamento único em nível global.

Entretanto, a crise estrutural que se reproduz em ciclos ampliados de limitação das taxas de lucro no capital produtivo/industrial, em decorrência da própria expansão do capitalismo em escala mundial, não pode ser superada. Porém, por outro lado, a sua sobrevida ainda poderá ser longa, caso não ocorra um movimento de ataque ao epicentro do sistema de reprodução do deslocamento dos serviços públicos para a órbita do setor privado e de contenção do processo de valorização do capital financeiro, sustentado pelos sistemas da dívida pública dos diferentes países. Somente com essas medidas mais imediatas, com o propósito de fazer a distribuição da riqueza social produzida pela classe trabalhadora, poder-se-ia vislumbrar as possibilidades de redirecionamento de programas destinados à incorporação das massas em circuitos de produção e de consumo, sob a égide da cultura da economia social.

Esse paradigma da produtividade da produção mundial imposto pelo capitalismo, aliás, poderia apontar para perspectivas de emancipação da classe trabalhadora do processo de exploração de sua força de trabalho, caso se estivesse construindo uma sociedade socialista, na qual esses meios de produção fossem socializados, de modo a se expandir a produção, fazendo uso predomi-

¹"La economía es el método, pero el objetivo es cambiar el alma", dijo Margaret Thatcher cuando explicaba las transformaciones neoliberales que Inglaterra emprendió en los años 80. Sabía perfectamente que no se trataba solo de la privatización de las empresas públicas o del debilitamiento del poder de los trabajadores, era un verdadero cambio de paradigma en las relaciones sociales y en la construcción de la sociedad. Durante tres décadas esta nueva "alma" fue asumida por la mayoría de los países, casi sin excepción, como la receta para el desarrollo. Del experimento dictatorial en Chile al régimen de Menem en Argentina. Del fundamentalismo de mercado de Estados Unidos al proteccionismo francés. De la liberalización japonesa a la apertura china de Deng Xiaoping. El neoliberalismo se instaló en el imaginario global, haciéndonos creer que era irreversible. (Cristián Cabalín, El Mostrador, 24 de octubre de 2011).

nante de capital constante e liberando os seres humanos para seus processos de desenvolvimento em direção à omnilateralidade.

Sabe-se que a ciência e a tecnologia têm produzido resultados auspiciosos, ao longo dos últimos séculos, no que se refere à condição de garantir a sobrevivência de todos os seres humanos, nos aspectos relacionados à alimentação, à saúde e ao desenvolvimento de um modo geral, porém, contraditoriamente a essa constatação, a ideologia do capitalismo tem sido materializada em práticas de sociabilidade opostas às concepções de construção de uma sociedade solidária, humanizada e socialista que garanta o uso adequado da natureza e o estabelecimento de outras referências culturais de convivência humana, visando um novo padrão civilizatório.

Aos meios de educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos, foram atribuídas formas de transmissão do ideário de uma sociedade de consumo, em que o individualismo, a concorrência desleal, a intolerância diversidade dos pensamentos críticos e a exacerbação da violência se naturalizaram como se fossem elementos constitutivos do ethos da sociedade denominada de pós-industrial, provocando um grande abalo nos fundamentos filosóficos, científicos, éticos e estéticos derivados do iluminismo. Nessa sociedade, sobre a qual Bauman debruçou-se, profundamente, para analisar o fenômeno da liquefação das relações sociais, das estruturas institucionais, dos laços afetivos e da subjetividade humana, a razão, enquanto instância de operações cognitivas complexas, por meio da qual se realiza o exercício teórico de análise da realidade e elaboração do pensamento, perdeu a sua centralidade.

Instaurou-se um processo de expansão de outros modos de sentir e agir, manipulados por centros de difusão do ideário de uma sociedade gelatinosa, em que se misturam fragmentos de concepções do passado e do presente, configurando uma perspectiva de futuro, cada vez mais diluída e contraditória, para a construção de rumos para a humanidade. Avaliando os impactos desse processo Bauman, cuja obra tornou-se conhecida mundialmente, escreveu *Vida para consumo*. A transformação das pessoas em mercadoria. Nesse livro instigante trata das novas formas de controle do capital sobre o trabalho. Destaca-se uma passagem (p.20 e p.21) de sua análise que corrobora o estado geral dos indivíduos na sociedade de consumidores.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A "subjetividade" do "sujeito", e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias; ou antes, sua dissolução no mar de mercadorias em que, para citar

aquela que talvez seja a mais citada entre as muitas sugestões citáveis de Georg Simmel, os diferentes significados das coisas, "e portanto as próprias coisas, são vivenciados como imateriais", aparecendo "num tom uniformemente monótono e cinzento" – enquanto tudo "flutua com igual gravidade específica na corrente constante do dinheiro". A tarefa dos consumidores, e o principal motivo que os estimula a se engajar numa incessante atividade de consumo, é sair dessa invisibilidade e imaterialidade cinza e monótona, destacando-se da massa de objetos indistinguíveis "que flutuam com igual gravidade específica" e assim captar o olhar dos consumidores (blasé!)...

Apesar desses processos que se generalizaram no Brasil e no mundo, está instalada a contradição como motor da história. Existe um grande percentual de trabalhadores, lutando diariamente, para assegurar sua sobrevivência e pela construção de modos de resistências aos ataques desferidos sobre a classe trabalhadora pelo capitalismo, por meio de um conjunto articulado de mediações que se desdobram em espaços públicos e privados, desde a supressão de direitos trabalhistas, passando pelo contingenciamento de recursos para as políticas sociais, até a adoção de práticas de violência do aparelho repressor do Estado contra os movimentos sociais.

Movimentos sociais na história recente do Brasil

A cultura de organização da classe trabalhadora foi introduzida no Brasil, de forma mais ampla, nas primeiras décadas do século XX, quando se materializaram iniciativas de industrialização do país. Migraram da Europa para o Brasil, operários de diferentes nacionalidades, com a predominância de italianos e de espanhóis, nos 1920 e 1930, portadores de escolaridade elementar e certo grau de qualificação especializada, de modo a fazerem operar as máquinas das indústrias têxteis recém instaladas. Originados de países em que já havia ocorrido esse processo de industrialização, em períodos anteriores da história do capitalismo na Europa, desembarcaram trabalhadores que conheciam o sistema de exploração da força de trabalho, tal como ocorrera desde a emergência do capitalismo industrial, no século XVII, de forma intensa e brutal pela extensão das jornadas de trabalho e pelas condições precárias de realização do trabalho em ambientes insalubres, em que homens, mulheres e crianças eram levados à exaustão em grau elevado, sem condições de alimentação e proteção, face ao clima, que fossem suficientes, para evitar a morte precoce dos mais suscetíveis a esse conjunto de fatores. Morriam centenas desses farrapos humanos, sem nenhuma assistência.

No Brasil, essas condições e a relação estabelecida entre patrões e trabalhadores não poderia ser diferente. Na realidade, o sistema de articulação do mercado interno e externo, por meio do capitalismo concorrencial, havia esta-

belecido um padrão instaurado como modelo para os países em que se dera um desenvolvimento tardio do capitalismo industrial.

Quando foram ultrapassados os limites de transferência de capital do sistema escravocrata, de acumulação primitiva, para os setores de produção manufatureira, a cultura da subalternização e do domínio pelo aparato policial-lesco e repressor, ampliou-se para realizar o combate às lideranças que se estabeleciam nas organizações sindicais e partidárias as quais já haviam, de algum modo, disseminado outras concepções de sociedade, desde o século XIX, ainda durante o Império, quando desembarcaram os primeiros contingentes de imigrantes.

As manifestações dos trabalhadores na segunda metade do século XIX, tais como a revolta do Quebra-Quilos, em Alagoas, tendo se expandido em todo o nordeste, em 1874, e a revolta dos "muckers", considerada de caráter messiânico, para descaracterizar seu significado político, na região do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, entre 1868 e 1874, além da revolta do Vintém, no Rio de Janeiro, em 1880, expressaram o antagonismo estrutural entre os donos dos meios de produção e os proprietários da força de trabalho, desde os primórdios da história nacional².

Na atualidade, caminha-se em direção à segunda metade do século XXI, sendo portadores de uma longa história de luta em relação aos direitos dos trabalhadores que se encontram no campo e na cidade, realizando o trabalho intelectual e o trabalho manual para a produção de meios materiais e imateriais, de modo a garantir o funcionamento do sistema de produção e circulação de mercadorias, desde as commodities aos artefatos manufaturados necessários no cotidiano das casas, escolas, hospitais, e nas atividades de funcionamento de setores como a saúde, a agricultura e a indústria.

Foram alcançados resultados surpreendentes na produção de transportes terrestres e aéreos, na construção de navios e submarinos, na expansão da extração de riquezas naturais e no cultivo da terra, sob a forma convencional e sob a forma orgânica, na descoberta das propriedades da fauna e da flora para extração de substâncias necessárias ao fabrico de medicamentos e cosméticos, aprofundou-se o conhecimento sobre a constituição dos povos originários e ribeirinhos, foram formados milhares de educadores para as escolas da cidade e do campo, desenvolvem-se pesquisas que colocaram o país numa posição destacada em termos científicos, como a pesquisa do genoma e a produção de vacinas para combate a epidemias, foram construídas plataformas para a exploração do petróleo em terra e em águas profundas. O Brasil é um país com uma população predominantemente jovem, vivendo em um território unificado pela língua e com certo grau de identificação com a cultura nacional na dimensão das manifestações culturais mais festejadas.

²COGGIOLA, Osvaldo. Origens do movimento operário e do socialismo no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 51-91, dez. 2015. ISSN: 2175-5604

Essa descrição que poderia ser confundida com um mero levantamento de feitos, numa perspectiva de nacionalismo ingênuo, quer apontar o impacto desses resultados, que ocorrem de modo desigual, de acordo com a situação de classe, o que coloca a maior parte da população brasileira margem dessas "conquistas" produzidas necessariamente com a força de trabalho dos operários, que ocupam os patamares inferiores das estruturas organizacionais das empresas públicas e privadas, sem os quais nenhum desses feitos teria se materializado.

Nesse contexto, tem se constatado um movimento progressivo de acumulação indébita de riqueza e de expropriação dos direitos trabalhistas e sociais da classe trabalhadora, cuja reação organizada no Brasil, tem ocorrido de forma mais ou menos orgânica e continuada a esse processo que se aprofunda, secularmente, pela ação do capitalismo sob todas as suas formas de realização, com o efetivo suporte institucional do Estado capitalista.

É importante resgatar o papel histórico dos operários do século XIX, ainda na época do império, na luta empreendida, com os meios que dispunham, pela redução da jornada de trabalho, pelo aumento de salários, pela qualidade do ambiente de trabalho, pela propriedade da terra e da moradia, pela autonomia e liberdade de organização. Essas mesmas bandeiras foram objeto do acirramento das lutas da classe operária durante a República Velha, quando o confronto entre capital e trabalho foi ganhando contornos mais nítidos e diferenciados, resultantes da atuação mais sistemática dos organismos de associação dos trabalhadores, em torno dos ideais anarquistas e socialistas. Os sindicatos, os partidos, os jornais foram instituídos como espaços necessários à organização e educação política da classe trabalhadora.

O refluxo desse movimento de resistência e de organização dos trabalhadores foi notável durante os períodos da ditadura Vargas, da ditadura empresarial-militar dos anos 1960 a 1980, mas também no período dos governos pós-ditadura, nos anos 1990 e nos anos 2000, quando se instituíram no aparelho de Estado os representantes do neoliberalismo, que passaram a trabalhar intensamente, a fim de diluírem as reivindicações dos trabalhadores, bem como fomentarem o divisionismo no seio dessa classe, por meio de diversos mecanismos, tais como o processo de cooptação de lideranças históricas do movimento sindical e o financiamento de outros organismos para difusão da ideologia hegemônica, no âmbito da sociedade civil, como vem ocorrendo com um segmento de organizações não-governamentais, encarregadas de realizarem o deslocamento das demandas direcionadas ao Estado, em relação às políticas sociais e à garantia dos direitos trabalhistas, assumindo o caráter de instâncias de mediação e de arrefecimento dos conflitos sociais.

Pela impossibilidade de se fazer um inventário amplo das lutas sociais no Brasil, durante a segunda década do século XXI, será feito um corte para delimitação da análise de alguns movimentos sociais que se destacaram nesse período. Em primeiro lugar, talvez se possa analisar esses movimentos, consi-

derando os de caráter consolidado em organizações de trabalhadores urbanos e rurais, as organizações focadas em demandas específicas, e as emergentes tendo origem em diferentes classes sociais.

Os sindicatos dos trabalhadores da indústria automobilística foram na segunda metade do século XX, referências para a luta sindical em que o confronto capital e trabalho alcançou um padrão de maior intensidade e também de maior visibilidade social. As greves, as manifestações realizadas, com a quase totalidade dos trabalhadores das fábricas instaladas no ABC, permitiram evocar os episódios protagonizados pelos operários das indústrias têxteis, principalmente, no Rio, São Paulo e Minas Gerais, no início dos anos 1920, quando também estavam definidas as regras tácitas de submissão dos trabalhadores ao modo de exploração intensiva de sua força de trabalho, com salários reduzidos e liberdade de organização e expressão restritas e ameaçadas pelos aparelhos repressivos do Estado.

No governo de Artur Bernardes, como no de Vargas e dos militares da ditadura dos anos 1960, ou mesmo depois, nos períodos dos governos anunciados como sendo democráticos, a partir de meados dos anos 1980, foram garantidas as condições favoráveis à reprodução do processo de acumulação de capital e de expropriação da força de trabalho, sem muita resistência, considerando que o poder legislativo e o poder judiciário também mantiveram uma atuação convergente com os interesses dos proprietários da terra, do capital e dos gestores que controlam as políticas econômicas e sociais.

Embora se alterem as bases materiais do modo de produção nas indústrias, de acordo com os avanços da ciência e da tecnologia, permitindo aumentar a produtividade, e se implantar novas formas de gestão dos recursos humanos, ocorre com a efetiva participação e colaboração de um grande contingente de trabalhadores, o aprofundamento do processo de alienação de si mesmo, enquanto indivíduo singular e enquanto classe social. Ao assumirem a identidade de empreendedores, colaboradores e de gestores de seu tempo de trabalho real, para alcançarem metas de produção, com as quais aumenta-se os salários, ou sem as quais, reduz-se os ganhos, os trabalhadores, de modo geral, lutam para alcançar condições de vida, à imagem e semelhança do estilo concebido pela TV, como o modelo de sucesso e de bem-estar difundido amplamente.

Esse cenário abrange de modo mais expandido os trabalhadores urbanos da indústria e do comércio, e muito menos os trabalhadores do campo, como o MST, por exemplo, ou ainda o MTST, que mesmo reunindo moradores sem teto das cidades mais urbanizadas, tendem a se organizar de modo mais orgânico, assim como os trabalhadores sem terra, uma vez que vivem a situação mais emergencial de não terem espaço no qual possam viver e garantir, minimamente, uma forma de se abrigarem das intempéries da natureza e dos ataques de violência, por parte dos donos dos latifúndios, no campo, e dos edifícios e condomínios, nas cidades.

Concretamente, evidencia-se um quadro de apartheid social profundo entre as classes antagônicas, de tal modo como se tivesse sido sentenciado, historicamente, no Brasil, como em outros países, que não há lugar para as classes trabalhadoras empobrecidas nessa sociedade, em que os bens materiais têm mais valor do que vidas humanas de pessoas, cuja existência física e psíquica é dilapidada pelo trabalho forçado, pela falta de moradia, de alimentação adequada e de assistência à saúde.

Resultados de levantamentos realizados pelo DIEESE, CPT e DATA-LUTA acerca das lutas sociais, no período de 2000 a 2010, conforme citado por Leher, Roberto; Coutinho da Trindade, Alice; Botelho Lima, Jacqueline Aline y Costa, Reginaldo, 2010 "Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010" em OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 28, noviembre, mostram os movimentos de ascenso e descenso dos movimentos sociais mais relacionados aos sindicatos e as centrais sindicais.

Tabela 1. Greves, trabalhadores envolvidos e horas paradas (1995-2002)

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Greves	1.056	1.242	633	546	507	526	420	304
Trabalhadores	2.283.114	2.482.528	808.495	1.241.080	1.301.656	3.819.586	847.639	1.217.865
Trabalhadores e dias parados	181.512.130	170.509.149	50.326.733	133.957.622	37.741.869	228.464.771	72.293.144	116.220.031

Fonte: Tabulações do sistema de acompanhamento de greves no Brasil 1995-2002

Tabela 2. Greves, trabalhadores envolvidos e horas paradas (2003-2008)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Greves	340	302	299	320	316	411
Trabalhadores	1.949.747	1.291.332	2.026.500	1.360.013	1.437.769	2.043.124
Trabalhadores e dias parados	468.561.087	150.473.940	231.291.330	181.611.267	237.128.232	143.412.185

Fonte: DIEESE, "Tabulações do sistema de acompanhamento de greves no Brasil 1995-2007" e "Balanço das Greves em 2008", nota à imprensa, São Paulo, 23 de julho de 2009.

Tabela 3. Número de greves nas esferas pública e privada (2004 – 2008)

Esfera/setor	2004		2005		2006		2007		2008	
	Nº	%								
Esfera pública	185	61,3	162	54,2%	165	51,6	161	50,9	184	44,8
Esfera privada	114	27,7	135	45,2%	151	47,2	149	47,2	224	54,5
Esfera pública e privada (1)	31,0		20,7		41,3		61,9		30,7	
TOTAL	302	100	299	100	320	100	316	100	411	100

Fonte: Sistema de Acompanhamento de Greves (SAG) – DIEESE

Nota: (1) Greves empreendidas conjuntamente por trabalhadores das esferas pública e privada.

A análise crítica detalhada acerca desses dados pode ser encontrada no artigo citado na página anterior, elaborado pelos Integrantes do Comitê de Acompanhamento e Análises do Conflito Social e da Conjuntura do Brasil do OSAL, com sede no Laboratório de Políticas Públicas da UERJ.

De fato, observa-se entre outros aspectos, como as greves estiveram relacionadas às conjunturas econômicas e políticas dos governos de Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995-31/12/2002) e Luís Inácio Lula da Silva (01/01/2003-31/12/2010). O primeiro tendo sucedido Itamar Franco, deu início ao processo de implantação, de modo mais programático, das políticas neoliberais definidas, principalmente pelos organismos internacionais, como Banco Mundial e FMI, além da OMC, cujo plano de intervenção nos países "emergentes", fez-se por meio de financiamentos, empréstimos e, naturalmente, subordinação das decisões internas ao main-stream, de caráter explicitamente ortodoxo, do ponto de vista da política econômica, o que quer dizer todo esforço de contenção dos recursos públicos para pagamento da dívida pública externa e interna.

Mesmo tendo se realizado, durante o governo Lula, o pagamento da dívida externa, sobejamente ilegítima, como se sabe, considerando-se o pagamento de juros realizado durante décadas, o que ultrapassou o montante da dívida originalmente contraída, esse governo e o governo de Dilma Rousseff foram pródigos no que se refere à remuneração dos títulos da dívida pública interna, a partir da elevação de juros pelo Banco Central, considerados, em média, como os mais elevados mundialmente.

Mantendo-se, desde o governo FHC, uma política ortodoxa de beneficiamento dos setores privados, predominantemente do setor financeiro, por um lado, e por outro lado, de redução do financiamento dos serviços públicos, os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff introduziram medidas de amortização da miséria e dos conflitos, adotando uma política de programas sociais focados (Bolsa Família, Minha Casa, Minha Vida, Reuni, Prouni e Pronatec), além de realizarem a expansão das universidades públicas e dos Institutos Federais de Educação.

Apesar dessa diferença entre o governo de FHC e os governos petistas, foi muito semelhante o tratamento dado aos movimentos sociais e aos setores relacionados à saúde e à educação pública, tendo se instalado um grande descompasso entre as forças sociais que foram decisivas na eleição de Lula da Silva e Dilma Roussef, e o governo federal, sempre resistente às negociações com certos setores, como os docentes das universidades públicas, por meio do seu sindicato, o ANDES-SN e outros, como auditores da receita federal. De igual modo, houve um efetivo retrocesso no último governo petista em aspectos fundamentais, como as políticas de preservação ambiental, de demarcação de terras indígenas, de legalização dos territórios de quilombolas e das áreas de assentamento dos sem-terra, de realização da reforma agrária de forma sistemática e estruturante e de financiamento da agricultura familiar.

Diante desses fatos, naturalmente foram acirrados os confrontos com esses segmentos de classes trabalhadoras da cidade e do campo, obrigando-as a se organizarem, buscando apoio em outros setores da sociedade nacional e em alianças solidárias internacionalizadas, em meio ao contexto crítico de recuo das lutas sindicais, como se observa nas conclusões apresentadas por Leher, Roberto; Coutinho da Trindade, Alice; Botelho Lima, Jacqueline Aline y Costa, Reginaldo, 2010 "Os rumos das lutas sociais no período 2000-2010" (p. 65) :

Os indicadores quantitativos e qualitativos sugerem que o ciclo de lutas antissistêmicas protagonizado pelos sindicatos a partir de 1978 perdeu força. Mesmo considerando o fato da crise que transtorna a economia mundial de modo mais agudo a partir de 2008, as greves atuais não chegam a 20% das verificadas nos anos oitenta. O problema não é apenas de ordem quantitativa, pois o foco das greves está fundamentalmente dirigido para o momento econômico-corporativo. Ademais, ocorreram mudanças muito profundas nas organizações sindicais que, se não encolheram como em alguns países, contam atualmente com muito menor protagonismo da base na condução das lutas. Houve uma hipertrofia do papel dos dirigentes profissionalizados e uma crescente institucionalização dos conflitos. A diferenciação política entre as maiores centrais é sutil.

Também são feitos destaques aos movimentos sociais que tiveram origem no campo e que ainda permanecem na luta, sem que tenha se materializado a reforma agrária, como uma das políticas que poderiam ter sido efetivadas pelos governos que se denominaram de democráticos-populares, no caso do governo Lula da Silva e do governo Dilma Roussef, que mais se assemelharam a governos populistas ao estabelecerem relações de conveniência com alguns setores dominados, sem deixar de priorizar as políticas de financiamento do setor privado e de fortalecimento dos setores hegemônicos no processo de financeiraização da economia.

Como analisam os autores citados, membros do Comitê da OSAL, à página 66, do artigo Rumos das lutas sociais:

Os achados da pesquisa sugerem que as lutas dos movimentos sociais do campo, particularmente do MST, do MAB e dos povos originários, possuem um caráter distinto do verificado nas lutas sindicais, pois, neste caso, é a realidade que impõem a luta contra o padrão de acumulação. O setor de commodities expande com a exploração e a expropriação e, por isso, produz conflitos muito ásperos. As ações diretas por meio de ocupações de terras, atos contra as corporações do agronegócio e do setor mineral foram ascendentes. Se, de um lado, as ocupações de latifúndios podem ter sofrido uma redução, de outro, quando ocorre ocupação de áreas de interesse imediato das corporações, os enfrentamentos são mais duros e violentos. Dai a tendência de criminalização das lutas sociais. O confronto com os setores dominantes que operam as commodities, cada vez mais imbricados com o capital rentista, tem levado a uma redefinição da tática e da estratégia dos movimentos mais diretamente engajados nas lutas, nas quais a alternativa democrático-popular vem sendo vivamente questionada em prol de lutas com caráter abertamente socialista. A análise dos conflitos permite pontuar um problema crucial. A estagnação da reforma agrária, as dificuldades de viabilizar economicamente os assentamentos e o estrangulamento dos recursos públicos para os programas dos sem terra, acrescido das políticas de alívio a pobreza e ao avanço do pentecostalismo no campo e nas periferias das grandes cidades, são fatores que podem estar contribuindo para o enfraquecimento das bases dos movimentos. As lutas dos pequenos, mas importantes movimentos, que organizam a juventude e as mulheres das periferias das megalópoles, estão sendo afetadas pelos fatores listados e pela difusão do medo empreendida pelo aparato coercitivo formal e informal.

Recentemente, de 2013 a 2016, portanto num espaço de tempo restrito, o Brasil tornou-se palco de uma onda de manifestações sociais que se apresentaram de modo tão inesperado, como também inusitado, reunindo milhares de pessoas que se posicionaram em campos de luta política e ideológica francamente opostos e, radicalmente, distintos. Sob a bandeira da reivindicação de redução das tarifas de transportes públicos, cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, foram convulsionadas por manifestações e protestos que tiveram características complexas, aglutinando segmentos que eram visíveis do ponto de vista de sua origem social e política e segmentos que se manifestaram de forma clandestina, que negavam sua identidade e agiam de modo violento, inclusive agredindo os manifestantes declaradamente identificados com bandeiras dos sindicatos e partidos de esquerda.

Essa amálgama de movimentos demonstrou uma grande capacidade de organização de massa que surpreendeu os governantes e, em certa medida, amedrontou os setores dominantes, embora nos episódios subsequentes, nos anos de 2015 e 2016, esses mesmos setores tenham revelado a sua ingerência nos movimentos de 2013, quando foram adotadas táticas nunca dantes usadas pelos movimentos sociais historicamente existentes nas cidades e nos campos.

Nos anos de 2015 e 2016, foram se delineando, nitidamente, as novas configurações de movimentos financiados pela burguesia nacional e internacional, que se armaram do ponto de vista ideológico, político e tático, para realizar fortes ataques aos movimentos organizados no campo da esquerda, alcançando grande influência em parte dos setores populares, a ponto de produzir uma miscelânea de concepções e práticas de protestos, com apelos de caráter nacionalista, moralista e também religioso, de combate à corrupção e às reivindicações de organizações dos grupos feministas, étnico-raciais e LGBT, gerando certa perplexidade, nos setores que, tradicionalmente, lutaram pelo projeto de um país democrático no sentido mais profundo, capaz de superar os limites do capitalismo.

Os movimentos "emergentes" de caráter francamente reacionário, usando massivamente os meios de comunicação e de publicidade da mídia tradicional e das redes sociais, têm difundido uma ideologia com características nazifascistas, sem nenhum pudor, de modo planejado, organizado e sistemático, envolvendo segmentos de várias faixas etárias, principalmente, tentando seduzir jovens das classes populares, com a oferta de vantagens materiais e de inclusão em grupos de jovens da classe alta, como se estivessem compartilhando um ideário comum, sem distinção de origem social, para a realização de um grande projeto de libertação do Brasil das forças da esquerda que "destruíram o país, por meio dos governos petistas".

Essa situação que se apresentou na história recente e continua a se desdobrar na atualidade, deixa entrever as contradições que haviam sido fortemente contidas, por meio de ações políticas contundentes do executivo, do legislativo e do judiciário, com o propósito de gerar a insegurança, o medo e o recuo dos setores mais combativos. A atuação pragmática dos deputados e senadores, do atual Congresso Nacional, para aprovação de projetos que pretendem intimidar e punir estudantes, docentes, trabalhadores de diversos setores da produção intelectual e material, que adotam posicionamento teórico e político crítico, diante da execução das políticas restritivas para os setores fundamentais dos serviços públicos, como educação, saúde, saneamento e moradia, transporte público, previdência social, poderá se tornar o conteúdo palpável da história, no futuro próximo, para demonstrar de que modo as classes sociais despossuídas necessitam investir, sem tréguas, no processo de formação científica e política de seus descendentes, a fim de que se vislumbre o projeto de outra sociedade, em que se instalem poderes verdadeiramente coletivos, participativos, de caráter socialista.

Perspectivas para uma educação revolucionária em tempos sombrios de retrocesso histórico no Brasil (2016-2017)

Perspectivas teóricas não brotam nas cabeças de educadores e intelectuais, sem que se realize o exercício teórico-prático que requer a imersão na realidade concreta. É necessário identificar, mediante um processo de análise, sob a ótica histórica e crítica, as nuances das concepções e pensamentos circulantes na sociedade, de caráter científico, empírico, religioso e místico em suas diversas vertentes. Fazendo imersões nas práticas de observação, pesquisa teórica, experiências de trabalho e organização de lutas sociais, pode-se apreender os elementos fundamentais que compõem a dinâmica da sociedade de classes, para reconhecer de que modo a ideologia dominante é assimilada pelos diversos segmentos das classes sociais que interagem, estabelecendo relações de subordinação e subalternização dos indivíduos destinados ao trabalho manual e intelectual, em diversos setores de produção material e imaterial, no circuito do modo de produção capitalista.

É preciso desvendar os mecanismos intrínsecos à lógica de funcionamento da economia e do Estado capitalista numa sociedade em que os setores produtivos na agricultura, na indústria, na ciência e na cultura encontram-se sob a hegemonia do setor financeiro, que não produz diretamente mercadorias e nem realiza a sua circulação, mas controla o processo de valorização do capital, no circuito da circulação de dinheiro que gera dinheiro e, de forma crescente, controla também o capital produtor de mercadorias e o capital responsável pela sua circulação.

Naturalmente, poder-se-ia pensar que os cursos avançados de filosofia, história, direito, sociologia e pedagogia poderiam garantir o desenvolvimento dessa capacidade de análise, como se no espaço acadêmico e escolar formal pudessem estar contidos todos os elementos e possibilidades de superação do senso comum e de elaboração da consciência, filosófica, histórica e crítica. Porém, na busca de elementos teórico-práticos para a construção de perspectivas de uma educação revolucionária, constata-se a urgência de se adicionar aos cursos acadêmicos o conteúdo da pedagogia utilizada pelos estudantes no movimento de resistência ao fechamento das escolas estaduais na cidade de São Paulo, a pedagogia utilizada amplamente pelo MST, a pedagogia de organização das greves dos estudantes e docentes do Paraná e muitos estados das diversas regiões do Brasil, para compreender por que e como, em momentos e situações cruciais como essas, ocorre um processo de produção social e coletiva de conhecimentos aplicados que contém uma forte potência de transformação de práticas e de teorias, materializando processos pedagógicos e políticos inovadores para a pedagogia dos movimentos sociais em defesa da democracia real.

Nem de longe, ao se apontar essas articulações com as experiências das lutas sociais, se pretende minimizar o papel da teoria, mas inverter o modo de

aproximação ao universo do conhecimento sistematizado, a partir dos problemas que se apresentam de forma muito intensa na realidade concreta. Reiteram-se os pressupostos teóricos fundantes do Método da Economia Política: o conhecimento não se instala na cabeça do pesquisador, se não realizar o movimento de apreensão do empírico para chegar à abstração que eleva o conhecimento ao nível do concreto pensado. A partir dessa perspectiva do materialismo histórico-dialético, na área da educação, tem-se disponível o conhecimento sistematizado por Saviani, nos seus escritos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, amplamente divulgados, porém talvez pouco aplicados nos cursos de licenciatura, de modo geral. Parece inadiável que nesse contexto os educadores militantes compreendam como parte do trabalho docente, efetivar uma disputa teórico-metodológica com as pedagogias oficiais e as pedagogias de resultados, em todos os espaços de educação formal e não-formal, de modo historicizado e não mecanicista.

Como afirma Ciavatta, (2015,p.13):

Os saberes acumulados pela experiência têm um valor intrínseco à vida, mas são diferentes do conhecimento obtido por processos complexos de domínio das ciências e das técnicas avançadas, das quais usufruímos como leigos. Ambos são produtos de processos formativos, mas são diversos. Não podemos abrir mão deles pois todos são importantes para a sobrevivência humana, mas têm histórias, conteúdos e processos diferentes de aquisição.

Existem fortes evidências de que os vieses das concepções metafísicas, idealistas e positivistas ainda prevalecem na formação de educadores, de um modo geral, pois são ainda predominantes as práticas de reproduzir, de forma desistoricizada, as concepções de pensadores liberais e neoliberais, nos cursos de licenciatura, em grande parte das instituições de ensino superior. Além dessas práticas, é ainda muito recorrente a adesão ao paradigma do pensamento pós-moderno introduzido durante as reformas da educação, nos anos 1990 e 2000, nos governos FHC, Lula da Silva e Dilma Rouseff, provocando intensa reverberação em todos os níveis de ensino, a partir da concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, com o respaldo de parte dos quadros da "academia", na qual se produziram muitas pesquisas e publicações, com o objetivo de reiterar a adequação desse paradigma ao pensamento ocidental mais atualizado e compatível com a perspectiva de uma sociedade pós-industrial, fortalecendo a concepção de mundo hegemônica.

No presente, mais uma reforma aplicada ao ensino médio, pelo atual governo Michel Temer, pode instaurar um retorno ao ideário tecnicista disseminado durante a implantação das políticas educacionais dos governos militares. Eliminadas as disciplinas que "excedem" no currículo do ensino médio, de acordo com a perspectiva tecnicista dos reformistas de plantão, os jovens esta-

rão sendo conduzidos a uma formação unilateral, restrita e calcada numa concepção meramente positivista. Com a formação "encolhida", em termos quantitativos e qualitativos, esses jovens estarão rapidamente disponíveis no mercado de trabalho, com qualificação avaliada a partir das competências adquiridas, para contratos temporários e salários rebaixados, conforme a "tabela de precificação do mercado".

Em texto de 2001, fazendo uma análise crítica sobre o recuo da teoria, Moraes traz observações muito atuais, para o contexto da educação no momento de aprovação dessa reforma.

É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências" (transferable skills), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências" no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (Moraes, 2001, p.8)

O conteúdo histórico e crítico sobre o modo de produção e circulação das ideias dos educadores liberais, neoliberais e pós-modernos precisa ser priorizado, como também a análise da política educacional articulada à análise da política econômica, de tal forma que partindo dos contextos de produção das concepções e das práticas concretas, os educadores, do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior, possam contribuir para que novos conhecimentos resultem desse exercício teórico-prático, sem o qual nenhum conteúdo específico de geografia, ciências, língua portuguesa ou matemática poderá ser apreendido, a partir do seu significado histórico e social e com possibilidades de se constituírem em elementos capazes de impulsionar experiências de trabalho coletivo na perspectiva transformadora. Por exemplo, de que modo um professor de geografia tratará o conteúdo acerca dos territórios indígenas e quilombolas, se não tiver uma visão crítica sobre a questão da terra e do latifúndio nas diversas regiões do Brasil?

Voltando à história da educação praticada pelos educadores revolucionários soviéticos, pode-se identificar que viveram situações de grande urgência, no processo de ruptura instalado na União Soviética, em 1917, durante o período de implantação do programa revolucionário, em que a maior parte da população vivia no campo e era analfabeta. Para fazerem a universalização dos rudimentos da leitura, escrita, ciências e cálculo elementar era necessário adicionar aos ensinamentos teóricos as experiências práticas, e os trabalhos manuais organizados por grupos de estudantes internos em escolas de tempo integral.

O Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR tem realizado ampla ação pedagógica e política para disseminar o conteúdo dessa experiência educativa revolucionária, por meio de cursos especiais sobre os principais teóricos e líderes das reformas educativas. Esses cursos têm sido transmitidos pelo sistema de vídeo conferência, para diversas universidades públicas, como tem ocorrido, de modo mais sistemático, na União Europeia. Contraditoriamente, pelo Brasil afora proliferaram as instituições de ensino superior dos conglomerados de empresas privadas, realizando a formação de milhares de professores, pelo sistema presencial ou pelo sistema EAD. Esses licenciados adentram as escolas públicas, principalmente por meio de contratos de trabalho temporário, sendo portadores de uma formação mais focada nas concepções pró-mercado, favoráveis à reprodução do status quo.

Sabe-se, por meio de pesquisas realizadas por docentes de diversas universidades brasileiras, entre outros, Malanchen (2007, 2016), Oliveira (2003), que o trabalho docente no Brasil, passou por um processo de desvalorização em diversos aspectos, desde a formação docente, as condições de trabalho, a subalternização da carreira do magistério, as dificuldades do ensino e do processo avaliativo. Essa realidade tem atingido, principalmente, professores oriundos das classes populares empobrecidas, formados em cursos de licenciaturas e cursos de pedagogia, em que se reproduziram muitas lacunas, comprometendo sua formação teórico-metodológica, em nível superior, indispensável para garantir a qualidade do trabalho docente, desde que as políticas de educação sejam também materializadas em favor da educação pública em sua totalidade.

Em pesquisa internacional realizada pelo Banco Mundial, esse quadro se mostra muito expandido nos países da América Latina e Caribe, reiterando as evidências e as consequências desse processo de formação aligeirada e das dificuldades existentes para o exercício do magistério com domínio de conteúdos, metodologias de ensino e práticas de pesquisa³.

Quem são os professores da América Latina e do Caribe? O que sabemos sobre as características e desempenho dos professores na América Latina? Os dados disponíveis apresentam um cenário desolador. A maioria do sexo feminino, com status socioeconômico relativamente baixo. Cerca de 75% dos professores da América Latina são mulheres, mas isso varia de apenas 62% no México a 82% no Uruguai, Brasil e Chile. Os professores também são mais pobres do que o conjunto global de estudantes universitários. Os dados de ingresso na universidade mostram que os estudantes que se graduam em pedagogia têm um status socioeconômico mais baixo e maior probabilidade de serem estudantes universitários de primeira geração do que os ingressam em outros campos; os dados assinalam um conjunto de estudantes cuja vida lhes tenha concedido

³Este trabalho foi originalmente publicado pelo Banco Mundial em inglês com o título *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean* em 2015.

experiência limitada em outras profissões e, por conseguinte, aspirações acadêmicas mais limitadas. Além disso, na maioria dos países latino-americanos o corpo docente está envelhecendo. No Peru, Panamá e Uruguai o professor médio tem mais de 40 anos de idade; em Honduras e Nicarágua o conjunto mais jovem da região tem, em média, 35 anos. (Banco Mundial, 2015, p. 7)

Naturalmente, esses "achados" dos pesquisadores do Banco Mundial nem de longe se articulam com uma análise profunda do modo pelo qual esses professores proveem de classes pobres, porque de acordo com o mainstream estabelecido não há espaço para se indagar sobre como se produz e reproduz a desigualdade social. Nas conclusões enumeradas pelos autores do relatório da pesquisa, destaca-se de modo particular a última, que deixa clara a intenção das políticas elaboradas para a América Latina e o Caribe. A sexta conclusão explícita o viés político a ser difundido. Diz o texto do relatório, à página 2:

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países.

Diante desse desafio apresentado pelo Banco Mundial, resta uma única alternativa: compreender que não virão dos órgãos internacionais dos países hegemônicos do sistema capitalista mundial, das classes dominantes, nacional e internacional, dos órgãos governamentais e não governamentais alinhados ao programa neoliberal, nem dos intelectuais orgânicos do sistema de reprodução da ideologia dominante, as chaves para a construção das perspectivas revolucionárias. Elas não pertencem aos dominadores.

Historicamente, elas sempre foram confeccionadas e utilizadas pelos movimentos insurgentes capazes de dar sentido à luta pela emancipação humana. Assim, ocorreu em todos os países da África, da Ásia, da Europa Oriental, da América Central, da América Latina e Caribe, quando se realizaram processos revolucionários inspirados nas lições da Revolução Russa, e sufocados pelo poderio bélico e ideológico acionado pelo imperialismo, com a contribuição, nos anos 1980, dos próprios dirigentes da União Soviética, em aliança indisfarçável de poderes articulados pelo governo Reagan, Gorbachev e pelo Vaticano.

Se essas experiências revolucionárias da segunda metade do século desmoronaram, é necessário fazer perguntas à história e refletir sobre os elementos que ela nos apresenta, de modo que seja possível encontrar novas chaves desencadeadoras de outros processos revolucionários mais potentes para o enfrentamento, em nível global, da hegemonia do capital financeiro. Talvez, seja fundamental conceder espaço a outras perguntas também importantes, de ordem mais subjetiva, para concluir, com Gramsci, que não se fará a revolução sem que se insturem, simultaneamente, as condições para subverter os proces-

mentos culturais e educacionais que assegurem a formação científica e política das massas.

Esse é um desafio de grande envergadura para os educadores militantes. A disputa a ser feita no campo da difusão de novas concepções de mundo, exige a subversão das práticas pedagógicas dentro e fora da escola, com uso de jornais, de livros e de tecnologia capaz de alcançar grandes contingentes de jovens a serem atraídos pelo projeto de outra sociedade, em que possam desenvolver sua própria vida, de modo omnilateral, ultrapassando os limites do capitalismo em direção a uma sociedade socialista, democrática e humanizada.

Referências

BRUNS, Barbara, LUQUE, Javier. **Professores excelentes**. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. © 2015 Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial 1818 H Street, NW Washington DC 20433 Internet: <www.worldbank.org> Acesso em: 01 de out. 2018

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**. A historicidade da educação profissional. 1ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

COGGIOLA, Osvaldo. Origens do movimento operário e do socialismo no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 51-91, dez. 2015. ISSN: 2175-5604.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

_____. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. O método da economia política. In: **Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

MORAES M. de, Maria Célia. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. **Revista Portuguesa de Educação** [en linea] 2001, 14 Disponível

en:<<http://www.unam.ppl.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>> Acesso em: 02 de mar. 2017

OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ORSO, Paulino José e TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144-158, dez. 2013.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. Lutas ideológicas e mudança social. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 192-209, abr2011 - ISSN: 1676-2584.

_____. Movimentos sociais e a pedagogia histórico-crítica: o salto de qualidade necessário na prática da educação escolar e não-escolar. **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n.2, p. 73-88, dez.2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

MOVIMENTOS E LUTAS POLÍTICAS*

Ademar Bogo

Introdução

Há muitos registros históricos que comprovam a presença de grupos e forças sociais organizadas para gerirem os processos de transformação social, dentre eles, a própria burguesia em sua formação enquanto classe e alternativa de poder, representou uma das mais avançadas formas de organização do sujeito da história. Do lado dos trabalhadores temos como referência emblemática e autônoma, a Comuna de Paris de 1871, que se propôs superar o Estado capitalista nascente e implantar a transição socialista. Depois vieram as diversas revoluções socialistas vitoriosas, permeadas da participação de movimentos populares e de forças auxiliares das forças dirigentes.

De posse das forças produtivas, oficialmente reconhecida pela revolução Francesa de 1789, a burguesia não apenas criou a si própria enquanto classe, como também estabeleceu o princípio da liberdade individual, permitindo que cada trabalhador, despojado dos meios de produção, pudesse livremente oferecer e vender a sua força de trabalho como qualquer mercadoria. Sendo assim, a burguesia criou também as condições para o surgimento do seu oposto que é a classe operária. A expansão do mercado mundial permitiu a interação entre os países, intercâmbios de produtos, transferências de capitais com o surgimento do que se denominou mais tarde de imperialismo, mas, por outro lado, integrou os diversos movimentos operários nascentes que levou a criação da Associação Internacional dos trabalhadores em setembro de 1864 e, com isso, a convocação para intensificação de ações que dessem forma ao internacionalismo proletário.

O processo de formação da classe burguesa origina-se na Europa a partir da insatisfação dos servos na Idade Média, que passaram a agir de forma conspirativa contra as relações de produção controladas pelos senhores feudais e forçaram a afirmação de novas relações produtivas e sociais. O objetivo, portanto, de se afirmar enquanto força produtiva e dirigente, fez da burguesia a primeira classe verdadeiramente revolucionária da história. Por que? Ela estabeleceu relações entre os produtores e os mercadores, desenvolvendo entre eles a consciência do que deveriam alcançar e constituiu os meios para implementar as mudanças, pela formação de uma nova base econômica combinada com a criação do Estado capitalista que lhes desse garantias políticas e jurídicas.

*DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.79-98

Esse emaranhado de relações, implicações e confrontos entre as forças para a formação do modo de produção capitalista, ao ser estudado por Marx e Engels, permitiu a eles observarem e ponderarem que "a burguesia não só fabricou armas que representam sua morte, como produziu também os homens que manejarão essas armas – o operariado moderno – os proletários" (MARX/ENGELS, 1986, p. 24)¹.

O que isto tem a ver com a situação de crise econômica, política, social, cultural, ecológica, ética etc., da atualidade? Do ponto de vista reformista pouca coisa tem-se a considerar dos aspectos históricos da formação do capitalismo, no entanto, se considerarmos a necessidade de superarmos o modo de produção vigente, a primeira tarefa revolucionária procurar compreender como se formaram as estruturas a serem revolucionadas, pelos movimentos populares e classes sociais organizadas². Esses elementos servem para mostrar que a humanidade se move sobre as próprias contradições por ela criadas, o que mudam de tempos em tempos são as formas organizativas e as intensidades das reações que buscam, na forma de revoluções colocar as contradições em um novo patamar. Se, em determinados períodos as reações não aparecem ou aparecem limitadamente, não significa que as contradições foram superadas nem que as possibilidades de novas revoluções tenham sido encerradas.

1 – A origem e a superação do poder político dos capitalistas

Dentre os diversos entendimentos sobre a questão do poder, há tendências que reduzem apontando para qualquer tipo de relações, institucionais, empresarias, familiares, etc.; outros que deslocam o poder das classes para os domínios territoriais; outros ainda consideram o poder apenas o que se localiza na superestrutura, com destaque para a forma de poder centralizada no Estado etc. Sem desmerecer as razões, queremos apontar para um sentido mais orgânico do poder e, em linhas gerais oferecer o "endereço" de sua localização.

Uma primeira explicação que nos remete à compreensão da localização do poder está na tese formulada por Karl Marx, que se dedicou prioritariamente a interpretar o funcionamento do modo de produção capitalista, diz, em seu livro, O capital que: "No mercado de mercadorias apenas se confrontam os

¹MARX/ENGELS. Manifesto do partido comunista. São Paulo: Global, 1986.

²A título de esclarecimento, não utilizaremos o conceito de "movimentos sociais", tendo em vista que um movimento social pode ser formado com indivíduos oriundo de qualquer classe, ou seja, a própria burguesia pode criar os seus movimentos. Em nosso entendimento, para compreendermos os limites e apontarmos as perspectivas estratégicas, melhor será utilizarmos a denominação de "movimentos populares" (que se diferenciam dos movimentos das elites) que se vinculam à classe trabalhadora.

possuidores de mercadorias e o poder que exercem uns sobre os outros é somente o que deriva de suas mercadorias"³.

Parece então evidente, que se é no mercado que se confrontam os possuidores de mercadorias, é ali também o local em que cada um, valendo-se do poder de cada "arma", as mercadorias impõem sobre os seus concorrentes ou mesmo os consumidores os seus interesses. Foi, portanto, com essas armas que a burguesia começou a minar o poder dos senhores feudais que estavam acostumados a reinar fora do mercado, com outros artifícios de poder centralizado. O burguês além de ser completamente oposto ao senhor feudal, buscou formar uma classe e ser uma força unificada para lutar contra as restrições jurídicas, políticas e comerciais.

Diante disso, não estaria Marx nos dizendo que seria esta e não outra qualquer a primeira forma de poder a ser controlada na luta de classes para a transição socialista, para que as mercadorias, não apenas sejam destituídas do poder sobre os seus possuidores como também deixem de comandar as relações de produção e sociais? Por que será que quando falamos em "tomar o poder" pensamos em nos apropriar coletivamente daquilo que é público e não tocamos naquilo que é representado pela propriedade privada? Seria a dominação ideológica que obscurece o verdadeiro sentido do poder? Seria a educação moral secular de que a propriedade privada é sagrada e portanto intocável? Ou seria o limite das ideias revolucionárias que somente atingem o seu verdadeiro sentido quando as situações e a circunstâncias históricas se combinam com a irreversibilidade da revolução?

Por diversas razões, nos deparamos de tempos em tempos, com os limites das lutas reivindicatórias que tendem a se combinar com a defesa das reformas dentro da ordem capitalista. São períodos de intensas dificuldades políticas quando as ilusões comandam as ideias e a consciência fica presa no cansaço das forças. Ou seja, opta-se por mudar as leis e as restrições que impede as pequenas conquistas, em detrimento da base econômica, como faziam os primeiros comerciantes burgueses no feudalismo que reclamavam dos impostos cobrados por cada senhor feudal e, como eles, não percebemos que as leis estruturais decorrem do funcionamento do modo de produção, como por exemplo, a lei do valor que garante o processo de troca das mercadorias; a mais-valia que garante, na produção, a exploração da força de trabalho e, dessa exploração, decorrem das diversas formas de riqueza, dentre elas a mercadoria, o dinheiro e o capital.

Por outro lado, as mercadorias não surgem do nada, nem tampouco o poder econômico efetua todos os controles, isto porque, para produzir uma mercadoria, necessita-se de alguma forma de organização. Para fazê-la circular, há diversas regulamentações que estabelecem os tributos, vigiam a qualidade, regulam os créditos, taxas de juros etc. Há, portanto, outras estruturas de poder

³MARX, Karl. O capital. Livro 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p. 180.

que compartilham com o poder econômico o domínio do controle social. Marx, ainda jovem, denominou isso tudo de "poder político" ou superestrutura e Estado.

A compreensão do "poder político" em Marx, não é um conceito, mas um lugar objetivo ocupado por uma estrutura que recobre às práticas da classe dominante e, por isso, os trabalhadores não fazem parte, a não ser como funcionários públicos, colaboradores da reprodução das tarefas, mas que são tomados pelo mesmo fetiche que ocorre nas relações comerciais com a mercadoria, conforme bem destacou Antônio Gramsci: "O que espanta, e é característico, é que o fetichismo desta espécie se reproduza em organismos "voluntários", de tipo não "público" ou estatal, como partidos e sindicatos" (2002, p. 332)⁴.

O que é esse fetiche na política? É a tendência em acreditar que é responsabilidade dos trabalhadores preservar o Estado; "moralizar a administração política" e atender, mesmo com limites, as necessidades sociais. Logo, os trabalhadores, através de suas representações sindicais e partidárias, ao assumirem postos na administração no Estado, acreditam que devem resolver as crises da economia, da política, da moral etc., porque a classe dominante é incapaz de fazê-lo, no entanto, isso muitas vezes é facilitado pela própria classe dominante para continuar no poder.

Poderá alguém indispor-se com esta posição e indagar, se essas disputas estão fora da perspectiva política dos trabalhadores? Não é fácil entender que as disputas institucionais e as reivindicações econômicas devem servir como motivo para superar o estado de coisas existente. A baixa capacidade reflexiva dos dirigentes das organizações não revolucionárias faz com que, o alcance do possível seja visto como a finalidade principal e separam a tomada do poder político da tomada do poder econômico.

Ao desprezar a função da estrutura econômica no capitalismo, um partido político que almeja chegar ao governo, coloca simplificada e meta em seu programa que irá "gerar empregos". Ora, com a disposição de gerar empregos, pretende-se manter a divisão de classes; garantir a extração da mais-valia e manter aberto o mercado para compra e venda da força de trabalho. Não dá para mudar a realidade econômica, política e social, que favoreça os trabalhadores, fortalecendo a ordem dominante que se sustenta pela exploração da força de trabalho. O mal não está em um partido querer chegar ao governo; pode ser um ponto de passagem para a transformação estrutural da sociedade, mas em convencer os seus seguidores de que "não pode fazer mais", porque as leis permitem, não há orçamento previsto ou que o "parlamento não concorda".

⁴GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere. Vol. 3. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, p. 332.

O que temos como meta estratégica é a proposição do próprio Marx, quando defendeu ainda em 1847 em seu livro, "A miséria da filosofia", que a classe trabalhadora deverá substituir a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e o seu antagonismo "e não mais haverá poder político propriamente dito, já que o poder político é precisamente o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil" (1990, p. 192)⁵.

Da mesma forma que Marx supera Aristóteles quando definiu que "o homem é um animal político", invertendo a definição para o "homem é um ser social", porque ele não apenas conduz o poder político, (como faziam os cidadãos gregos, que delegavam a tarefa de produzir aos escravos), mas atua na produção, faz cultura, arte, educa-se permanentemente e faz política sem precisar de uma estrutura de poder político, ou seja, não precisa de um Estado, porque quem precisa de um Estado é a sociedade de classes; os trabalhadores não podem almejar manter esta sociedade. Aí está o sentido do enunciado estampado no Manifesto Comunista de 1848: "Portanto, a evolução da indústria moderna abala as próprias bases em que a burguesia edificou seu sistema de produção e de apropriação. Desse modo, a burguesia produz seus próprios covetores" (MARX/ENGELS, 1986, p.29)⁶.

Nesse sentido, pensar a revolução hoje é verificar o que de fato contribui para que o processo diferenciado comece a funcionar. Em se tratando dos movimentos populares há profundos desafios estabelecidos e que demandam maturidade e empenho para que sejam compreendidos.

2 – limites e contradições dos movimentos populares

Um Movimento Popular tem início pela reunião de indivíduos dispersos predispostos a construir uma organização para reivindicarem, defenderem ou conquistarem direitos. É por assim dizer, a porta de entrada da escola onde se aprende a cultura política.

De outro modo, a participação, a mobilização e a organização, bem como a elevação do nível de consciência, servem como embriões de iniciação da formação da classe social. Ou seja, o movimento popular é a forma organizativa que classifica as pessoas desclassificadas, avulsas, dispersas, sem nenhum elo com os demais sujeitos da produção ou da convivência social. É pelo Movimento Popular que o indivíduo se torna parte ou partícipe de algo que não consegue fazer sozinho e é através dele que se apresenta a possibilidade de se vir a construir a classe social. Portanto, há diversos fatores que contribuem, dentre eles o que faz dar certo ou errado um movimento de mobilização, é a direção política que ele toma.

⁵MARX, Karl. Miséria da filosofia. São Paulo: Mandacaru, 1990.

⁶MARX/ENGELS. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Global, 1986.

Por outro lado, os indivíduos possuidores de necessidades vitais, entregam-se fisicamente à organização, sem ainda terem a noção de todas as contradições e consequências que virão. Por isso, a escola alfabetizadora da cultura política, terá ainda a tarefa de graduar teoricamente as consciências para que um indivíduo deixe de ser indivíduo e passe a ser um ser social, sujeito de si e da proposta que unifica a coletividade.

Por isso, a consciência individual se desenvolve se houver um veículo que transporte os elementos e ofereça as condições para a transmutação da situação presente para a situação vindoura. No caso dos movimentos populares as contradições e limites políticos se apresentam em três sentidos: da individualidade para a pertença ao coletivo b) do limite econômico ao projeto político e, c) do sentimento metafísico ao método dialético. É nesse processo transmutativo, mas tomado pelas deficiências, que residem os principais desafios dos movimentos de nosso tempo. Vejamos em separado cada uma dessas limitações.

2.1- Do limite da individualidade para pertença à coletividade.

A característica atraente do capitalismo de somente funcionar com seres sociais "verdadeiramente livres", influencia na formação do individualismo. Ou seja, para que o trabalhador possa estar livre e à disposição para vender a sua força de trabalho no mercado, ele precisa estar livre de qualquer compromisso com outras relações. É preciso que ele não seja proprietário dos meios de produção e também não tenha comprometido a sua força de trabalho com nenhum outro capitalista. Este é o princípio fundamental que garante que um trabalhador seja livre no capitalismo. Dessa forma é que se justifica a luta dos trabalhadores para virem a ser donos dos meios de produção, não para perderem a liberdade, mas para impedirem que o mercado da compra e venda da força de trabalho continue funcionando.

No capitalismo, o capitalista também deve ser livre para fazer os seus investimentos, para contratar este ou aquele trabalhador etc. Logo, é a presença de dois indivíduos livres que cria as condições para firmarem entre si o contrato de trabalho. Este, após ter sido assinado, dá garantias a ambas as partes. Ou seja, o patrão sabe que todos os dias terá aquela força de trabalho à disposição, e o trabalhador sabe que terá onde entregá-la.

O processo de contratação referendado pelo consentimento de ambas as partes, fortalece a individualidade do sujeito, diante da coletividade ou da classe em que ele está inserido ou será inserido. Da parte do empregador, a sua relação com a coletividade, seja da sua classe ou com os seus contratados, é a de independência. Da parte do trabalhador, somente sentirá dependência, na medida em que os problemas individuais não puderem ser resolvidos individualmente. Então a necessidade da ajuda, faz com que diminuam os instintos da concorrência e os seus interesses vão se tornando os mesmos. Já haviam percebido isso Marx e Engels, que "o proletariado organizado em classe e, portanto,

em partido político, é constantemente abalado pela competição entre os próprios operários" (1986, p, 26)⁷. Essa competição volta-se para os aspectos materiais, próprios da natureza individualista de, primeiro garantir os seus benefícios para depois adequar-se à colaboração com os demais membros de sua categoria. De modo que, nem mesmo o partido político, tido como a forma superior de organização a garantia para evitar desvios políticos e competições mesquinhas. Esse fenômeno foi profundamente tratado por Lenin, em seu livro "Que fazer?"⁸. Quando aprofundou o aspecto da espontaneidade que atinge também as bases sindicais. "O desenvolvimento espontâneo do movimento operário resulta justamente na subordinação à ideologia burguesa, efetua-se justamente segundo o programa do "Credo", pois o movimento operário espontâneo é o sindicalismo..." (LENIN, 1986, p. 32).

Na medida em que não rompemos com a ideologia burguesa, tornamos reprodutores da mesma e, com isso, arcamos com as consequências de continuarmos escravos da propriedade privada dos meios de produção. E o que é a ideologia burguesa? É pensar que o progresso econômico supera todas as carências da classe trabalhadora.

Os camponeses que lutam pela terra, diferentemente dos operários, antecipam o processo de posse da terra e dos meios de produção, antes da revolução, nesse sentido, elevam-se ao grau de cidadãos conforme havia alertado Marx, quando discutiu, A questão judaica na Alemanha em 1844, dizendo que, "a emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente e, de outro, a cidadão do Estado, a pessoa moral" (1983, p. 51)⁹. Para Marx, a emancipação se subdividia em política e humana. A primeira tinha a função de elevar o indivíduo ao grau de cidadão com acesso aos direitos estabelecidos pelo Estado e, portanto, gozar da liberdade de fazer as suas escolhas, mas isso apenas fazia do indivíduo um cidadão comum, subserviente à ordem. A verdadeira emancipação se dá quando o humano se liberta de todas as mediações e deixa de ser escravo da propriedade, do Estado, do comércio, da religião etc. Até onde vão os camponeses ao conquistarem as suas terras? Na condição de proprietários, ligam-se ao sistema financeiro e contraem créditos; ao produzirem excedentes, transformam os alimentos em mercadorias e se tornam reféns do trabalho abstrato; pagam impostos; consomem e, mesmo que organizem cooperativas, não contestam o capitalismo.

O aspecto ideológico é sutil e penetra na compreensão de cada indivíduo. O mesmo sentimento conciliatório que, ao ser reproduzido, torna-se Senso Comum a favor da empresa. A formação do sentimento de pertença empre-

⁷MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista: São Paulo: Global, 1986.

⁸LENIN, V. I. Que fazer? São Paulo: Hucitec, 1986.

⁹MARX, Karl. A questão judaica. São Paulo: Editora Moraes, 1983.

sa, de considerar cada indivíduo como um membro da "grande família laboral", em que a colaboração maior que cada um pode dar é o "o melhor de si", faz com que se crie a ilusão de que, se a empresa vai bem, todos irão bem. Com isso, os patrões, os gerentes e toda a estrutura de poder são elogiados, valorizados e vistos como imprescindíveis. Não passa pela ideia de que os patrões são inúteis e aquilo que sustenta a empresa em funcionamento é a força de trabalho, da qual se extrai a mais-valia em todo o processo produtivo. Quando há promoções de indivíduos para cargos administrativos, empenham-se em fazer bem para a empresa, para receberem elogios e contarem com a admiração dos patrões. Não lhes passa pela ideia que poderiam fazer tudo para a classe. Nesse sentido, quando há mobilizações, as exigências, geralmente são pelo aumento de salário e por melhorias nas condições de trabalho, nunca pela destituição do proprietário de sua propriedade.

No serviço público temos a mesma situação. Os funcionários do Estado, concursados, reclamam dos impostos, mas temem profundamente quando cai a arrecadação, por imaginarem o que será se o "patrão público" não vir a pagar o salário no fim do mês. Daí vem o segundo aspecto da ideologia burguesa, cobrar para que o Estado seja eficiente, menos corrupto, mais estruturado etc. Sendo assim, o sentimento que permeia a consciência individual é atingir o grau da emancipação política, ou seja, gozar do máximo dos direitos capitalistas. Daí que facilmente se justifica a expressão de "nenhum direito" a menos, como bandeira de luta. Somente o processo revolucionário pode quebrar a barreira existente entre a emancipação política e a emancipação humana.

Quando, por meio das disputas eleitorais, os trabalhadores, defensores da ideologia burguesa, chegam ao governo, buscam fazer justamente aquilo que os capitalistas querem: administrar para construir a infraestrutura para a instalação de indústrias; controlar as mobilizações e os protestos; fazer as reformas antes contestadas por eles; moralizar a administração pública etc. Não percebem que o Estado, como disseram Marx e Engels, é um órgão de exploração de classe, porque ele mantém a ordem que, no capitalismo, a oficialização da desigualdade social. O melhor exemplo de colaboração com os capitalistas é quando os governantes ligados aos trabalhadores prometem que irão "gerar empregos". Ora, o governo gera emprego pelos concursos, mas isto é relativo, a depender de cada período. Quem de fato gera empregos são os capitalistas. Mas estes, para investirem em produção querem que o Estado os favoreça com financiamentos a juros baixos, infraestrutura, isenção de impostos etc.; é verdade que os trabalhadores empregados são beneficiados, mas os capitalistas acumulam mais riqueza e acentuam ainda mais a divisão entre as classes sociais.

A questão que pode surgir com toda a razão, é se se pode a qualquer momento destituir os capitalistas de suas propriedades e fazer o governo agir em favor dos trabalhadores? Não se pode fazer isto a qualquer momento. Mas o limite do movimento ou das forças que governam é não perceber que sem fazer isto não haverá mudanças nem emancipação. Por isso, o individualismo em

qualquer circunstância, sempre favorece ao sistema que tem a sua base de sustentação na exploração da força de trabalho.

O individualismo enraizando-se na consciência passa a ser o entendimento que atualiza cotidianamente a cultura e, culturalmente ele se justifica pela tolerância coletiva. Logo, o individualismo torna-se o freio que segura o movimento das mudanças, pois, ele vem em primeiro plano na ordem da hierarquia das prioridades diante da propriedade privada.

Como exemplo, podemos tomar qualquer indivíduo de um movimento dos "sem propriedade", que a certa altura da luta de classes passa a tê-la. O seu tempo e disposição para seguir em combate mudam, porque agora terá de cuidar de algo que antes não tinha. Sendo assim, podemos medir a redução dos conflitos por terra no Brasil nos últimos tempos, devido às limitações impostas pelo governo de acesso à terra, mas, acima de tudo, aos próprios movimentos que não souberam recolocar as forças para inovar os enfrentamentos. Na medida em que foram reduzidos os acampamentos, não se atingiu apenas mortalmente os movimentos de luta pela terra, mas o sujeito da história da reforma agrária no Brasil. É como se o motor dos conflitos seja desligado para que o veículo se mova embalado por seu próprio peso. Hoje, ainda temos a necessidade da reforma agrária, mas não temos o sujeito capaz de transformar esta necessidade em conflito, e o conflito em vitória.

2. 2 - Do limite econômico ao projeto político

Não há como desenvolver lutas sociais sem relacioná-las com as necessidades individuais e sociais imediatas. No entanto, corre-se o risco de subordinar os objetivos diversos, a um só objetivo: o da conquista econômica.

É evidente que um Movimento Popular somente terá motivos para estruturar-se, se conseguir oferecer aos seus participantes: a) palavras de ordem que sintetizem os anseios de cada um; b) a forma organizativa acessível e, c) algumas perspectivas de vitórias.

Na medida em que se ampliam as vitórias, a tendência é ampliar também os contingentes de massas que aos poucos vão deixando a indecisão e passam para as fileiras das mobilizações. No entanto, embora seja um celeiro de formação de lideranças, de elevação da consciência e do acúmulo de forças, pelas formas simples de participação, as direções, a médio e longo prazo, no caso, de algumas décadas, enfrentam desafios que exigem a tomada de posições em vista de forçar a própria qualificação ou pagar o preço do enfraquecimento.

Podemos configurar três possibilidades de virem a ocorrer com um movimento popular: a) desfazer-se após atingir alguns resultados b) burocratizar-se orgânica e socialmente, passando a ser colaborador da ordem dominante ou agir orientado por seus parâmetros; c) evoluir ganhando outra forma organizativa, qualificando os métodos e recolocando as forças para outras disputas políticas que fortaleçam as conquistas dos objetivos estratégicos. Nesse último

formato, o movimento ganha outra dimensão e pode inserir em suas fileiras, outros setores e frações de classes sociais organizadas.

No entanto, diante das necessidades, interesses particulares e desejo de garantir algumas conquistas, os movimentos reivindicatórios passam a cultivar as pequenas conquistas como o melhor dos cenários. Neste caso, os interesses econômicos pesam sobre as decisões políticas a serem tomadas e isto leva a confundir o papel das instituições, do Estado, dos partidos políticos e dos movimentos populares.

A natureza conciliadora dos movimentos populares, de certa forma, é a mesma do movimento sindical: ter de negociar as soluções. As negociações geralmente estão submetidas a dois elementos: a) ao potencial do jogo de forças e b) à capacidade das ideias de pensar as próximas jogadas.

Na medida em que o potencial de cada força em movimento apresenta limitações, o que tem de imediato é o desejo de negociar e parar a luta. Justifica-se tal atitude, por diferentes razões, mas no fundo, a paralisação é a incapacidade de combinar a luta imediata com o projeto político de construção da alternativa de poder. A negociação é a representação de que a capacidade das ideias de recolocar as forças de outra forma está esgotada. O recuo então se faz necessário para não se destruir o que foi construído.

Este dilema, o filósofo Hegel já o apontara para outros fins, quando tratou do senhor e o escravo, dizendo que: "O senhor é a potência que está acima desse ser; ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo da dominação" (HEGEL, 2002, p. 147)¹⁰.

Essa potência que está acima, nada mais é do que a reconhecida dependência de quem está embaixo e que permanecerá embaixo enquanto negociar com ele as condições de sua existência. O "Outro" ao ser reconhecido, tem a sua existência como sujeito, não ignorada, mas isto não dá a ele outra condição senão a legitimação de que, diante do senhor, como sujeito ativo, é um fraco e dependente sujeito passivo. A relação então se naturaliza: para que um exista, depende da existência do outro; daí fica fácil de justificar o funcionamento da ordem democrática, porque nela estão presentes as forças da situação e da oposição, sem, contudo, considerar qual delas é a "potência" que está acima e qual é o "Outro" que está e ficará embaixo. Ou como se constrói relações que colocam os movimentos, sindicatos e partidos políticos sob a dominação das instituições estatais.

A falta do projeto político é também a falta de consciência do processo político. O processo é mais amplo, nele cabem as diferentes formas de relações. O projeto é o eixo condutor de um ponto presente a um ponto futuro. Este eixo condutor é que atrai para si todos os esforços, para fazer deslizar so-

¹⁰HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Fenomenologia do espírito. Petrópolis, 2002, p. 147.

bre ele, a pesada máquina das contradições para fazê-la chegar ao destino indicado.

Aqui é onde encontramos um dos grandes limites dos movimentos populares. Embora, muitas vezes conste da agitação política, palavras de ordem de fundamentação revolucionária, não passam de intenções abstratas, justamente porque a natureza desses movimentos está tomada pela incapacidade de concretizar organicamente o projeto político.

Na medida em que não se vislumbra um lugar certo para chegar, também não há referências para avaliar se as decisões tomadas estão indo na direção correta. Não há como tecer críticas a algo feito sem parâmetros estratégicos. Por exemplo, como avaliar se é acertada a participação de um movimento no processo eleitoral, se além de ser apenas uma força auxiliar, não há um objetivo estratégico claro sobre aquela disputa? Uma aparente vitória pode logo em seguida revelar-se numa profunda derrota.

2. 3 - Do sentimento metafísico ao método dialético.

A metafísica, costumeiramente atribui-se aos filósofos e, fundamentalmente àqueles que não percebem as contradições nem tampouco reconhecem o papel das forças terrenas como sujeitos da história.

É um terrível engano pensar assim, ou pensar sem saber que se pensa de acordo com as forças que impedem de perceber o movimento das mudanças para frente ou para trás. Quando somos adeptos da metafísica? Quando ignoramos o movimento da transformação ou não acreditamos nos processos de mudança como se tudo continuasse estático. O entendimento de que se o capitalismo não é eterno, mas o socialismo está tão distante que mal se pode discuti-lo agora, também é uma forma de pensar pelo método metafísico, com um agravante, de transformar em sátira as posições críticas pichando-as de "socialismo já", a contraposição a isso, só pode ser uma: "socialismo nunca".

Por outro lado, quando raciocinamos particularizando as análises sem levar em consideração a totalidade das contradições imaginando que a parte é o todo ou que um problema como a corrupção se deve ao desvio de caráter individual e não da natureza estrutural do Capitalismo e do Estado. Na medida em que separamos o indivíduo do meio social em que vive deixamos de ver a totalidade social e o resultado é apresentar soluções parciais.

Na medida em que as forças contrárias, em vez de se separarem se unem para implementar propostas políticas e chegam a desconhecer as suas diferenças, significa que a metafísica imbuíu as consciências da incapacidade de aceitar o movimento constante da transformação e de perceber que as contradições continuam existindo. Assemelham-se então os metafísicos, ao saltador da lenda grega, que assassinava as suas vítimas na própria cama, mas que, por ser portador da síndrome da sobra, se a vítima fosse maior que a cama, cortava-lhes pedaços das pernas para que coubesse exatamente sobre o compri-

mento do colchão; se a vítima fosse menor, então esquartejava-a para fazê-la crescer e atingir o tamanho exato da cama onde deitava. O metafísico é um esquartejador dos fatos, para fazê-los caber em suas crenças, retalha-os a seu modo, satisfazendo-se com os resultados alcançados.

Por sua vez, a dialética constitui os métodos que desvendam as contradições encadeadas no movimento. A dialética permite compreender que tudo está em movimento; tudo se transforma; tudo se relaciona.

Aparentemente a metafísica se empenha em explicar aquilo que é espiritual, e a dialética aquilo que é material. Em parte é verdade, mas não podemos esquecer que na matéria existe energia e que a política se move pelas ideias e os planos. Por esta razão, se evitarmos aplicar a dialética como instrumento de análise das ideias, das posições políticas e das próprias decisões que tomamos, estamos correndo o risco de cometermos profundos equívocos.

O filósofo Leandro Konder cunhou uma definição que vêm se tornando um conceito quando se trata de explicar os retrocessos nos processos de transformação socialistas, iniciados em 1917, com a revolução russa, o qual denominou de "Derrota da dialética"¹¹.

Toma como referência um pensamento do poeta Baudelaire de que "só se destrói, realmente, aquilo que se substitui". Inicialmente deve-se destruir aquilo que impede a transformação social. Portanto, não se destrói a sociedade, mas se substitui nela as mediações para fazê-la evoluir. No entanto, a não substituição ou a manutenção de algo que impede a transformação, não apenas estabiliza como se algo se tornasse estático, como do ponto de vista político ocorrem retrocessos, ou seja, há movimento, mas para trás.

No Brasil a derrota da dialética levou a derrota da esquerda partidária que já não consegue se recolocar como força ofensiva e junto carregou os movimentos populares que, sem condições de aprofundarem o conteúdo das ideias, rastejam em torno dos próprios pés, gritando palavras de ordem como: "Fora Temer" e "Diretas já". Imaginemos que isto venha a ser vitorioso, mas que o próximo presidente seja da extrema direita, o que teríamos feito senão legitimado um governo ainda mais retrógrado e corrupto?

O que significa a derrota da dialética nessas circunstâncias? Uma profunda derrota a favor da metafísica. Venceria a batalha das ideias, as posições de que a classe dominante é predestinada a governar, que as massas populares devem aceitar a sua condição de ser escrava e permanecer embaixo da potência que é o senhor preparado para gerir a sociedade.

Então a derrota da dialética não é constituída de uma só batalha. São muitas as batalhas externas e internas. Até que as forças se acomodem como se não houvesse outra solução e se entreguem ao balanço natural da política. Ou se pretendem resistir, o número de lutadores que restaram nas fileiras é tão pe-

¹¹KONDER, Leandro. A derrota da dialética. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

queno, que as forças dominantes não se intimidam em tomar as decisões mais perversas como o fizeram nos últimos tempos.

Ou então, como se justifica depois de uma década e meia de governo de "esquerda", um governo sem popularidade sofre um golpe, por outro governo também sem popularidade, mas que, por ter formado um consenso no parlamento impõe à sociedade, reformas na Constituição e passa a retirar direitos sociais sem nenhuma reação consequente. Seria mérito do governo ou fraqueza das forças da reação? Como justificar que, um presidente denunciado por corrupção, mais da metade dos congressistas, comprovadamente corruptos e um poder judiciário sem autoridade, conseguem manter aquilo que chamam de "ordem de direito" intacta?

A derrota da dialética pela metafísica ocorreu cotidianamente, quando os partidos optaram por eleger as eleições como tática principal para a conquista do poder. Os sindicatos, para além de apoiar essa alternativa, ofereceram os seus quadros para serem candidatos ou para assumirem cargos na esfera pública e, ambos, além de desqualificarem a ofensiva das lutas, deixaram de formar novas lideranças fechando as escolas de formação política. Dessa tendência desconstrutiva também são vítimas os movimentos populares do campo.

3 - O socialismo científico como horizonte

Na medida em que Marx aprofunda e desenvolve a teoria social, compreende, na essência, as formas e as leis que estruturam o sistema econômico do modo de produção capitalista, cuja sustentação histórico-social não se reduz à eficiência da classe dos donos dos meios de produção, mas, situa-se na exploração dos donos da força de trabalho que, organizados, também são os sujeitos da revolução para a transição socialista.

Dessa forma, desde os primeiros escritos de Marx, o elemento do antagonismo das classes sociais está presente e os trabalhadores constituem o referencial de sujeito responsável pela transição socialista, agora não mais pela intuição utópica, mas, essencialmente, pela formação das condições e leis advindas do próprio modo de produção capitalista, que permite chegar ao conceito de transição denominado de socialismo científico.

No cuidadoso texto escrito por Engels em 1875, "Do socialismo utópico ao socialismo científico"¹², aparecem algumas teses fundamentais que suplantam as ideias ingênuas da transição proposta pela tradição filosófica francesa. Tais escritos especificam os referenciais teóricos que justificam a condição do proletariado como sujeito histórico, em consonância com a existência das leis fundamentais que regem o modo de produção capitalista e a sua própria superação.

¹²ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. 7. Ed. São Paulo; Global, 1985.

Por que se pode considerar em Marx, que o socialismo, embora sendo uma transição para o comunismo, tem um teor científico? Para obtermos esta resposta precisamos admitir que tudo começa com a intensificação da cooperação.

Na quarta parte do livro 1 d'O capital, Marx expõe com precisão o processo de formação do modo de produção capitalista que envolve o processo histórico de cooperação, manufatura e a grande indústria que fez atuar simultaneamente em um mesmo lugar, um grande número de trabalhadores em um mesmo tipo de atividade "para produzir a mesma espécie de mercadoria sob o comando do mesmo capitalista constitui, historicamente e logicamente, o ponto de partida da produção capitalista (1996, p. 370).

No capitalismo, a utilização da forma cooperada da produção, favorece para que se dê um salto qualitativo no que diz respeito às formas de trabalho; ou seja, muitos trabalhadores passam a trabalhar juntos no mesmo processo de produção, sob o comando de um capitalista, tão necessário como um general no campo de batalha.

Marx, em seus estudos, descobre o papel histórico do modo de produção capitalista que consistiu em: concentrar os meios de produção, transformando-os em meios sociais manejados coletivamente pelos trabalhadores agrupados; controlar os trabalhadores pela divisão social do trabalho cada vez mais complexa e, implantar em cada fábrica, a produção social planejada e integrada pelo controle privado dos meios de produção.

Marx situa a transição socialista nas leis naturais do desenvolvimento capitalista. O assento da sua argumentação recai sobre a lei econômica da produção capitalista de sua época, que tinha a Inglaterra como a referência mais desenvolvida da produção industrializada, mesmo que lá não estivessem expressos os conflitos sociais mais avançados pelo confronto entre as classes; sobre este aspecto, seus olhos voltavam-se para a França que cultivava a tradição socialista desde os séculos anteriores. As leis econômicas situadas sobre as formas de reprodução, reunidas e desenvolvidas, são compreendidas por Marx como ciência, devido à função que desempenham a produção, a circulação, a troca e consumo dos produtos, tendo como base de asseguarção, as estruturas jurídicas, políticas e ideológicas. No entanto, do ponto de vista da superação do capitalismo pela tomada do poder, que leva ao estabelecimento da ditadura do proletariado, por se tratar de ações diferenciadas, as proposições feitas de formas programáticas, não são receitas, apenas propostas de medidas políticas e como tal devem ser compreendidas.

Por sua vez, a mais-valia, como lei econômica, ocupa o lugar central na teoria de Marx. Dela advém a compreensão das demais relações econômicas e sociais no capitalismo. Sendo assim, o aspecto científico dessa lei que mede a exploração da mercadoria força de trabalho, revela como funciona o modo de produção, as correspondentes relações de produção e circulação e, indica claramente como devem ser superadas na transição socialista, quando serão elimina-

das as classes sociais representadas pelo conjunto dos exploradores e dos explorados.

Sobre as mesmas leis econômicas que regem o sistema capitalista, desenvolve-se a ação dos trabalhadores para transformá-las, dando forma, após a revolução, ao socialismo científico.

As razões que fundamentam, portanto, os aspectos estruturadores do socialismo enquanto transição, não residem nas suposições utópicas, nem tampouco no aumento da miséria ou no grau de organização dos conflitos, mas, concretamente, nas leis que sustentam produtivamente o modo de produção capitalista, pelas quais se formam as condições para a sua própria superação e evolução para o novo sistema de produção e de organização social.

Quanto mais o modo de produção capitalista se desenvolve, mais evidente fica a incompatibilidade entre a produção social e a apropriação individual do capitalista. "A contradição entre a produção social e a apropriação capitalista reveste a forma de antagonismo entre o proletariado e a burguesia" (ENGELS, 1985, p. 60). Na medida em que se inverte a situação da apropriação individual para a apropriação coletiva daqueles que produzem, e se avança da anarquia para o planejamento controlado, teremos as principais evidências de que a sociedade capitalista será superada.

Outro aspecto importante que funciona como uma lei da revolução social, é a eliminação do antagonismo entre as classes sociais e, sem a existência da classe burguesa, proprietária dos meios de produção, deixa de existir a base de exploração capitalista. Engels, em outro momento, tomado pelo espírito do movimento ascendente, dirá que no mesmo ato de tomar o poder e converter os meios de produção em propriedade do Estado, o proletariado destrói-se a si próprio como proletariado, ou seja, deixa de existir enquanto classe explorada pelos donos dos meios produção privados que, no mesmo ato, também deixarão de existir.

Em se tratando das táticas utilizadas em cada processo localizado, as medidas não são leis e não podem ser totalmente científicas, pela razão de que as situações dos estados em cada local, não são as mesmas.

Falta ainda uma palavra sobre o que fazer com o Estado no processo de transição. Quanto a isso, a experiência da Comuna de Paris legou à humanidade um aprendizado histórico que, desde então, as tentativas contrárias de tomar e manter o Estado, provocaram derrotas ainda mais dolorosas aos processos até certa altura revolucionários. Foi na análise da Comuna que Marx se convenceu de que, "[...] a classe operária não pode apossar-se simplesmente da máquina do estado já pronta para fazê-la funcionar para os seus próprios objetivos" (MARX, 2008, p. 399)¹³.

¹³MARX, Karl. A guerra civil na França. In. A revolução antes da revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

São as escolhas feitas que permitem garantir os avanços ou retroceder aos fracassos. As medidas políticas tomadas a partir das leis fundamentais de funcionamento do capitalismo permitem dirigir o processo com ciência e não com bravatas e especulações. Qualquer concessão neste sentido é uma declaração de fraqueza e incapacidade.

Como se resolve tudo isso? Com a organização política partidária. É essa a forma de organização proposta que permite aos trabalhadores, em lutas dispersas, unificarem os seus objetivos e marcharem mundialmente em direção ao socialismo. A Associação Internacional dos Trabalhadores, criada em 1864, foi o primeiro indicativo de que, sendo o modo de produção capitalista universal, a organização partidária precisa assumir a natureza associativa internacional.

Conclusão

Apenas para recolocar os pontos em ordem neste caminho de análise, com as indicações de limites e superações, para saber que, os processos são construções sociais e humanas, dependem das condições e das circunstâncias de cada época, mas, no fundo, ao sujeito da história cabe a última palavra.

É natural que em determinadas épocas a humanidade se sinta incapaz de formular questões e muito mais ainda de apresentar respostas para questões ainda não formuladas, mas o tempo não para nem espera por aqueles que resolvem desistir de tudo.

Portanto, o ânimo e o desânimo são sentimentos opostos, mas a passagem de um ao outro é uma questão de confiança ou de desconfiança. Para que exista confiança é preciso que algo maior do que se tem possa vir a acontecer. É este o vazio a ser preenchido nas consciências céticas, ou seja, ou se recoloca o socialismo como horizonte para que a militância levante a cabeça e volte a ter certeza no futuro, ou não se conseguirá reanimar as forças para os enfrentamentos decisivos.

O descrédito na instituição partidária da ordem dominante, não pode confundir que a forma de organização partidária ou a organização da "parte consciente" da sociedade está descartada. Nem tampouco, porque não se vê organizações de classe em movimento, que o potencial da constituição da classe social na forma organizativa e com elevada consciência não seja mais possível. Os indivíduos, o trabalho, o capital, a burguesia, a exploração, o preconceito, a intolerância, o Estado e as instituições etc., tudo continua existindo, porque somente a classe trabalhadora e o partido político não poderiam mais existir?

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA¹

Raulino José Orso

Iniciemos perguntando: Quais são afinal de contas os desafios de uma educação revolucionária? E repetimos a pergunta: Quais são os desafios de uma educação revolucionária?

Muito se falou de uma educação revolucionária. Há aqueles que "acreditam" que ela não é possível, os que não só defendem sua possibilidade como sua necessidade e os que defendem no plano teórico, mas distanciam-se no da prática. Com relação aos primeiros, uma vez que "acreditam" na sua impossibilidade, não há o que fazer, nem se devemos perder tempo. Nossa atenção, portanto, volta-se àqueles com os quais compartilhamos a ideia de que é possível fazê-la.

Ainda que possamos ter divergências acerca do que consiste, como e em que condições a educação pode ser efetivamente revolucionária, ao menos convergimos em torno de sua possibilidade. Por isso, trata-se de discutir, dirimir divergências e cerrar fileira em torno daquilo que é o essencial, a transformação radical e profunda da sociedade.

Adiantamos que não existe uma fórmula pronta e acabada que pode ser transferida e aplicável em qualquer lugar. Ainda que se tenha importantes referências históricas, como se trata de revolucionar a realidade de cada momento, só é possível pensar à luz da realidade concreta, não se confunde com uma teoria a-histórica, abstrata e eterna.

Como a burguesia vive da expropriação do trabalho alheio e erigiu toda uma superestrutura correspondente e adequada à sua legitimação, falar de Revolução significa falar da necessidade de subverter, transformar e superar toda essa ordem e, conseqüentemente, construir uma sociedade superior, sem exploração, socialista, a República do Trabalho, em que todos trabalhem para viver.

Entre o capitalismo e o comunismo não existe terceira via e, muito menos, possibilidade de conciliação. São modos de produção antagônicos e antinômicos. Ambos se excluem. Enquanto a burguesia, para manter sua dominação, defende a apropriação privada dos meios de produção e, conseqüentemente, da produção, separa a teoria da prática, a educação do trabalho e a produção

¹DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.115-130

¹Artigo referente à exposição realizada no encerramento da XIV Jornada do Histedbr, ocorrida em Foz do Iguaçu-PR, entre 03 e 05 de maio de 2017, tendo como tema central: "Pedagogia Histórico-Crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa".

do consumo, os comunistas defendem o seu contrário, a união entre teoria e prática, a articulação entre educação e trabalho, o trabalho como princípio educativo e a socialização dos meios de produção, do conhecimento e dos frutos do trabalho.

Daí o desafio de discutir acerca dos desafios de uma educação revolucionária, isto é, que não se limite a fazer o trabalho "bem feito" no interior da sala de aula, ou que se contente em citar os teóricos da revolução, mas que realize uma prática pedagógica que possibilite superar a atual sociedade e construir uma nova humanidade, à sociedade socialista e comunista. Deixamos claro de antemão, porém, que definir como fazer isso, não é uma questão daquelas que se pode resolver com uma simples penada.

Além disso, por vezes, essa discussão tem sido feita de forma um tanto abstrata, sem considerar as condições e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das lutas de classes. Por isso, a necessidade de, como diria Marx, "descer do céu à terra, para então, da terra subir ao céu".

Quando as ideias de revolução, de lutas de classe e de transformação social haviam sido banidas e postas praticamente fora da moda, as comemorações dos 100 anos da Revolução Russa, que é um fato histórico fundamental para os trabalhadores, e a realização da XIV Jornada do HISTEDBR, cujo tema é "Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa", constitui-se num momento propício para discutirmos acerca dos desafios de uma educação revolucionária.

Não nos alinhamos nem àqueles que absolutizam o poder da educação, nem com os que menosprezam suas possibilidades, ou que acreditam que ela não serve para nada. Também não nos identificamos com os que a concebem como neutra, nem com os que dizem que, como trabalha com ideias e realiza um trabalho não material, presta-se tão-somente para interpretar, fazer a crítica, mas não para transformar a sociedade.

Para ser revolucionário, entretanto, não basta reclamar que vivemos numa sociedade capitalista e de classes e que ela não permite as condições para realizar uma educação de qualidade. Disso não há dúvida. O que poderíamos esperar? Se não ocorresse isso, não haveria necessidade de revolução, nem de uma educação revolucionária, não é mesmo?

Todavia, para revolucionar a realidade é necessário uma teoria revolucionária. Como afirma Lênin: "Sem teoria revolucionária, não há prática revolucionária". Contudo, é preciso entender bem o que isso significa. Certamente, não é sinônimo de citação e ou repetição do que Marx, Engels, Lênin, Trotsky, Stalin, Fidel, Chê, Mao e outros revolucionários falaram e escreveram. Até mesmo, porque seria negar a própria teoria.

Se se trata de transformar a realidade concreta, então, é preciso discutir as teorias à luz da configuração do capitalismo, das condições e das forças reais existentes em cada momento, ou ainda, faz-se mister discutir as ideias e teorias a partir da materialidade.

Marx, em seu tempo, faz duras críticas a Feuerbach. Dizia que, "Enquanto materialista, para Feuerbach a história não conta, e quando considera a história não é materialista. Para ele materialismo e história divergem completamente, [...]". (MARX, 1981, P, 36).

Tenho a impressão de que se poderia fazer essa mesma crítica a muitos autodenominados críticos e revolucionários que, ou se aferram às teorias abstratas, "achando" que ser revolucionário é sinônimo de repetir ideias, teorias e autores, ou ao praticismo, que considera que o importante é agir e atacar, caindo no empirismo e no voluntarismo, independente da forma e das consequências. Em ambos os casos, no máximo, temos um revolucionarismo limitado.

Ao se falar em Revolução, é indispensável extrairmos as lições da história. É imprescindível lembrar as Revoluções de 1848, quando os trabalhadores conquistam pela primeira vez sua consciência de classe, quando se compreenderam como uma classe com identidade e interesses próprios e foram impiedosamente massacrados; a Comuna de Paris de 1871, que se constitui na primeira experiência dos trabalhadores no poder, que também foi duramente massacrada durante a chamada "semana sangrenta", depois de apenas 72 dias; da grande União Soviética (URSS), que, apesar de ter durado mais tempo, foi destruída depois de pouco mais de sete décadas; da China que foi arrastada para o mundo do capital, e que, em 2014, depois de pouco mais de 50 anos, Cuba, apesar de ter resistido a centenas e centenas de ataques dos mais diferentes tipos e que foi a única revolução que não sucumbiu ao império estadunidense neste século, restabeleceu as relações diplomáticas com os Estados Unidos.

Também é preciso lembrar que os últimos dois agrupamentos revolucionários comunistas existentes, sediados na Colômbia, as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do Povo (FARC-EP) firmou um Acordo de Paz com o governo colombiano no final de 2016 e retornou institucionalidade. E o Exército de Libertação Nacional (ELN), está fazendo o mesmo, negociando um Acordo de Paz com o governo com o mesmo objetivo. Além disso, é importante lembrar que hoje, a América latina e o mundo estão sendo varridos por golpes e guerras engenhados e orquestrados à distância.

Depois de termos passado pelas ditaduras e pela repressão, de triste lembrança e, sobretudo, depois da destruição da União Soviética, para muitos, parecia que a história tinha chegado ao fim, que não havia alternativa, que o capitalismo seria eterno e que o limite das lutas e reivindicações dos trabalhadores era a democracia.

Em função disso, "as reivindicações deixaram de ser pelo fim da exploração, pelo fim da dominação, pela transformação profunda da sociedade e pelo fim do modo de produção capitalista". E, como não estava mais em pauta a bandeira da revolução, isto é, da transformação radical e profunda da sociedade, falava-se em lutar:

[...] por "uma sociedade mais justa", "um capitalismo menos selvagem, mais humano", "diminuição das desigualdades", "menos violência", "mais escolas", "mais saúde", "mais trabalho", "melhor distribuição da riqueza", melhor distribuição de terra", mas não se falava na luta pelo fim do modo capitalista de produção, pelo fim da exploração, da pobreza, da dominação e das classes; pela socialização de toda a produção, por uma sociedade justa, sem desigualdades, por uma sociedade igualitária de fato, isto é, pela solução definitiva dos antagonismos sociais. (ORSO, 2007, p. 178-179)

Acontece que, enquanto íamos ideologicamente assumindo o discurso daquilo que Plínio de Arruda Sampaio denominava de "melhorismo", ou então, que outros chamam de "capitalismo sustentável, menos selvagem", nos empurravam goela abaixo, a ferro e fogo, o receituário do Consenso de Washington e as equivocadamente denominadas de políticas neoliberais² privatizantes e destruidoras de direitos.

E, simultaneamente à imposição do pensamento único, o império do norte ia inventando e somando guerras, intervenções, ingerências e pilhagem dos recursos naturais; ia espalhando conflitos, destilando violência, alastrando desemprego e mortes, com o objetivo remover barreiras e construir um mundo à sua imagem e semelhança.

Mas, como a natureza e a sociedade se movem por contradição, a própria repressão causada pelas ditaduras, a destruição e os estragos provocados pelo ingerencismo e pelas políticas liberalizantes adotadas pelos governos subservientes aos Estados Unidos, provocaram uma reação anti-"americana", anti-"neoliberal" e anti-imperialista.

Depois da docilização e domesticação promovida pelas ditaduras, a resistência ao império havia permanecido praticamente restrita à Cuba e Fidel Castro, que rechaçaram todos os ataques, os golpes e seduções liberais, capitalistas e imperialistas. Todavia, em fevereiro de 1999, Hugo Chávez chegou ao poder na Venezuela empunhando a bandeira da Revolução Bolivariana, disposto e determinado a promover uma profunda transformação em seu país. Aproximou-se de Cuba e reforçou as lutas contra o imperialismo, contra o "neoliberalismo" e o capitalismo. Isso assombrou os Estados Unidos. George W. Bush o elegeu como inimigo número um do império. A resposta não tardou. No dia 11 de abril de 2002, a oposição venezuelana desencadeou um golpe tramado e arquitetado pela CIA, que derrubou Hugo Chávez. Todavia, 47 horas depois, a guarda bolivariana, com o apoio popular, o recolocou no poder.

Posteriormente, em 2003, a Fidel e Chávez, somaram-se o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), do Brasil e Néstor Kirchner, da Argentina; na sequência, também se juntaram a eles, Rafael Correia, do Equador, em 2005; Evo Morales, da Bolívia, em 2006, e José Mujica, do Uruguai, em 2010, dentre

²Sobre a denominação equivocada de neoliberalismo, vide meu artigo referenciado acima.

outros. Fidel Castro e os cubanos sabiam da impossibilidade de enfrentar sozinho a burguesia internacional e a máquina de guerra imperialista. Então, numa espécie de compasso de espera, enquanto resistiam, "aguardavam" o momento adequado e as condições propícias para a contra ofensiva.

Assim, apesar da maioria desses governos estarem longe de serem revolucionários, de se constituírem em ameaças à propriedade privada, não resta dúvida de que não se igualavam aos anteriores que eram completamente alinhados a Washington, ou então, que como dizia o ex-presidente da Argentina Carlos Menen, "tinham uma espécie de relação carnal" com os Estados Unidos. Desse modo, a resistência heroica, mas isolada e solitária de Cuba, transformou-se numa espécie de onda anti-imperialista, antiamericana e anticapitalista.

Tratavam-se de governos com mais identificação popular, que estavam dispostos a não continuar simplesmente de constas para o povo, voltados somente para as elites e que ousavam opor certa resistência ao império. E, para fortalecer a resistência e as possibilidades de enfrentamento, aprofundaram a integração latino-americana e a cooperação entre as nações pobres do mundo. Com esta finalidade, redesenharam o Mercosul e protagonizaram a criação da UNASUL (União das Nações Sul Americanas) e da ALBA (Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América), sem a participação do Canadá e dos Estados Unidos.

Além disso, criaram o Banco do Sul, a rede de TV TeleSUR e deram apoio financeiro e logístico a países aliados. No caso de Lula, também ajudou a criar o grupo e o banco dos BRICs, e o protagonizou o G20. Se não bastasse isso, expressando as lutas e os anseios populares, em 2005, os então presidentes Lula, Néstor Kirchner e Hugo Chávez enterraram a ALCA (Acordo de Livre Comércio das Américas), o megaprojeto dos Estados Unidos, para que, depois do fim das ditatoriais na América Latina, pudesse consolidar sua hegemonia e a dominação sobre o continente.

Para o império do norte, isso tudo se afigurou como um espectro assustador. Parecia-lhe que uma grande porção do continente americano estava escapando de seu controle, deixando de "ser seu pátio traseiro" e que a velha Doutrina Monroe, de 1823, que estabelecia o princípio da "América para os americanos", estava ameaçada.

Diante disso, os Estados Unidos se rearticularam, redefiniram sua estratégia e partiram novamente para o ataque. Os resultados, todos sabemos. Mas, não custa lembrar, que Hugo Chávez e Néstor Kirchner morreram com um câncer fulminante e que os ex-presidentes Lula, Cristina e Dilma também tiveram câncer. Ademais, vale mencionar que nos últimos anos, tivemos diversos golpes institucionais e parlamentares na América Latina, que o presidente do Equador, Rafael Correa, denominou de "golpes brandos", por não envolver derramamento de sangue. Em 2009, em Honduras, foi desencadeado o golpe que depôs o Presidente Manoel Zelaya; em 2012, o golpe relâmpago, que des-

tronou Fernando Lugo, no Paraguai, e, em 2016, o golpe que derrubou a Presidente Dilma Rousseff no Brasil.

Em todos esses países foram plantados governos subservientes aos Estados Unidos. Na Argentina não teve golpe, mas foi eleito um legítimo representante do capital. A Venezuela, o Equador e a Bolívia têm sido atacados cotidianamente, sem tréguas. No caso de Cuba, depois dos Estados Unidos reconhecerem que fracassaram em todas as tentativas de acabar com o socialismo cubano e Fidel Castro, contra o qual desfecharam mais de 700 atentados, os yankees mudaram de estratégia, mas não abandonaram o objetivo.

A existência das classes, das diferenças e lutas de classes, a concentração de renda, os conflitos, a violência, a dominação, o controle social, as guerras, os ataques, os golpes e as mortes, não são apenas excrescências, anormalidades e aberrações circunstanciais da sociedade burguesa. Ao contrário, fazem parte da essência do capitalismo, que se constitui num modo anti-humano de produzir a vida.

Além disso, na atualidade, existe um poderosíssimo aparato repressivo, tanto interno como externo, e o Leviatã está armado até os dentes – com um poder de pressão, repressão e destruição sem equivalente na história. Imagine que não existe mais de 200 países mundo, mas os Estados Unidos possuem mais de mil bases militares espalhadas pelo planeta, 76 delas na América Latina. Além do mais, com todo o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico, não há mais possibilidade de segredo, surpresa ou esconderijo. Tudo está vigiado, controlado e dominado à distância, por diferentes formas, por meio da ciberespionagem. Ou estou equivocado?

O site Wikileaks, de Julian Assange, tem vazado para a imprensa as técnicas por meio das quais a CIA infiltra vírus que infectam smartphones, tablets, computadores e TVs, e interceptam as mensagens e espionam todos os mortais. O big brother não é apenas uma ficção. Estamos submetidos à onipresença e onisciência tecnológica a serviço do capital, do império e da dominação.

Esse panorama, por conseguinte, coloca novos, diferentes e maiores desafios para as lutas dos trabalhadores na atualidade. Demonstra que não dá para "brincar" de falar e muito menos de fazer revolução. Revolução não é um brinquedo de crianças...

Mas, perguntamos: Será que Fukuyama estava certo, que o socialismo foi derrotado, o capitalismo venceu, a história chegou ao fim e a Revolução acabou? Será que o limite das lutas dos trabalhadores é a democracia (burguesa)? Ainda faz sentido falar de revolução e de educação revolucionária? Não resta mais alternativa? Estariam a Revolução Social e a Educação Revolucionária fora de cogitação? Se isso for verdade, então não resta mais nada a fazer, senão se juntar aos individualistas, mesquinhos e egoístas que só se preocupam consigo mesmo, não é verdade?

Entretanto, como afirma Marx na Tese 2 sobre Feuerbach, "esta não é uma questão teórica, é uma questão prática. É na práxis que o homem tem de

comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno, de seu pensamento" (1981, p. 105). Ou então, diria que esta é uma questão teórica, porque é uma questão prática. O critério de verdade é a prática histórica.

Não podemos esquecer, porém, que ao longo da história, nossos inimigos de classe já deram inúmeras mostras de que não estão dispostos a tolerar nem os "reformistas" e, muito menos, os subversivos e revolucionários. O panorama histórico apresentado anteriormente, nos alerta que, se se quiser falar de revolução, há que se repensar e agir de outro modo. Se fizermos mais do mesmo, teremos mais do mesmo e continuaremos sendo derrotados. Por conseguinte, é necessário forjar uma nova forma e novas armas para enfrentar nossos contrários. Além do mais, não temos duas vidas, nem podemos desperdiçar a que temos.

Mesmo diante das atuais condições, não somos partidários de que a Revolução acabou. Mas, não resta dúvida de que, diante das condições e da parafernália ideológica, burocrática e bélico-militar que a burguesia dispõe, o idealismo, o voluntarismo e o espontaneísmo, pecados do amadorismo, estão ultrapassados e não se constituem em armas adequadas para enfrentá-la.

Então, se a Revolução não acabou, qual é a condição primordial para ser revolucionário? A primeira condição para ser revolucionário, para pensar e fazer a revolução, ou ainda, para pensar e fazer uma educação revolucionária, é adotar um método adequado que permita tanto a compreensão efetiva da realidade em seu conjunto, como possibilite empreender uma prática transformadora. E o único método que possibilita isso é o materialista (histórico-dialético). Portanto, a condição sine qua non para ser revolucionário é ser materialista. Além do mais, nenhum outro método possibilita ou se propõe a transformar a realidade.

E o que significa ser materialista? Para falar de forma redundante e tautológica, ser materialista significa trabalhar com a materialidade, com as condições e a realidade histórica em sua totalidade; significa não esquecer que a sociedade está fundada na propriedade privada, que é composta por classes e que assume determinada configuração em cada momento; significa não esquecer a qual classe se pertence e, muito menos, que se trata de luta e não de um clube de amigos. Consequentemente, quando se luta, não se pode lutar de qualquer jeito, sem plano, sem táticas, sem estratégia. Há que se planejar.

E, em que consiste a Revolução? Muitos possuem um conceito estático de revolução, confundem-na com um modelo, ou então, reduzem-na apenas tomada do poder. Para entendê-la melhor, nos apoiamos em Karl Marx, Fidel Castro e Chê Guevara.

De acordo com Marx, a Revolução não é um estado de coisas que deva ser estabelecido, um ideal pelo qual a realidade terá de ser moldada e regulada. Revolução é um movimento real que, partindo das condições existentes, propõe-se a superar o atual estado de coisas. (MARX, 1981, p. 46).

Fidel, por sua vez, em seu discurso proferido no dia 1º de maio de 2000, dizia que a Revolução:

[...] é o sentido do momento histórico; **é mudar tudo que deve ser mudado**; é igualdade e liberdade plenas; é ser tratado e tratar aos demais como seres humanos; é emancipar-nos por nós mesmos e com nossos próprios esforços; é desafiar poderosas forças dominantes dentro e fora do âmbito social e nacional; é defender valores nos quais se crê ao preço de qualquer sacrifício; é modéstia, desinteresse, altruísmo, solidariedade e heroísmo; é lutar com audácia, inteligência e realismo; é não mentir jamais nem violar princípios éticos; é convicção profunda de que não existe força no mundo capaz de esmagar a força da verdade e as ideias. REVOLUÇÃO é unidade, é independência, é lutar por nossos sonhos de justiça para Cuba e para o mundo, que é a base de nosso patriotismo, nosso socialismo e nosso internacionalismo. (1º de maio de 2000 – nosso negrito).

Chê Guevara, por outro lado, destacava a qualidade de um revolucionário. Em uma carta a seus filhos, recomendava:

Cresçam como bons revolucionários. Estudem muito para poderem dominar técnica que permite dominar a natureza. Lembrem-se que a Revolução é o importante e cada um de nós, sozinho, não vale nada.

Sobretudo, sejam sempre capazes de sentir profundamente qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. É a qualidade mais linda de um revolucionário.

Portanto, há que se distinguir a tomada do poder, a instalação da ditadura do proletariado, que se constitui num ato revolucionário, da revolução propriamente dita, que se constitui num processo de transformação radical, contínuo e profundo da sociedade; de transformação de tudo o que necessita ser transformado e de, a partir do existente, construir uma nova humanidade. Neste sentido, a revolução se traduz como o epítáfio do velho e da pré-história e como a parteira da história e do futuro.

Todavia, é bom lembrar que estamos falando de revolução e, portanto, de acabar com o capitalismo, transformar a realidade e implantar o socialismo e o comunismo. Isso certamente não ocorrerá ao redor de uma mesa de negociação. Portanto, não se trata de uma brincadeira.

Entretanto, o atual contexto histórico, o modo como a sociedade funciona e a situação em que se encontra a humanidade, exigem e colocam o imperativo de sua superação. A Humanidade clama a Revolução, pois, estamos vivendo num momento crucial, em que o imperialismo age com extrema agressividade e com uma voracidade sem precedentes; em que o capital se encontra mais concentrado do que nunca, a tal ponto que, segundo a ONG Oxfam, chegamos ao absurdo de que apenas 8 pessoas, as mais ricas do mundo, detêm um capital equivalente a mais da metade da população do planeta; quando as con-

dições de trabalho e de vida são extremamente degradadas; quando milhões de pessoas são condenadas à vala da informalidade, do desemprego, da indigência, da ignorância e da morte; quando os golpes, os conflitos, a violência, a repressão, as guerras e as mortes se multiplicam e a natureza é atacada e destruída sem dó nem clemência.

Mas, como a história não é linear, aquilo que possibilitou esse movimento e a forma existente podem vir a paralisá-los. Como afirma Marx no Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política",

[...] as forças produtivas, porém, que se desenvolveram no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a solução desse antagonismo. Com esta formação social se encerra, portanto, a pré-história da sociedade humana. (MARX, s/d, p. 302).

E depois de afirmar que, "na produção social de sua vida, os homens contraem relações que não dependem de sua vontade" e que "o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral", o autor enfatiza que,

Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as relações de produção existentes, ou, o que não é senão a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais se desenvolveram até ali. **De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações se convertem em obstáculos a elas. E se abre, assim, uma época de revolução social.** (Que) Ao mudar a base econômica, revoluciona-se, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura erigida sobre ela. (s/d, p. 301 – nosso parêntese e destaque).

No atual contexto, diante do mundo e da realidade catastrófica em que estamos metidos não é possível permanecer indiferentes. Contudo, demanda muito mais do que espanto, contemplação, admiração, diferentes olhares e diferentes interpretações. Por isso, é inadmissível fazer uma educação qualquer, de qualquer jeito e de qualquer modo. Não cabe fazer de conta que ela é neutra, nem resta alternativa senão fazer dela um instrumento de revolução e de transformação social.

Apesar desse imperativo, não significa que a façamos. Ao invés disso, pode ser que, como defendem os liberais, optemos pelo naturalismo e pelo conformismo, e deixemos a natureza e a sociedade seguirem seu curso "normal", "natural" e "espontâneo".

A Revolução, porém, não será obra nem da natureza, nem brotará espontaneamente. Ainda que a vontade não seja suficiente, afinal, a sociedade é permeada por contradições, se não se quiser, isto é, sem determinação não se fará nem Revolução nem uma Educação Revolucionária. Ou elas serão objetos de um ato intencional, voluntário, deliberado e planejado, da engenharia dos trabalhadores, ou não "ocorrerão".

Como mencionamos, nos últimos anos, estávamos presenciando uma espécie de conformismo, de acomodação, de "crença" na democracia burguesa, como se fosse um fim em si, como se as lutas, quando existiam, se resumissem a tentar melhorar alguma coisa. Mas, as contradições recolocaram novamente em pauta as lutas de classes, a Revolução e a necessidade de transformação.

Quando falamos que a Revolução não brota espontaneamente; quando dissemos que nos últimos anos as ideias de Revolução, lutas de classes e transformação social pareciam ter sido postas fora da ordem e, quando se percebe que no atual momento são recolocadas na ordem do dia, significa que "não é a consciência que determina o ser social, mas, ao contrário, é o ser social que determina a consciência", (MARX, s/d, p. 301), isso também significa que não nos encontramos numa "Permanente Revolução", mas sim, que necessitamos nos preparar permanentemente para a Revolução.

A saída, porém, não é individual. É coletiva. A única alternativa é a classe. Se não superarmos o individualismo, a competição, a concorrência e o oportunismo, a vitória não sorrirá. Daí, a necessidade de se preparar e acumular forças para que, no momento em que as contradições se aprofundam e se acirram, ou seja, quando "a Revolução estiver madura", tal como ocorreu na Rússia e mesmo em Cuba, os trabalhadores tomem as rédeas nas mãos e deem a direção ao seu destino.

Mas, quem deve fazer a revolução? Como dissemos, a revolução não se constitui numa tarefa individual, nem é obra de grandes heróis. Trata-se de um desafio e de um compromisso individual e coletivo. Não dá para esperar que outros a façam; não dá para esperar de ninguém, senão de nós mesmos. Há que se assumir a direção. A força da revolução proletária, ao contrário da guerra, não se encontra no aparato bélico. Está sim na unidade de classe.

Mas, se a Revolução não é uma brincadeira, porque e para que fazê-la? Porque as circunstâncias o exigem. A Revolução se tornou uma necessidade social, uma condição de sobrevivência da humanidade. Isso pressupõe acabar com a propriedade privada, com as desigualdades sociais, com as classes, com os conflitos e as lutas de classes; acabar com as injustiças, as guerras, a violência, a fome, as mortes, enfim, a revolução é necessária para transformar a realidade, socializar a produção, promover a liberdade, emancipar a humanidade e conquistar a felicidade. Como afirma Lenin, "As revoluções são as festas dos oprimidos e explorados".

Sim, do mesmo modo que o capitalismo está intimamente ligado à fome, à violência, aos conflitos, à destruição e à guerra, a revolução proletária está intimamente relacionada à felicidade, à promoção da alegria, da beleza, do sentido e do significado da vida sem necessidade de recorrer a razões extraturais.

Mas, a educação é ou não revolucionária? Aqui não vamos discutir acerca da educação em geral, em sua acepção ampla. Nos limitamos à educação formal, à escola. E quando se discute a escola a partir de uma perspectiva his-

tórica, percebe-se claramente que ela caminha junto com a sociedade³. Portanto, não faz o menor sentido discutir abstratamente se a escola é ou não revolucionária, se é ou não transformadora. Da mesma forma é um absurdo perguntar se a educação pode ou não fazer a Revolução sozinha.

De qualquer modo, necessitamos trazer presente a concepção de educação, de sociedade e de mundo que temos. Se adotarmos uma perspectiva positivista, como está na moda, certamente compreenderemos a educação de forma isolada, como se fosse independente e absoluta. Consequentemente, atribuir-se-lhes-á uma espécie de poder mágico capaz de transformar toda a realidade e de redimir a humanidade. No entanto, se partirmos de uma perspectiva materialista, dialética e de totalidade, entenderemos que a educação não é tudo, que se constitui numa das dimensões da sociabilidade, que integra o conjunto da realidade.

Veja que, quando se fala, "não transforma" a realidade sozinha, ainda que acrescentemos um atenuante, "sozinha", já imprimimos uma determinada compreensão e orientação à educação. E, portanto, "se não transforma", não transforma... O mesmo ocorre quando se fala que "a educação é mais determinada do que determinante social". Sim, é verdade. Mas, qual a importância dessas afirmações, para além de reiterar o óbvio? O mesmo se pode dizer que, se a educação trabalha com as ideias, se se constitui num trabalho imaterial, se atua na superestrutura social, mas se trata de transformar a realidade concreta, então, a educação não transforma o mundo. Será isso mesmo?

Concordamos que a realidade a ser transformada é a realidade concreta. Todavia, são as ideias que orientam a prática. Por conseguinte, para transformar é necessário construir uma compreensão adequada e efetiva da realidade.

Daí a importância de uma teoria revolucionária, que pressupõe a compreensão da sociedade na sua totalidade. Então, perceberemos que de fato a educação não é tudo, que trabalha com a superestrutura social e que mais determinada do que determinante social, de igual modo que qualquer outra dimensão da vida. Assim, apesar do trabalho educacional/escolar possuir sua especificidade, não dá para exigir dele algo que não lhe corresponde, nem suprimir suas possibilidades.

Então, como fazer para que a prática pedagógica seja revolucionária? Como a primeira condição para ser revolucionário é ser materialista, a primeira condição para a educação ser revolucionária é que se adote o método materialismo histórico dialético. Se o fizermos e formos coerentes e consequentes em relação a ele, se aliarmos a teoria à prática, certamente seremos revolucionários.

A educação não está à parte do mundo, ela faz parte e, portanto, está sujeita a todas as suas determinações e contradições. "Não podemos esquecer que sua forma (sempre) corresponde a um modo de organização da sociedade"

³Conferir: ORSO, P.J., GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. Educação e Lutas de Classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

(ORSO, 2002, p. 100 – parêntese acrescido). Ou seja, que "caminha junto com a sociedade".

Por isso, "é preciso lutar sim pela educação", mas, "quem acredita na educação, luta ao mesmo tempo para transformar a sociedade" (Ibidem, p. 101). Não se trata, contudo, de primeiro lutar para transformar a sociedade, para depois mudar a educação. Pois, ainda que ela possua sua especificidade, são indissociadas, interdependentes e articulam-se entre si. Por conseguinte, não se deve reduzir a educação "às quatro paredes da sala de aula", à transmissão e à reprodução de conhecimentos.

Ao contrário, trata-se de partir da prática social, de "trazer" o mundo real e efetivo para a sala de aula, ou então, de, por meio da educação, acessar o mundo real, de fazer da educação/escola um instrumento de conhecimento e de apropriação do mundo e, conseqüentemente, um instrumento de luta e de transformação social. Daí, a necessidade de pensar em uma educação para além do capital e em uma educação para além da escola (ORSO, 2011, pp. 225-246).

Se a educação e a escola se constituem em sínteses da história do homem e da sociedade, é necessário fazer com que, pelo trabalho que se executa, isto é, por meio da prática pedagógica, do conhecimento, ou então, dos conteúdos escolares, os alunos apreendam a ler o mundo, conheçam efetivamente a história da humanidade, a história do desenvolvimento da propriedade e a conseqüente configuração da divisão em classe, apropriem-se das leis do funcionamento da sociedade e sua organização, bem como, conheçam-se a si mesmos, compreendam sua identidade (de classe) e o local em que se encontram inseridos.

Afinal, ninguém transforma se não conhece e ninguém conhece se não transforma. Por conseguinte, pode-se afirmar que, a partir da forma como se age, pode-se apreender como se conhece. Estamos falando, porém, de conhecimento efetivo, científico, não de meras informações, impressões, aparências ou de respostas emitidas ao sabor dos estímulos midiáticos, de acordo com o mecanismo primário do estímulo x resposta. Portanto, se não transformamos ou não nos propomos a transformar, significa que predomina a alienação, que o conhecimento é precário, suficiente apenas para vegetar e subsistir.

Revolução não combina com ignorância. Ainda que insuficiente, o conhecimento é indispensável. Numa sociedade de ignorantes, a revolução não se sustenta, a não ser pela força.

Se os alunos compreenderem a história da humanidade e o funcionamento da sociedade, se se compreenderem enquanto trabalhadores, aqueles que produzem tudo, mas que são explorados, dominados e usufruem apenas de migalhas, enquanto que, aqueles que não trabalham e não produzem, apropriam-se do excedente, isto é, da mais valia, certamente não permanecerão postados apenas como espectadores esperando a morte chegar. Aqui a teoria e a prática se unificam na práxis revolucionária e a educação adquire um caráter revolucionário.

Mas, para que isso ocorra, com afirmação de Marx na Tese 3 sobre Feuerbach, necessário que "o educador seja educado", ou então, reeducado, que se entenda como trabalhador, e se reconheça enquanto tal, com todas as implicações que disso decorrem e, conseqüentemente, que assuma o compromisso e a determinação de lutar com todas as suas forças pela superação tanto da sua condição e como a de seus alunos, ou seja, de transformar tudo o que necessita ser transformado.

Como afirma Eduardo Galeano: "no hay ninguna fórmula que te permita cambiar la realidad si no empiezas a verla como es. Para poder transformarla hay que comenzar por asumirla".

Por isso, é necessário superar a noção de educação como um trabalho desinteressado, como se os conteúdos fossem neutros, indiferentes e inoperantes. É preciso transformá-los em conhecimentos vivos, "trazer o mundo para dentro da escola" e fazer com que, por meio do ensino e da aprendizagem, os alunos se apropriem dele concretamente.

Todavia, uma vez que a transformação só ocorre concretamente, o trabalho pedagógico também deve ser organizado de acordo com uma prática revolucionária, que prime pela cooperação, pela divisão de tarefas e pela associação, de tal modo que se eduque pelo trabalho e que o trabalho também seja educativo. Neste sentido, a Pedagogia Histórico-crítica e a Pedagogia do Movimento (MST) têm muito a aprender e ensinar uma a outra, de tal modo que, possamos construir uma pedagogia efetivamente revolucionária.

Se quisermos falar de Revolução e, conseqüentemente, fazê-la, há que se mudar tanto a compreensão, quanto à forma de enfrentamento e de ação. Aqui, sobressai o papel da educação revolucionária. Afinal, uma prática efetivamente revolucionária só se mantém se for assumida coletivamente e se se alinhar numa consciência de classe de massa, que a educação pode proporcionar. Daí a importância da universalização da escola e dos conhecimentos significativos produzidos historicamente, hoje extremamente atacados.

A relevância da educação pode ser atestada na medida em que verificamos a proeminência que assumiu e exerceu durante um longo período nas revoluções Russa e Chinesa. Da mesma forma, que exerceu e continua a exercer tanto em Cuba quanto na Venezuela. Com bastante segurança se pode afirmar que se não tivesse ocorrido um investimento massivo na educação, Cuba e Venezuela já teriam sido derrotadas e varridas do mapa há muito tempo.

A aposta na educação e, na educação de um novo tipo, remete à ideia de que o sucesso da Revolução não depende apenas de seus líderes, pressupõe uma nova cultura e um compromisso coletivo.

Por isso, Fidel Castro, por exemplo, rejeitava toda e qualquer exibição de culto à personalidade. Conseqüentemente, antes de seu falecimento, ocorrido em 25 de novembro de 2016, fez um pedido.

De acordo com Raúl Castro,

[...] suas últimas horas insistiu que uma vez morto, seu nome nunca deveria ser usado para nomear instituições, praças, parques, avenidas, ruas ou outros locais públicos, e nenhum monumento, busto, estátua e outros tipos de tributos seriam construídos em sua memória. (EBC, 2017).

Assim, de acordo com os desejos do grande e indestrutível comandante, no dia 27, apenas dois dias após a morte, a Assembleia Nacional de Cuba aprovou uma lei que impede a nomeação de ruas, praças e monumentos públicos com o nome de Fidel. Tinha ele presente que, ainda que a memória e a lembrança sejam importantes, de nada adianta erguer um monumento em sua honra e homenagem, nem colocar seu busto ou nome em alguma praça ou rua, se o povo não tomar a direção de seu destino em suas mãos.

Se Cuba resistiu a todos os ataques patrocinados, arquitetados e executados pelo império do norte, não resta dúvida de que isso se deve ao fato de que cada cubano se transformou numa espécie de Fidel. Por isso, durante seu velório, gritavam unisonamente: "Yo soy Fidel!", "Yo soy Fi-del!", "Yo soy Fi-del!", seguido do brado: "nenhum passo atrás".

Deste modo, Fidel junto com seu povo, transformou aquilo que era um país pobre e dominado, "uma zona de meretrício estadunidense", em uma nação cuja saúde e educação são as melhores do mundo. Transformou um povo, uma cultura e, por extensão, tornou-se uma referência para a humanidade. O primeiro grande investimento de Fidel após a Revolução foi promover uma intensa campanha para erradicar o analfabetismo. Não há dúvida, por conseguinte, que a educação cubana tem muito a ver com a resistência ao imperialismo e com a preservação do socialismo.

Também é verdade que, se o socialismo bolivariano na Venezuela não foi derrotado, deve muitíssimo à educação. Sem investimento em educação, sem a produção de uma nova cultura e de uma massa crítica, o chavismo certamente não teria resistido a tantos ataques.

Não faltaram, nem faltam golpes, seja da burguesia interna, seja da internacional, capitaneada pelos Estados Unidos. Exige vigilância do povo venezuelano durante 24 horas por dia, 365 dias por ano, o tempo todo. Os golpes não cessam. Os yankees não se conformam nem com a resistência e sucesso da Revolução Cubana, nem com a Revolução Bolivariana. Por isso, continuam a atacá-las por e com todos os meios, felizmente, até hoje sem sucesso em função da determinação tanto do governo cubano e de seu povo, quanto do governo e de grande parcela do povo venezuelano em defender a Revolução a qualquer custo.

Por fim, não há dúvida quanto à necessidade e a possibilidade de realizar uma Educação Revolucionária. Mas, para isso, precisamos reinventar a escola. Hugo Chávez dizia: "ou inventamos ou erramos". Considerando que o capital se encontra extremamente concentrado, que a classe dominante detém o controle de praticamente todo o aparato ideológico, burocrático e bélico-militar, que o império se encontra armado até os dentes, que não há mais segredo,

que estamos submetidos a uma vigilância constante e que a Revolução não é uma brincadeira de criança, colocam-se muitos desafios, dentre eles:

- a) A necessidade efetiva de ensinar e de aprender;
- b) De considerar a totalidade das relações e as contradições inerentes a elas;
- c) De considerar a realidade concreta e as relações de força de cada momento;
- d) De considerar o estágio de desenvolvimento do capital e a forma de organização e funcionamento da sociedade;
- e) De ter ou adquirir consciência da condição e do pertencimento à classe trabalhadora, com todas as implicações que disso decorrem;
- f) Assumir o compromisso de lutar pela superação da própria condição e também dos seus alunos, igualmente trabalhadores;
- g) De educar e ou reeducar os educadores;
- h) De fazer da educação um instrumento de conhecimento e de apropriação do mundo, da história e de si mesmo;
- i) De aliar, simultaneamente, a teoria pedagógica revolucionária a uma forma de organização do trabalho pedagógico revolucionária. Afinal, uma teoria só se revela efetivamente revolucionária se transformar a realidade concreta.

Como a revolução não acontecerá naturalmente e como a tendência do capitalismo e do liberalismo é naturalizar seus piores destilados, o conformismo, o imobilismo, o individualismo, a competição, as diferenças sociais, os conflitos, a violência e as guerras, há que se trabalhar e trabalhar muito e muito, fazer da revolução uma determinação, um ato planejado, arquitetado e engenhado, construir a colaboração, a solidariedade de classe e unidade dos trabalhadores.

O Tempo te pôs a mão na cabeça e Ensinou três coisas.

Primeiro;

Você pode crer em mudanças
Quando duvida de tudo, quando
Procura a luz dentro das pilhas
E o caroço nas pedras, a causa
das coisas, seu sangue bruto...

Segundo:

Você não pode
Mudar o mundo conforme seu coração
Tua pressa não apressa a história.

Melhor que teu heroísmo,
Tua disciplina na multidão...

Terceiro:
É preciso
Trabalhar todo dia, toda madrugada
Para mudar um pedaço de horta,
Uma paisagem, um homem...
Mas mudam, essa é a verdade.
(Domingo Pellegrini Jr.)

Referências

EBC. Agencia Brasil. **Cuba aprova lei proibindo dar nome de Fidel Castro a locais públicos**. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-12/cuba-aprova-lei-proibindo-nomear-locais-com-nome-de-fidel-castro>>. Acesso em: 04 jan. 2017.

MARX, K. Prefácio à "Contribuição à Crítica da Economia Política". In: MARX, K e ENGELS, F. **Obras Escolhidas**. São Paulo: s/d.

MARX, K e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Lisboa: Edições Avante, 1981.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, C. J e SANFELICE, J. **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

_____. As possibilidades e os limites da educação. In: ORSO, P. J., LERNERE, F. e BARSOTTI, P. **A Comuna de Paris de 1871: história e atualidade**. São Paulo: Ícone, 2002.

_____. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In ORSO, P.J., GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. **Educação e Lutas de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola. In ORSO, P.J., GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

ORSO, P.J., GONÇALVES, S. R. e MATTOS, V. **Educação e Lutas de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Educação, Estado e Contradições Sociais**. São Paulo: Outras Expressões, 2008.

OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA: A EXPERIÊNCIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA¹

Caroline Bahniuk

Introdução

O texto tem por objetivo refletir sobre os desafios de uma educação revolucionária, articulada à estratégia socialista, por meio da experiência educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em particular, a desenvolvida nas Escolas Itinerantes do Paraná.

As Itinerantes são escolas públicas aprovadas e conquistadas pela reivindicação do MST e aprovadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, que autorizam seu funcionamento. No estado do Paraná estão legalizadas desde 2003. Em 2017 existem 12 Escolas Itinerantes espalhadas pelos acampamentos das diversas regiões do estado, envolvendo aproximadamente 1800 estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Os acampamentos, locais em que se encontram as Escolas Itinerantes, são áreas de litígio, em disputa pela terra. Nesta situação a contestação da ordem vigente se apresenta com mais força gerando novas formas de organização da vida, logo, possibilitam ensaiar propostas educativas questionadoras da forma escolar capitalista, não sem limites, pois o desenvolvimento da concepção socialista de educação só se realiza com a superação da forma social capital. Neste sentido, essa concepção:

[...] é uma perspectiva que envolve o ideal de que o professor, o estudante, a própria escola operem de acordo com valores socialistas de concepção de mundo. É por isso que dentro de uma sociedade capitalista podem existir estudantes que defendam uma concepção pedagógica socialista, podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. Não obstante, o socialismo, como um sistema pedagógico, só pode existir depois da vitória da pró-

¹DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.131-150

¹As reflexões que compõe esse texto encontram-se mais detalhadas na tese de doutorado da autora: BAHNIUK, Caroline. BAHNIUK, Caroline. Experiências escolares e estratégia política: da Pedagogia Socialista à atualidade do MST. 365f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de santa Catarina, 2015.

pria revolução proletária [...] Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional. (FERNANDES; 1989, p 151)

Na direção de Florestan consideramos que na atualidade podemos tensionar a formação hegemônica, construir germes e resistências, da educação socialista, porém limitadas pelas condições da materialidade atual.

Organizamos o texto em três momentos. No primeiro destacamos a trajetória da escola no MST e os fundamentos de seu projeto educativo. No segundo discorremos sobre a proposta dos Complexos de Estudos em desenvolvimento nas Escolas Itinerantes do Paraná, recuperando as categorias da pedagogia soviética e apresentando a apropriação/recriação realizada nessa experiência pedagógica. No terceiro momento destacamos da experimentação em cursos três dimensões para a análise: os condicionantes do Estado, o trabalho na escola e a relação entre conteúdo escolar e realidade.

O MST: trajetória e fundamentos da proposta de educação

O MST é um movimento social de massa de caráter popular, com mais de 30 anos de existência. Sua origem reporta-se à luta travada nos estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR) e Mato Grosso do Sul (MS), por meio de ocupações de terra, no período de reabertura democrática e ascenso das lutas populares e massivas no Brasil, no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. Nas décadas seguintes, o Movimento se expandiu por todas as regiões do país e tornou-se um movimento social expressivo na realidade brasileira. Tem por objetivos a luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela transformação social (MORISSAWA, 2001), de maneira que articula a luta pela sobrevivência à necessidade da superação do capital. Dentre essas lutas, insere-se a educação e da formação em geral, bem como a escolar.

Nas primeiras ocupações de terra no início da década de 1980, a educação se impõe como uma necessidade ao MST. Inicialmente pela presença das crianças nos acampamentos de qual brota a reflexão de que escola é necessária para garantir a presença das famílias nas ocupações e fortalecer a luta pela terra.

Com as conquistas dos primeiros assentamentos, o MST vai dando corpo ao seu questionamento do que fazer com as escolas de assentamentos por meio da construção de Setor de Educação, em 1987, responsável por articular as experiências educativas realizadas nos espaços do MST e formular uma proposta educativa. Essa proposta está alicerçada em princípios formativos² ligados às matrizes do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura, do conhecimento e da história (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

²A síntese dos princípios do MST encontra-se no documento "Princípios da Educação no MST", escrito em 1996 e compõe o dossiê MST-escola (MST, 2005).

Caldart (2015) destaca a existência de três fontes principais na construção da proposta de educação do MST: as experiências socialistas (Russa e Cuba). A segunda fonte refere-se à Pedagogia do Oprimido e a terceira fonte o próprio MST.

O contato com a Pedagogia socialista soviética aconteceu no início da formulação da proposta pedagógica do Movimento. Destacam-se nos documentos autores como Pistrak e Makarenko e suas reflexões sobre a relação trabalho e ensino e auto-organização dos estudantes. Nesta ocasião, apenas o livro "Fundamentos da escola do trabalho" (PISTRAK, 2005) encontrava-se publicado e a noção de complexos não foi apropriada pelo conjunto de educadores do Movimento, (CALDART, 2015). Da experiência cubana deriva a atenção com a formação humana ampla, em particular os círculos Infantis e educação voltada às crianças, que serviu de inspiração para as Cirandas Infantis.

Da educação popular, em particular a Pedagogia do Oprimido formulada por Paulo Freire provêm à crítica a educação bancária de educação, a necessidade de valorização da realidade vivida pelos Sem Terra, o diálogo, o protagonismo dos próprios sujeitos envolvidos em formular sua pedagogia. Também os temas geradores foram apropriados como forma de realizar a relação do ensino com a realidade (CALDART, 2015).

Os temas geradores e os complexos de estudos se diferenciam, principalmente, pela forma de organizar o ensino, em particular, a relação com os conteúdos historicamente acumulados. A relação entre escola e realidade nos complexos são orientadas pelos conteúdos de ensino e objetivos formativos e não por questões problemas situadas no universo local.

Nos temas geradores privilegia-se o universo local e a experiência de mundo dos educandos, enquanto nos complexos a definição do tema deve-se a sua importância no entendimento do mundo (da atualidade Russa e mundial), no qual o estudante encontra-se inserido e, por meio do trabalho da escola, permite que vá se apropriando ainda mais do saber, posicionando-se e agindo. (DALMAGRO, 2010, p. 210).

Em diversas escolas do MST o desenvolvimento dos temas geradores se mostrou limitado. Visto que o estudo dos problemas da realidade era realizado com pouca profundidade teórica, logo, sem aprofundamento dos conteúdos escolares. Nos últimos anos no MST há uma maior apropriação da Pedagogia socialista soviética, em particular a incorporação da proposta dos Complexos, conforme discutimos mais a frente com as Escolas Itinerantes.

Da terceira fonte, a proposta de educação do MST incorpora elementos de sua própria organização e constituição para realização da luta. Ao final da década de 1990, o MST formula a Pedagogia do Movimento – na qual há a confirmação do caráter educativo do Movimento e sua luta, tornando-se referência para organização da educação no MST. No entanto, há um acento exacerbado do papel educativo do Movimento, tornando-o o "[...] princípio edu-

cativo principal" (MST, 2005, p. 200). Isso em certo sentido menospreza o conjunto de determinações sociais capitalistas, as quais não desaparecem nos espaços educativos do MST e que também formam seus militantes. Essa formulação foi questionada por alguns autores (GARCIA, 2009; DALMAGRO, 2010) que reconhecem nela um deslocamento conceitual, um afastamento da teoria marxista e uma aproximação ao pensamento pós-moderno, ao priorizar a particularidade da experiência do MST e secundarizar a totalidade das relações na formação dos Sem Terra.

Avaliamos que, em certo sentido, essa crítica foi incorporada na proposta pedagógica do MST. Nos documentos posteriores não encontramos mais o Movimento como princípio educativo fundamental. Aparecem com mais força as matrizes pedagógicas: do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura, do conhecimento e da história. Há uma recolocação da centralidade do trabalho na constituição do ser humano, porém ainda há maior acento na positividade desses elementos do que na sua negatividade, ou seja, na força das determinações mais gerais hegemônicas pelo capital.

Mais recentemente, a partir de 1998, ganham força as discussões sobre a Educação do Campo, do qual o MST e suas experiências pedagógicas são as principais referências de origem. A Educação do Campo vai tomando corpo a partir das denúncias das condições das escolas do campo, por meio da luta pelo direito a Educação do Campo para os trabalhadores – no local onde vivem, e com a participação dos movimentos sociais e dos sujeitos envolvidos em sua formulação. As reivindicações desse movimento paulatinamente adentram nas universidades e nas políticas públicas. Nessa trajetória, são subsumidas as discussões de classe e ganham maior relevo a particularidade dos sujeitos do campo, suas experiências. Para Vendramini (2009) as formulações da Educação do Campo buscam sustentação nas categorias cultura e identidade, secundarizando a centralidade do trabalho. Essas questões também perpassaram as formulações pedagógicas do MST e, mais recentemente, estão sendo reposicionadas na intenção de afirmar o caráter de classe e questionador da Educação do Campo e se diferenciar de perspectivas não críticas.

No que diz respeito à trajetória da escola no MST, identificamos oscilações em sua centralidade. Dalmagro (2010) sintetiza essa trajetória em cinco momentos: a) 1979-1991: Constituição da questão escolar; b) 1992-1995: Consolidação da proposta de escola; c) 1996-2000: Da escola educação do MST; d) 2001-2006: Manifestação e "crise da escola"; e) 2007 em diante: Tentativa de retorno à escola. A autora demonstra como as questões educativas e escolares estão articuladas a estratégia do MST, ou seja as lutas travadas no MST, em cada período. Para a autora para o MST

O sentido maior atribuído à escola é o de ligar-se à transformação social, especialmente por meio de três objetivos: a formação para novas formas de trabalho, para o conhecimento elaborado e para a formação de militantes. [...] Identificamos, porém, dificuldades para realizar essa articula-

ção dialética entre forma e conteúdo, com maior fragilização do acesso ao saber culto. (DALMAGRO, 2011, p. 427).

Ao analisarmos a história da escola no MST (2005) a partir de seus principais documentos identificamos inicialmente que as conquistas e ações estavam mais voltadas às escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Posteriormente, elas se ampliam abrangendo a alfabetização de Jovens e Adultos e, em seguida, ações referentes à Educação Infantil, ao Ensino Médio e à educação universitária, incluindo ultimamente a pós-graduação. Essa ampliação da Educação no MST gerou, em certo sentido, um afastamento da centralidade da escola.

Porém, na atualidade, identificamos como uma das prioridades do Setor de Educação do MST ações referentes à escola da Educação Básica. Nos últimos dez anos é possível identificar uma ampliação das discussões referentes ao Ensino Médio e à juventude do MST, porém isso não significa que não existam ações para as demais frentes: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Educadores, mas, sim, que os contornos da luta atual têm exigido maiores esforços nesta frente, num contexto de fechamento de muitas escolas do campo, inclusive em áreas de Reforma Agrária.

O MST, nos dias atuais, encontra-se num período complexo, conquistou muitos assentamentos em diferentes estados brasileiros, porém parte significativa desses não atua organizadamente no MST e possui uma preocupação central limitada às questões imediatas de reprodução da vida. O que contribui para conduzir o Movimento, em certa medida, para as lutas mais imediatas, relativas ao acesso a benefícios (créditos) para produção, moradia, entre outros. Situação geradora de tensões.

Eis a sua mais profunda tensão interna: pôr em memória as conquistas do passado, defender sua 'vocação camponesa', apostar no empreendedorismo de alguns assentamentos, refluir nas lutas e institucionalizar-se; ou denunciar os limites cada vez mais estreitos que o capital, através de instrumentos privados e estatais, impõe a sua existência como alternativa societária – quase sempre problemática – no interior da ordem. Mais, enfrentar, com a positividade que a luta de classes exige, a proletarização de sua base social, convertida num enorme celeiro de força de trabalho disponível para o capital no campo e na cidade (PINASSI, 2014, s/p).

Com a diminuição do número de ocupações e famílias acampadas, especialmente na última década, de forma mais agressiva nas regiões centro-sul, há uma tentativa de colocar os assentamentos no centro das ações estratégicas do Movimento, com vistas à produção de territórios de resistência para a concretização da Reforma Agrária Popular³. Porém, a organização nestes espaços apresenta inúmeras dificuldades derivadas, dentre outros motivos, da acomoda-

³Refere-se a atual estratégia do MST e encontra-se sistematizado no documento: "Programa Agrário do MST: Lutar, construir, reforma agrária popular" (MST, 2013).

ção posterior à conquista da terra e a priorização da produção de forma individual. Ganham força, neste período, as proposições e discussões a respeito de como realizar a produção nos assentamentos. A agroecologia, em conjunto com a cooperação, compõe as principais diretrizes para orientação da produção nesses espaços, com a intenção de contrapor-se à lógica ditada pelo capital.

No que diz respeito à educação, há uma tentativa de priorizar a ação do Setor de Educação nas escolas das áreas conquistadas. Dalmagro (2010) denomina este período como uma tentativa de retornar a atuação nas escolas de assentamento. O referido retorno mostrou-se necessário diante da ampliação da atuação do Setor de Educação do MST em diversas frentes, para além da escolarização da Educação Básica, o que desencadeou, em certa medida, um distanciamento das mesmas. As dificuldades apontadas na retomada das ações dos assentamentos repercutem e ganham novos contornos nas escolas destas localidades.

Nos últimos anos, além da retomada das questões relativas a pedagogia soviética, ganham força as discussões da relação da escola e educação com a agroecologia, e a crítica ao empresariamento da educação, de forma mais enfática a presença dos representantes do agronegócio nas escolas do campo.

O MST busca na atualidade a sua reinvenção, ou seja, procura formas de continuar existindo e lutando pela transformação social, em sua radicalidade neste contexto adverso, de intensificação das relações capitalistas no campo brasileiro, expressas pelo avanço do agronegócio e da retirada da reforma agrária da agenda política, entre outros. Além da centralidade das ações nos assentamentos, o MST busca sua vitalidade na tentativa de massificar as ocupações e pelas ações diretas ao agronegócio. O que o faz continuar sendo um dos principais movimentos de contestação da ordem no Brasil, produzindo, não sem limitações, propostas originais de educação e escola, conforme discutimos no item a seguir.

A experimentação pedagógica dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná

Como dissemos, as Escolas Itinerantes são escolas localizadas em acampamentos do MST, coladas à luta pela terra, as quais buscam, não sem limites, alterar o conteúdo e a forma da escola tendo como referência a Proposta de Educação do MST. Nessa direção, está em curso nas Escolas Itinerantes do Paraná a experimentação pedagógica dos Complexos de Estudos, em que há uma apropriação/recriação da pedagogia socialista soviética fundamentada, principalmente, em autores como Pistrak (2005; 2009) e Shulgin (2013).

Essa experimentação começou a se constituir a partir de 2010 no processo de sistematização das práticas pedagógicas dessas escolas, em particular

referente aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e tem por objetivo refinar a proposta pedagógica dessas escolas.

A pedagogia socialista soviética, respaldada na teoria marxista, buscou desenvolver uma escola que contribuísse na construção da nova ordem social em ascensão. A partir do trabalho desenvolvido nas escolas, Pistrak e Shulgin sistematizaram categorias centrais da experiência escolar, que são: a atualidade, a auto-organização, o trabalho e os Complexos (FREITAS, 2009; 2013)⁴.

A atualidade consistia em revelar a essência da luta de classes. Na particularidade russa significava a construção de uma nova sociedade no enfrentamento ao cerco capitalista. A escola ajudaria para que cada jovem compreendesse seu lugar nessa luta, buscando formar, ao mesmo tempo, lutadores da revolução mundial e construtores da sociedade socialista. Esses eram os objetivos da escola, os quais subordinavam os métodos, técnicas e as disciplinas escolares (PISTRAK, 2009). Organizar a escola e o ensino tomando como referência a atualidade significava superar a antiga escola czarista, a qual desconsiderava as contradições e as questões atuais, ao enfatizar o ensino verbalista e abstrato. E principalmente articular e sintonizar a escola com as lutas dos trabalhadores.

A auto-organização dos estudantes dizia respeito ao questionamento das relações pedagógicas fundamentadas na exploração e na subordinação. Referia-se à criação de espaços coletivos, removendo a centralidade das decisões escolares de um grupo reduzido de pessoas, contando, de fato, com a participação ativa e criativa dos estudantes, desde os pequenos na construção e condução da escola. "A escola deve transferir para as mãos das crianças o maior número possível dessas tarefas, as quais exigem iniciativa, domínio de si e criatividade" (PISTRAK, 2009, p.128). Porém, isso não significa dizer que definiam tudo o que é relativo à escola. No âmbito do ensino, principalmente, algumas decisões eram específicas dos educadores.

Tais intenções encontravam frente à necessidade de romper a hierarquia do poder na escola centrada na sala de aula, na qual o professor assumia a representação da autoridade e da opressão. Era necessário criar formas participativas que incorporassem os educandos na condução da escola, tanto no seu interior, tais como comissões e comitês, assembleia escolar, como também a escola tentaria relacionar-se com as organizações políticas infantis e da juventude.

⁴Freitas (2009) ao analisar a experiência russa considera encontrar maior riqueza das formulações da transformação da forma escolar no período entre 1917 a 1931, ou seja, da realização da tomada do poder pelos trabalhadores à reforma educacional de 1931. Esta reforma buscou assegurar a escola como espaço privilegiado para atender a formação de quadros técnicos – necessidade demandada pela industrialização do contexto russo, centrando o ensino na sala de aula. Reforma esta, sintonizada com a perspectiva de construir o socialismo em um só país e ampliação do estado, afastando a experiência soviética de uma perspectiva marxista.

Para Shulgin (2013), a escola é uma relação, derivam dessa assertiva as dimensões formativas presentes nessa instituição, as quais extrapolam a aprendizagem de conhecimentos científicos. Ou seja, a forma escolar é educativa, no capitalismo ensina cotidianamente aos estudantes a subordinarem-se e a submeterem-se às relações hierárquicas de poder. Essa condição, segundo Freitas (1995; 2010), tem por finalidade favorecer o processo de acumulação de riqueza, uma vez que as crianças desde cedo aprendem a naturalizar as relações sociais capitalistas dominantes.

A atualidade e auto-organização só se tornam potencialmente educativas na ligação com o trabalho. Dessa forma, é o **trabalho** o articulador da escola com a vida. Pistrak (2005; 2009) e Shulgin (2013) destacaram em suas análises preocupações quanto à relação entre ensino e trabalho nas escolas russas, nas quais, por vezes, o trabalho era adotado como método, como uma melhor maneira de assimilar determinado conteúdo, ou seja, como meio para ilustrar o livro didático, perfazendo um caminho inverso da proposta da escola única do trabalho, partindo do livro para a vida. O trabalho e a vida na escola não poderiam ser uma mera ilustração, mas, sim, fruto de práticas concretas desenvolvidas pelos estudantes que não se preparavam para viver, mas já viviam uma verdadeira vida. Ou ainda, outros educadores mais entusiastas desenvolviam práticas de trabalho de forma constante na escola, porém essas atividades eram realizadas com pouca reflexão sobre seu sentido educativo.

Esse trabalho, potencialmente educativo, foi denominado de trabalho socialmente necessário por Shulgin (2013), que consiste no trabalho para além da escola, condição segundo a qual, a vida das pessoas da comunidade estaria comprometida. Ele busca articular teoria e prática com vistas à superação da cisão entre trabalho manual e intelectual. Shulgin (2013) apresenta alguns exemplos de trabalho necessário. Para ele, no geral, as escolas conseguiam desenvolver mais o trabalho cultural-educativo como, por exemplo, na realização de espetáculos (teatro, dança) e festas, na organização da biblioteca da comunidade, na contribuição na eliminação do analfabetismo. Porém, indica outros trabalhos socialmente necessários que abarcam outras dimensões, tais como: plantar árvores, isolar galpões, cultivar o campo, lutar contra as pragas; ou ainda a questão da higiene: campanha contra malária, por exemplo, a distribuição e a escrita de cartas para a comunidade, jornais, atuação na rádio.

Outra reflexão importante da proposta advinda das escolas soviéticas diz respeito aos conteúdos escolares e as bases da ciência e da arte, componentes do currículo na escola russa, **os complexos de estudos**. Para Freitas (2010) o complexo de estudo é uma categoria da didática socialista que estabelece unidade e articula o plano de estudo (currículo) da escola, com a intenção de compreender a realidade em suas múltiplas determinações e relações pelo estudo e pela realização do trabalho, articulado aos conhecimentos escolares e à auto-organização. Desta forma, não consiste em um meio ilustrativo para desenvolver os conteúdos escolares, mas, sim, uma forma de garantir uma inserção na

realidade. O complexo propõe compreendê-la, vivenciando-a, considerando suas contradições, bem como, vir a ser gerador de ações. Os complexos foram estruturados a partir dos nexos e relações entre três dimensões da realidade, em seus aspectos teóricos e formativos: a natureza, o trabalho e a sociedade.

Nessa propositura os autores russos (PISTRAK, 2009; SHULGIN, 2013) destacam a importância do conhecimento e de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos. Colocam em evidência o acesso aos conhecimentos como uma das principais finalidades da escola, no entanto, estes só ganham maior significado quando atrelados ao trabalho e auto-organização.

Os complexos de estudos recuperam categorias presentes na Proposta de Educação do MST, como o Trabalho, a Auto-organização dos estudantes e a relação escola e realidade, porém, estabelecem um novo arranjo ao realizar maior articulação entre elas. Eles alteram, em especial, a forma de desenvolver o ensino dos conteúdos disciplinares articulados ao trabalho e a auto-organização, os quais não são selecionados a partir dos problemas da realidade, como na organização por temas geradores, mas por conteúdos que orientam a definição das porções da realidade. Descrevemos, a seguir, em linhas gerais, a proposta dos Complexos de Estudos das Escolas Itinerantes do Paraná no que diz respeito a Auto-organização dos estudantes, o Trabalho e o Planejamento de ensino⁵.

A auto-organização é uma questão chave para alterar a forma escolar, pois organiza a participação ativa dos estudantes na escola. Nos Complexos de Estudo há três instâncias que ajudam a tomar decisões dentro da escola, são elas: assembleia escolar, comissão executiva e os núcleos setoriais. A assembleia escolar é a instância máxima de decisão e, composta por educadores, educandos e outros trabalhadores que pertencem à escola. A comissão executiva, por sua vez, é segunda instância de decisão, constituída pelos educandos – líderes dos núcleos setoriais. Os núcleos são a terceira instância de decisão da escola, neles os educandos são organizados em grupos, para além de suas turmas de referência. Algumas escolas organizam os núcleos por nível de ensino (educandos da Educação Infantil e anos iniciais; e educandos dos anos finais e Ensino Médio). Em grande parte, os núcleos se formam pelo interesse dos estudantes. O tempo destinado aos mesmos variam a depender da condição da escola. As que não dependem do transporte escolar conseguem ampliar o tempo na escola e destinar maior período para o planejamento e organização dos educandos.

Os núcleos setoriais indicados no Plano de Estudos (MST, 2013) são os seguintes: Memória – responsável pelo registro da vida da escola por meio de diário, pasta de acompanhamento das práticas pedagógicas, arquivo fotográfico

⁵O documento Plano de Estudos (MST, 2013) traz uma síntese e orientação da proposta dos Complexos nas Escolas Itinerantes. Também em FREITAS, I.; SAPELLI, M.; CALDART, R há a exposição dos fundamentos e o desenvolvimento da proposta dos complexos nas Escolas Itinerantes.

e audiovisual; Comunicação – realiza a socialização de informações e notícias locais e do mundo, por meio de confecção de mural, programas na rádio, entre outros meios que possam contribuir para levar a informação até a comunidade; Apoio ao ensino – tem por tarefa contribuir na organização dos materiais didáticos e dar suporte ao ensino, englobando as tarefas de organização da biblioteca e dos equipamentos e materiais utilizados pela escola; Finanças – acompanha e contribui na gestão do recurso financeiro da escola e junto a equipe administrativa, realizando o controle do patrimônio, orçamentos, prestação de contas e arrecadação de recursos; Embelezamento – responsável pelo embelezamento e organização dos espaços, realiza atividades como plantio de árvores, arbustos ou ajardinamento das escolas, identificação e organização dos espaços, exposição de trabalhos e valorização dos símbolos do MST e da classe trabalhadora; Saúde e Bem Estar – preocupa-se com questões relativas alimentação, higiene, saúde e bem estar, contribuindo na produção da merenda, limpeza dos espaços da escola, no destino adequado do lixo, realiza campanhas para arrecadação de alimentos e temas afins; Agrícola – voltado para as práticas agrícolas com o cuidado da terra e o meio ambiente, organizando hortas, pomares, canteiros, plantio agroecológico (MST, 2014). Cabe registrar que, nem todas as escolas têm todos esses núcleos, pois, em geral, eles são adequados ao número de crianças e às possibilidades das escolas.

Os núcleos setoriais se estruturam principalmente no vínculo com as práticas concretas de trabalho. Pressupõe que os estudantes participem de forma ativa do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho desenvolvido. Logo, pressupõe o vínculo com o ensino, conteúdos das diferentes disciplinas. Em alguns casos as práticas de trabalho tem extrapolado a escola e possui valor para a comunidade, aproximando-se, ainda que pontualmente, do conceito de trabalho socialmente necessário (SHULGIN, 2013). Leite (2017) indica existir aproximações em algumas escolas dessa forma de trabalho na recuperação de fontes de água no acampamento e a organização de um cinema para a comunidade, as quais conseguiram realizar uma articulação com a apropriação dos conhecimentos relativos a essas práticas.

O planejamento escolar ganha nova configuração nessa proposta tendo por base o Plano de Estudos (MST, 2013) construído pelo conjunto nas escolas. Nesse documento apresenta-se além dos fundamentos teóricos da proposta a forma de organizar a conexão dos conteúdos com a vida, por meio das porções da realidade – que são dimensões da realidade da escola e seu entorno, que permitem ensinar um número significativo de conhecimentos escolares.

As porções derivam da interpretação e análise das relações estabelecidas no cruzamento entre os conteúdos-objetivos de ensino de todas as disciplinas de cada ano (por semestre) e os objetivos formativos com o inventário da realidade. Esse instrumento consiste na descrição etnográfica e analítica da escola e seu entorno, com destaque para os diferentes aspectos da realidade natural, econômica, social e cultural. São exemplos de porções da realidade: luta

pela reforma agrária, produção de alimentos, cultura camponesa. Elas não ilustram só o conhecimento discutido em sala, mas são espaços onde ocorrem o ensino, de maneira que impulsionam as saídas da sala de aula, a pesquisa e as aulas de campo.

Nas escolas há um processo de adequação do plano de estudos as suas especificidades. A intenção primeira era de reconstruí-lo em cada escola, porém, pelas condições inexistentes nas escolas – tais como estrutura, tempo, disponibilidade e formação dos educadores –, tem se realizado de maneira bastante parcial. O que tem sido feito são adaptações das relações existentes no Plano de Estudo geral, com a realidade local, por meio dos inventários.

Nesse processo a cada início de semestre letivo, os educadores constroem o planejamento de cada ano por semestre. Eles priorizam as metodologias e processos avaliativos coletivos, os quais abarcam mais de uma disciplina. Nesse documento buscam planejar além do trabalho com os conteúdos propriamente dito, o trabalho, a auto-organização, os tempos educativos, enfim, articular todas as ações do processo pedagógico da escola. No entanto, esse planejamento não elimina o planejamento de cada educador em sua disciplina.

Essa forma de organizar o ensino tem diminuído a fragmentação e a falta de diálogo na formação dos estudantes. Fato que, pode colaborar à superação de planos paralelos e desarticulados, como os projetos pedagógicos para as datas comemorativas, atividades eventuais, programas externos e outros, que nem sempre fortalecem o processo pedagógico (BAHNIUK et al, 2015).

Em síntese, consideramos a proposta dos Complexos de Estudo na trajetória da educação do MST, em certa medida uma novidade, apesar de recuperar as principais concepções e princípios presentes na Educação do MST, propõe um novo arranjo para a articulação dos seus elementos basilares, de forma que, de um modo original, realiza a relação entre escola e realidade, orientada pelos conteúdos de ensino e objetivos formativos.

Dimensões da proposta dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes

Neste momento destacamos algumas dimensões para análise do desenvolvimento da proposta dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes do Paraná: os condicionantes do Estado, o trabalho na escola e a relação entre conteúdo escolar e realidade, estabelecendo reflexões tendo como referência a realização da educação numa perspectiva revolucionária.

a) Os condicionantes do Estado

O desenvolvimento da proposta dos Complexos de Estudos nas Escolas Itinerantes tem enfrentado um conjunto de limites em seu desenvolvimen-

to. Parte deles resultam da sonegação pelo Estado das condições físicas e humanas de uma educação escolar de qualidade para os trabalhadores. Condição esta presente não só nas Itinerantes, mas na maioria das escolas públicas. Dentre as quais identificamos a precariedade da estrutura física da escola, a precarização da condição de trabalho dos educadores e o reconhecimento efetivo do Projeto Político Pedagógico. Todas essas questões tornam-se reivindicações do Setor de Educação junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, porém as ações para atuar sobre essas condições são quase inexistentes.

Ao longo de sua trajetória, a Escola Itinerante no Paraná conquistou a aprovação de seu Projeto Político Pedagógico, inicialmente organizado pelos Ciclos de Formação Humana, e mais recentemente soma-se a eles os Complexos de Estudos. Ambos foram aprovados pelo Conselho Estadual de Educação, no entanto, a ampliação do tempo escolar, a contratação de mais profissionais, a equipagem das bibliotecas e laboratórios, recursos financeiros para aulas de campo, entre outros não são garantidos pelo Estado, apesar de se colocar como uma exigência da proposta.

As condições de trabalho dos educadores revelam as condições precárias do trabalho no capitalismo contemporâneo. Nas Itinerantes os educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais são contratados por meio de um convênio entre a Associação de Cooperativa Agrícola e Reforma Agrária do Paraná (ACAP) e a Secretaria de Educação. Cabendo a Associação contratar os educadores, que em grande maioria moram nos próprios acampamentos. Esse convênio é de periodicidade variável e sujeita a renovações, as quais demandam um processo exaustivo de negociação para sua manutenção, por vezes com a diminuição das possibilidades de contratação.

Os educadores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são do quadro próprio do Magistério, em sua imensa maioria contratados de forma temporária, o que ocasiona uma rotatividade grande de educadores. Em cada início de ano letivo o quadro de professores altera-se quase por completo, ocasionando um recomeço constante. Outra situação relativa a forma de contratação por horas-aulas é o excessivo número de educadores por escola, os quais atuam em diversas escolas para fechar sua carga horária, fator esse que limita o envolvimento do professor com a proposta pedagógica da escola, na relação com comunidade, na participação das formações realizadas pela própria escola, entre outros.

Essas situações relatadas causam grandes empecilhos na organização do trabalho pedagógico. Dizem respeito à tentativa do MST e de outros movimentos anticapitalistas que buscam realizar uma escola financiada pelo Estado, porém, gestada pelos trabalhadores. Essas escolas esbarram em limites estruturais, impostos pelo Estado, o qual possui uma direção hegemônica da classe dominante e tem por finalidade manter as relações capitalistas. Desta forma, a efetivação de todas as condições só se ocorrerá com a superação do capital e do próprio Estado. Uma vez que "[...] o Estado é um provedor de direitos, o que

significa dizer que ele garante o direito, mas não garante a emancipação. Assim, limitar o direito à luta pelo acesso à educação escolar no âmbito apenas dos direitos, os esforços do MST se encerram nos limites do direito e não na emancipação" (ARAÚJO, 2007, p. 316).

Existe uma tensão permanente entre o Estado e as lutas dos trabalhadores por garantir melhores condições de vida, dentre as quais se inserem a lutas pelas escolas públicas e a possibilidade da classe trabalhadora se apropriar de instrumentos teóricos-práticos para analisar criticamente a realidade social.

b) O Trabalho na escola

O desenvolvimento de uma educação revolucionária pressupõe o vínculo com o trabalho. Essa combinação está presente em Marx em suas referências sobre a educação e a escola. Em seu sentido ontológico, relativo produção da existência humana, o trabalho, segundo Marx (2006, p. 65), "[...] é indispensável à vida do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade; é necessidade eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana". O trabalho é condição para a satisfação material dos seres humanos e rompe com a naturalidade das ações humanas, presente nas atividades instintivas dos animais. Ou seja, é ele que diferencia o homem dos animais, portanto, o humaniza.

No entanto, o trabalho possui diferentes formas históricas, nas relações capitalistas. Marx (2006) sublinha seu caráter contraditório de ser ao mesmo tempo, trabalho concreto, voltado à produção de um valor de uso e trabalho abstrato, voltado a reproduzir incessantemente mais valor. A natureza contraditória do trabalho nas relações capitalistas, de ser ao mesmo tempo trabalho concreto e trabalho abstrato, comporta em si possibilidades do ser humano superar sua condição unilateral, aprisionada pelas relações de exploração, visando realizar-se como uma atividade humana criadora, permitindo o desenvolvimento integral, onilateral do ser humano. No entanto, nas relações sociais capitalistas, essa condição se coloca tão somente como possibilidade, pois sua plena realização está condicionada a superação da subsunção do trabalho ao capital e, consequentemente, da livre associação dos produtores numa sociedade de novo tipo, na qual as classes, o Estado e o trabalho assalariado e alienado não mais existam.

Nesse sentido, tanto na pedagogia socialista soviética, conforme demonstramos, como na proposta de educação do MST, o trabalho se coloca como uma questão central para realização da formação pretendida. Em particular, na educação escolar do MST, a formação para o trabalho e pelo trabalho é um dos seus pilares, uma constante desde as primeiras formulações sobre a escola. Em geral, os documentos (MST, 2005) referem-se ao trabalho do campo vinculado à necessidade de se constituir sob outra base produtiva nos acampa-

mentos e assentamentos, com vistas a superar o trabalho nas relações capitalistas.

Outras pesquisas acadêmicas, ao tratarem da relação trabalho e educação nas escolas do MST, convergem com os dados revelados por nossas pesquisas (BAHNIUK 2008; 2015), em particular os estudos de Machado (2003), Vendramini e Machado (2011). Essas pesquisas afirmam que o trabalho não entra de fato na estrutura e na organização da escola, expressando-se em momentos pontuais, esporádicos. Machado (2003) demonstra que o vínculo com o trabalho se evidenciou na escola por ela pesquisada, em grande medida, pelo autosserviço, o qual consiste em atividades de sobrevivência e manutenção da escola (limpeza, embelezamento, entre outros) e pela auto-organização dos educandos.

Em nossas pesquisas nas Escolas Itinerantes do Paraná (BAHNIUK, 2008; 2015) observamos a existência do exercício de práticas reais de trabalho na escola na perspectiva apontada por Machado (2003). Problematizamos desde essas práticas de trabalho concreto a sua descontinuidade no processo escolar e o pouco vínculo com conteúdos escolares específicos de cada ano e/ou disciplina, limitando o seu caráter educativo.

A partir da proposta dos Complexos de Estudos com a constituição dos núcleos setoriais, coloca-se outra forma de tentar estabelecer o vínculo da escola com o trabalho. Estas instâncias organizativas atrelam-se a diferentes práticas de trabalho. O planejamento, a execução e avaliação das atividades realizadas nesses espaços tem potencializado em algumas escolas a participação dos educandos na condução da mesma. Os limites evidenciados pelos núcleos dizem respeito, especialmente, à ausência de materiais necessários para realização dos trabalhos planejados e o tempo dispensado para a efetivação dos mesmos. Inicialmente, poucas escolas conseguiram ampliar, para além do tempo normal de aula, o momento de reunião dos núcleos, no entanto a contribuição dos educadores para com os mesmos permanece de forma voluntária. Os núcleos setoriais e o Trabalho Socialmente Necessário problematizam a sala de aula e a escola como o local exclusivo do ensino, buscando mesmo que de forma incipiente ancorar o ensino dos conteúdos escolares na vida do acampamento/assentamento e no seu entorno.

Para Dalmagro (2010) na proposta de educação do MST, há por vezes uma secundarização do trabalho em sua forma histórica – de ser alienado e explorado na forma social capital. Essa consideração também aparece na análise das práticas de trabalho da Escola Itinerante. Cabem às escolas considerarem essa materialidade na proposta pedagógica reconhecendo essa supervalorização. Ao mesmo tempo identificar formas de organizar a vida que busquem ensaiar novas formas da relação trabalho e educação.

c) A relação entre conteúdo e realidade

O trato com o conteúdo das diferentes disciplinas é algo específico da escola. Saviani (2005) e outros autores da Pedagogia histórico-crítica, demonstram como o conteúdo é sonogado da classe trabalhadora na educação escolar. Para aquele autor a apropriação do conhecimento é condição necessária para a compreensão ativa e crítica do mundo, condição para o desenvolvimento humano.

Derivam da pedagogia histórico-crítica elementos para a compreensão do atual fenômeno de alongamento da escolarização, ou seja, o fato de as pessoas passarem mais tempo na escola, exigência posta pela atual configuração do sistema produtivo. Porém, esse maior tempo da classe trabalhadora na escola não tem garantido uma formação mais consistente. Pelo contrário, há um processo sistemático de esvaziamento dos conteúdos da escola, ou a difusão de um conteúdo pragmático que não permite conhecer a realidade e suas contradições. Colocando a necessidade dos educadores, comprometidos com uma educação revolucionário, combaterem a expropriação do conhecimento da escola e ensiná-los a partir da problematização da prática social.

Na pedagogia socialista soviética reconhecemos uma preocupação em garantir o ensino dos conteúdos das disciplinas escolares, Pistrak faz sérios questionamentos à diluição das disciplinas e o esvaziamento do conhecimento das escolas russas ao conectarem-se com as questões da realidade (FREITAS, 2009).

Na proposta pedagógica do MST a socialização dos conteúdos escolares aparece também como uma preocupação constante, sempre na conexão com a realidade, buscando superar conteúdos irrelevantes. Destarte, no final dos anos 1980, os educadores envolvidos com a formulação da proposta pedagógica do MST, não conseguiram desenvolver e traduzir a noção de complexos de estudos, proveniente da Pedagogia Socialista, para a organização curricular na proposta educativa do MST. Os temas geradores, de Paulo Freire, mostraram-se mais viáveis e próximos, naquele momento (CALDART, 2015). No entanto, desde então:

[...] em quase todas as práticas e experimentos a velha tensão: parece que ou se fica com a realidade (com o trabalho) ou com os conteúdos, como se fosse uma escolha inevitável. A fragilidade das aprendizagens escolares em muitas de nossas escolas tem assustado, trazido recuos (nem sempre táticos), relativização de princípios antigos, como se a solução dos problemas pudesse vir do retorno à forma escolar tradicional (CALDART, 2015, p. 13-14).

Nas Escolas Itinerantes verificamos essa tensão, inclusive ao desenvolverem a proposta dos Complexos de estudos. Por vezes, as porções da realidade são tomadas sem profundidade teórica, ou seja, apreendida em sua realidade

imediate, minimizando as múltiplas relações que as constitui. Há muita dificuldade em ensinar os conteúdos nas conexões com as porções, para além do aparente. Tal fato deriva, dentre outros fatores, segundo Caldart (2015), da dificuldade de apropriação do método histórico dialético pelos educadores, o que possibilitaria garantir a apropriação do conhecimento tendo por base a realidade concreta. Essa dificuldade não se explica fora das condições de formação desse educador, o qual também sofre de esvaziamento do conteúdo e a sonegação do mesmo na sociedade de classes, e das atuais condições de trabalho dos professores.

Os complexos potencializaram a relação da escola e a realidade impõem a necessidade do trabalho coletivo de educadores no desenvolvimento do planejamento, das aulas, buscando superar a fragmentação do conhecimento. Porém, esse trabalho coletivo, desde espaços de formação e planejamento até a concretização do ensino, é esporádico na rotina da escola.

Em síntese, na trajetória da proposta de Educação do MST verificamos oscilações na importância e centralidade do conteúdo escolar, o qual, como dissemos, sofreu influência do pensamento pós-moderno e sua relativização do conhecimento. Identificamos também, na última década uma autocrítica do Setor de Educação e maior preocupação com a garantia da socialização dos conhecimentos escolares nas escolas do Movimento.

Considerações Finais

As relações sociais capitalistas obliteram a realização de uma formação humana, logo de uma escola emancipadora. Produzem uma pedagogia do capital, que constitui num conjunto de ideias, valores e práticas voltadas para a conformação moral e intelectual do conjunto da população (MARTINS & NEVES; 2012), a qual orienta a educação escolar na atualidade. Essa consideração, bem como os processos de aprofundamento do empresariamento da educação e de controle ideológico da escola, num contexto de perda de direitos dos trabalhadores, não podem ser subestimados, pois impactam de forma decisiva na tentativa de realizar uma educação na direção da emancipação.

É no espaço da contradição, no tensionamento da forma hegemônica, numa escola vinculada as lutas dos trabalhadores, sem abrir mão de uma formação teórica densa e dos conhecimentos historicamente produzidos, em que a possibilidade de realizar uma educação na direção da emancipação ganha maior possibilidade. A depender da correlação de forças, os trabalhadores conseguem avançar, não sem contradições, na realização de uma educação questionadora da internalização dos parâmetros do capital.

Buscamos nesse texto trazer a experiência desenvolvida do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em particular nas escolas públicas nos acampamentos no Paraná. Esta proposta pedagógica busca incidir tanto no conteúdo (o que é ensinado e de que maneira), como em outras dimensões da

forma escolar (nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, nos tempos e espaços educativos), entre outros. Todavia, tal propósito, não se evidencia plenamente. A estrutura institucional da escola, formalizada pelo Estado capitalista, dificulta em grande medida essas iniciativas. O que coloca o limite da transformação radical da escola, sem a superação das relações sociais capitalistas.

No contexto da educação brasileira a proposta de educação do MST soma-se a outras propostas contra hegemônicas, na luta por uma educação revolucionária. Em particular, no que se refere à educação escolar, destacamos a Pedagogia Histórico Crítica. Consideramos como necessário o maior diálogo e aproximação dessas propostas educacionais diferentes, porém não antagônicas⁶, referenciadas na teoria marxista com vistas a fortalecer as lutas pela escola pública, englobando a busca por melhores condições de trabalho dos professores e de formação para os estudantes, articuladas as lutas mais gerais da classe trabalhadora, na intenção de contribuir com uma formação humana alargada, vinculada ao trabalho, que possibilite conhecer de forma ativa e crítica a realidade atual de agudização das contradições sociais.

Referências

ARAÚJO, Maria Nalva. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, Trabalho e Emancipação Humana: um estudo sobre as Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. **Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST**. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Doutorado em Educação. 2015.

BAHNIUK, Caroline (et al). O experimento com os Complexos de Estudo: no coletivo escolar e na formação de educadores. IN: SAPELLI, M; FREITAS, L; CALDART, R. **Caminhos para a transformação da escola 3** – organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudos. IN: SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli (orgs). **Caminhos para a**

⁶Em Leite (2017) há uma tentativa de buscar aproximações entre essas duas concepções pedagógicas.

transformação da escola 3 – organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto de luta do MST**. Tese. (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. Resumo. A Escola no contexto de Luta do MST. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p.427-427, abr. 2011.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Educação contemporânea).

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, Roseli (org). **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do Campo. Expressão Popular, 2010.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: Pistrak, Moisey (org). **A escola comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

GARCIA, Fátima Moraes. **A contradição entre teoria e prática na escola do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, PR: UFPR, 2009.

KOLLING, Edgar; VARGAS, Cristina & CALDART, Roseli. MST e a educação. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. P.502-509.

LEITE, Valter. **Educação do campo e ensaios da escola do trabalho**: a materialização do trabalho como princípio educativo na Escola Itinerante do MST no Paraná. Dissertação. Programa de Pós- graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese. (Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

MARTINS, André; NEVES, Lucia. Pedagogia do Capital. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo e Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 538-546.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, Volume II - 25ª ed – Rio de Janeiro: Brasiliense, 2006.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. **MST. Memória dos encontros dos Complexos de Estudos (2010-2014)**. 2014. (mimeo).

_____. **Plano de estudos**. Cascavel – Paraná, 2013.

_____. **Programa Agrário do MST: lutar, construir Reforma Agrária Popular**. São Paulo, 2013.

_____. **Dossiê: MST Escola. Documentos e estudos 1990- 2001**. 2ª ed. Veranópolis: Rio Grande do Sul. ITERRA, 2005.

PINASSI, Maria Orlanda. **Balanço dos 30 anos do MST**. Correio da Cidadania. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9378:submanchete240214&catid=25:politica&Itemid=4> Acesso em: 15 dez. 2014.

PISTRAK, Moisey. **Fundamento da escola do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

SAPELLI, M; FREITAS, L; CALDART, R. **Caminhos para a transformação da escola 3** – organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHULGIN, Viktor. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VENDRAMINI, Celia R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. IN : COUTINHO, Adelaide. Ferreira (org). **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia; MACHADO, Ilma (Orgs.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 79-108.

CONCEPÇÃO SOCIALISTA DE EDUCAÇÃO A CONTRIBUIÇÃO DE NADEDJA KRUPSKAYA¹

Nereide Svarianti

Introdução

Marco histórico do século XX, a Revolução Russa de 1917 foi uma rica tentativa de construção socialista. Suas conquistas, seus êxitos e fracassos merecem análise rigorosa, não como modelo a ser/não ser seguido, mas como referência à discussão teórica, política e ideológica que tenha por perspectiva a superação do capitalismo. De igual modo, é importante estudar as concepções que serviram de base aos projetos desenvolvidos nos diversos domínios da edificação da sociedade, sob o novo regime. Em especial, no período inicial, logo após a tomada do poder pelos bolcheviques, quando a Rússia vivia intenso cerco externo e fortes tensões internas, numa situação de extrema pobreza, de guerra civil.

No tocante à educação, enfrentava-se o altíssimo índice de analfabetismo em meio a problemas com a parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores da época do czar. A revolução democrático-popular, de fevereiro de 1917, que resultara em derrubada do czar e instituição do governo Provisório (Kerenski), desencadeou reformas de caráter burguês. Nesse período constituíram-se os Soviets (conselhos populares), que se mantiveram e foram fortalecidos a partir da revolução bolchevique de outubro (novembro, na mudança de calendário), do mesmo ano. A aliança operário-camponesa (liderada pelos bolcheviques) criou Commissariados do Povo², em substituição aos antigos ministérios. O Commissariado do Povo para a Instrução Pública – também referido na literatura como Commissariado Nacional de Educação, Commissariado Popular de Instrução Pública, Commissariado de Educação Popular – foi criado em 26/10/1917 para cuidar de toda a vida cultural, tendo por finalidade reconstruir o sistema educacional da Rússia. Anatoli Lunatcharski (1875-1933)

^{*}DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.151-160

¹Publicado, originalmente, na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 28-37, abr2011. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art03_41e.pdf

²Tais como: Abastecimento; Agricultura; Assistência Social; Assuntos Estrangeiros; Assuntos Internos; Comércio; Comércio Exterior; Controle do Estado; Defesa; Finanças; Indústria; Instrução Pública; Interior; Justiça; Saúde Pública; Segurança do Estado; Trabalho; Vias de Comunicação..

foi seu presidente, no período de 1917 a 1929. (Cf. FREITAS, 2009).

Já antes de outubro de 1917 criara-se a Comissão Estatal para a Educação, cujos membros – Krupskaya (1875-1944), Lepshinsky (1868-1944) e Pokrovsky (1868-1932) – foram responsáveis pela elaboração do documento "Princípios Fundamentais da Escola Única do Trabalho", que resultou na "Declaração sobre a Escola Única do Trabalho", aprovada pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique, em 30/09/1918. Com a criação do Comissariado, eles e outros educadores entraram na sua composição, dentre os quais: Blonski (1884-1941) e Pistrak (1888-1937). Fazia parte do Comissariado uma Comissão Estatal Científica, que comportou a Seção Científico-Pedagógica (presidida por Krupskaya), responsável pela elaboração dos programas de 1º e 2º Graus de 1923 e sua variante de 1927. (Cf. *Ibidem*).

Para Krupskaya, os desafios dos primeiros anos seriam: livrar-se da herança da escola antiga (manuais impregnados da ideologia burguesa, ênfase em abordagens religiosas, chauvinismo, métodos adestradores, resistência reacionária do magistério); dotar o ensino de novo conteúdo e novos métodos; ligar a escola com a vida, aproximando-a da população; propiciar a compreensão da vida concreta e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar, estudar e viver coletivamente.

Quem foi Krupskaya?³

Segundo informações da própria autora, em autobiografia⁴, seus pais – órfãos desde tenra idade – eram de origem nobre, porém empobrecidos. A mãe estudou em escola pública e atuou como preceptora de crianças, mesmo antes de concluir os estudos. O pai estudou em Colégio Militar, tornou-se oficial e alinhou-se aos descontentes. Ela se lembra que a casa era constantemente visitada por revolucionários, embora nunca tenha sabido se o pai chegou a participar, com eles, de algum movimento ou organização.

Os estudos de Krupskaya deram-se inicialmente com a própria mãe. Aos dez anos ingressou na escola pública, mas não se deu bem: as alunas não podiam perguntar; as professoras distinguiram as crianças pobres das ricas; não havia amizade entre as alunas; ela sabia mais do que aquilo que era ensinado; via de modo diferente os assuntos expostos. Órfã de pai aos 14 anos, passa a dar aulas particulares. A mãe aluga a casa para hóspedes e ela tem contatos com várias pessoas, de origens, profissões e posições diferenciadas. Com os pais, aprende a se indignar com as injustiças. Na literatura, reforça e amplia a visão

³No Índice de Nomes (In: Lenin, 1981, p. 170), lê-se: "Krupskaya, Nadiezhda Konstantinovna (1869-1939): veterana do Partido, companheira de luta e esposa de V. I. Lenin, relevante pedagoga soviética. Depois da Revolução Socialista de Outubro formou parte do Colégio do Comissariado do Povo de Instrução Pública; a partir de 1921 dirigiu o Comitê Principal de Educação Política da República, e desde 1929 foi ViceComissária do Povo de Instrução Pública."

⁴Ver: "Mi Vida" (Krupskaya, s/d – p. 3-18).

crítica. A leitura de Tolstói, por exemplo, instiga-lhe a visão de justiça, a indignação em face das desigualdades sociais. Por sua influência, busca conviver com operários e camponeses para autoaperfeiçoamento, mas logo se apercebe do quanto isso é insuficiente.

Ingressa no ensino superior quando, em Petersburgo, abriam-se cursos para mulheres – até então isso não era permitido. Porém, decepciona-se com os temas tratados e com a postura do corpo docente. Ao conhecer o círculo estudantil e participar de algumas reuniões, resolve deixar os cursos e passa a estudar, no círculo, obras de Marx e outros autores. Lê o 1º tomo d'O Capital, aprendendo o caminho revolucionário: a expropriação dos exploradores. Passa, então, a apoiar o movimento operário e suas greves. Aprende mais sobre a vida dos operários fabris quando vai dar aula na escola dominical para adultos. Ali, sofre (e burla) o controle dos inspetores sobre o programa. Outros marxistas vão trabalhar nessa escola, ensinando o marxismo sem falar em Marx. Os operários apresentam facilidades em aprender coisas complexas e alguns passam a frequentar os círculos estudantis. Krupskaya trabalhou 05 anos nessa escola, até ser presa.

Com a chegada de Lenin a Petersburgo, em 1894, avança o movimento e consolidasse sua organização, com regularidade das reuniões, produção de material de propaganda, panfletagens e outras atividades clandestinas. Krupskaya e Lenin passam a trabalhar no mesmo distrito e se tornam muito amigos. Em 1896, ambos são presos, durante atividades de apoio a uma greve de tecelões. Casam-se no exílio e se mantêm na luta.

A partir de 1917, Krupskaya passa a ocupar-se da Instrução Pública.

As ideias pedagógicas de Krupskaya

As ideias pedagógicas de Krupskaya são muito afinadas com as de Lênin. Embora este (tal como Marx e Engels) não tenha trabalhos específicos sobre Educação e Pedagogia, temas dessas áreas aparecem com muita frequência em discursos e artigos, dada sua obstinada preocupação com a formação do "homem novo", numa sociedade de novo tipo. Nos 55 volumes de suas obras completas⁵ as questões educacionais aparecem sob as seguintes abordagens: crítica à educação burguesa; denúncia à precária situação da educação dos trabalhadores (na Rússia e em outros países); exame de desafios a enfrentar (analfabetismo / alfabetização; ensino e trabalho produtivo; organização de bibliotecas; a imprensa a serviço da educação; os manuais escolares; tarefas da juventude; formação do magistério; as escolas por nacionalidades / questões de idioma...); discussão de princípios, diretrizes e propostas para a educação comu-

⁵A localização das passagens que tratam de temas educacionais é facilitada por publicações como as coletâneas *La instrucción pública* (Lenin, 1981) e *Sobre a Educação* (Lenine, 1977), em 2 volumes.

nista; análise das experiências pedagógicas, dos movimentos estudantil e docente, da relação da educação com outras esferas da vida social (o trabalho produtivo, a comunicação, a política, o papel do Estado, do Partido...). Para citar os temas mais recorrentes: Questão Nacional (nacionalismo / internacionalismo); Emancipação dos Trabalhadores; Estado e Luta de Classes; Estado e Religião / Igreja; Desenvolvimento Social e Cultural; Desenvolvimento Científico e Tecnológico; Cultura, Cultura Nacional, Cultura Proletária.

Já Krupskaya destaca-se por uma elaboração que privilegia estudos de educação e ensino, voltados para a análise da realidade educacional, a elaboração de propostas pedagógicas, a reflexão sobre problemas de educação no contexto de construção da nova sociedade. Seguindo as linhas gerais discutidas por Lênin – apoiadas, aliás, na produção de Marx e Engels – e dialogando com concepções avançadas de seu tempo, norteia-se por princípios e premissas que, em síntese, assim se formulam: a educação como ato necessariamente político; a necessária laicidade do ensino (separação Igreja/Estado); a apropriação crítica e criativa dos conhecimentos acumulados pela humanidade como imperativo para a emancipação dos trabalhadores; a escola como instrumento de educação da personalidade humana; o papel da educação escolar na formação multifacetada das jovens gerações; a mesma educação para ambos os sexos; o trabalho como eixo central dos conteúdos e das atividades escolares, implicando a necessária relação entre ensino geral e politécnico.

Papel da Educação na construção da nova sociedade

Para Krupskaya, a educação é indispensável à construção do socialismo, cuja essência é a "organização nova de todo o tecido social, em um novo regime social, em novas relações entre os homens" (Krupskaya, s/d, p. 88). O problema do socialismo, insiste ela, não é somente elevar a produtividade do trabalho e incrementar o desenvolvimento econômico. Trata-se de edificar uma nova sociedade, em novas bases objetivas e subjetivas. Para tanto, é preciso reeducar os adultos e educar as jovens gerações.

A escola se apresenta como meio privilegiado para essa educação. Mas ela, sozinha, não pode dar conta de todos os desafios. Tem, necessariamente, de relacionar-se com as organizações estudantis, de docentes e outras (como a União de Mulheres, os Sindicatos). Mesmo no que lhe diz respeito diretamente – os programas das matérias e seu ensino – não pode restringir seu espaço: as atividades escolares devem associar-se a atividades extraescolares, devidamente orientadas, com tarefas que possibilitem o exercício da responsabilidade e da autonomia, segundo as condições e possibilidades das crianças e dos jovens.

Especial atenção é dada às Organizações Infantis – Jovens Pioneiros (a partir dos 11 anos) e às Organizações Juvenis – Komsomol (União da juventude Comunista, dos 14 aos 28 anos). Seu caráter pedagógico reside no próprio poder formativo das atividades que desenvolvem – muito relacionadas com as

finalidades escolares, mas com organização e funcionamento peculiares. O movimento dos Pioneiros realiza atividades diversas, voltadas para formar hábitos, atitudes, habilidades, cultivar valores, despertar emoções, formar convicções, desenvolver costumes, incorporar conhecimentos relacionados às práticas. Sempre no espírito do coletivismo. O Komsomol tem por finalidades: a continuidade e o aperfeiçoamento da formação; a consolidação da organização de jovens, de distintas regiões e nacionalidades, na relação entre estudo, trabalho e ação social junto às massas operárias e camponesas; a formação cívica no espírito do internacionalismo proletário e dos valores comunistas. Nessa fase, já se estimula a atuação direta na construção do socialismo: pelo estudo, pelo trabalho, pela propaganda, pelo esforço de superação dos problemas e dedicação à preservação e continuidade das conquistas do novo regime. Busca-se, enfim, o desenvolvimento múltiplo (físico, intelectual, emocional, cultural, ético, estético, técnico, político...) de crianças e jovens de ambos os sexos.

Krupskaya insiste que um grande desafio da revolução é **a emancipação das mulheres** e que a educação tem de enfrentá-lo por meio de ações voltadas não somente às meninas e moças, mas igualmente aos meninos e rapazes, estendendo-se também aos adultos, homens e mulheres. Ações que tenham por objetivos: 1. Exercer controle social sistemático para superar sobrevivências do passado: insuficiente desenvolvimento cultural; dificuldade de estudar (decorrente da sobrecarga de trabalho doméstico e cuidado dos filhos); não atendimento à lei de obrigatoriedade de ensino. 2. Liquidar o analfabetismo entre as mulheres.

Combinar educação social com educação familiar (elevar a cultura e a instrução dos pais, aprimorar a educação dos meninos e rapazes). 4. Garantir às mulheres o direito ao estudo. 5. Enfrentar de modo novo os problemas milenares: conceitos de matrimônio, maternidade e família; papel e tarefas da mulher; direitos e saúde da mulher; sua condição na sociedade.

A educação multifacética de crianças e jovens

A personalidade da criança só se desenvolve plena e multifaceticamente na coletividade. Mas é preciso despertar-lhe a consciência, evitando o apego ao formalismo e à disciplina forçada. Organizar atividades que lhe permitam perceber relações, captar contradições, compreender mudanças – observando o meio e recorrendo aos livros. Ajudá-la a compreender (e exercer) práticas de trabalho socialmente útil. Proporcionar-lhe condições de tomar e manifestar iniciativas. Incentivar todas as crianças e valorizar suas realizações, sem discriminação nem privilégio.

Os jovens devem ser fortes e sãos; adquirir o máximo possível de conhecimentos, em todas as áreas; desenvolver a consciência de classe; saber organizar-se. Conhecer as leis de desenvolvimento da sociedade e os mecanismos de exploração, especialmente os da forma mais elevada, o capitalismo (a Mais

Valia) e as tendências do desenvolvimento social, na abolição de toda e qualquer exploração. Conhecer o ramo de trabalho a que se vão dedicar; dominar os métodos adequados de resolver os problemas a ele inerentes; possuir conhecimentos politécnicos que permitam conhecer as tarefas econômicas e as relações de trabalho nesse ramo e em outros. Relacionar as atividades culturais com as tarefas da produção (material e não material); a cultura e a técnica com o desenvolvimento humano. Pautar-se na concepção materialista de mundo; ligar a formação teórica com a prática social; ligar a formação política com a vida. Aprender a pensar por conta própria.

A educação multifacética consiste em formar cidadãos livres e conscientes, no espírito de unidade e fraternidade de todos os trabalhadores.

Educação Geral e Politécnica

A Escola deve desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social. Desenvolver práticas de trabalho coletivo e de autogestão. Contribuir para a formação de uma moral nova (interesses gerais acima dos particulares). Preparar a jovem geração para valorizar e realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual. Proporcionar aos estudantes os fundamentos das ciências (torná-los cultos). Formar especialistas em todos os domínios.

É este o sentido da Educação Politécnica: a íntima relação entre o estudo e o trabalho produtivo⁶. Implica o domínio das bases da indústria moderna, em seu desenvolvimento histórico – mundial, nacional e local. Isto exige o conhecimento dos inúmeros tipos de indústria; condições de seu desenvolvimento; matérias primas e sua produção/aquisição; relação com a natureza; relações técnicas e sociais de produção; contribuições da ciência e da tecnologia; o desenvolvimento humano (condições de trabalho, segurança, saúde dos trabalhadores e da população em geral); relações internacionais de produção; circulação e repartição dos bens... Entre outros fatores.

Trata-se, pois, da formação de profissionais, que não se confunde com a mera instrução profissional. Supõe uma base sólida de conhecimentos gerais:

Em um país que se industrializa rapidamente, é preciso que os aprendizes tenham uma ideia da produção em seu conjunto, conheçam em que direção se desenvolve a técnica e saibam trabalhar em qualquer máquina,

⁶Segundo Marx, trabalho produtivo é aquele que gera mais valia, faz crescer o capital, acresce valor: trabalho trabalho pago acrescido de trabalho excedente não pago (Marx, 1987). Em Krupskaya (s/d), a expressão não tem esse sentido. Refere-se ao trabalho socialmente útil, aquele que resulta em produtos ou serviços necessários ao desenvolvimento da sociedade. Ou seja, a relação estudo-trabalho implica a realização de atividades laboriais e a compreensão dos processos produtivos (atuais e passados, dos diversos povos, considerando-se as experiências da localidade, da cidade, do país e do mundo, nos âmbitos material e não material). Não se restringe aos chamados trabalhos escolares (no sentido de exercícios de confecção e elaboração, relacionados aos temas das matérias); nem às representações infanto-juvenis dos brinquedos e jogos (o "brincar de trabalhar").

quer dizer, que possuam cultura geral do trabalho e conheçam em geral a matéria. Quem adquiriu uma preparação desse tipo se adapta facilmente às mudanças constantes da técnica. (KRUPSKAYA, s/d, p. 164 – negritos meus).

Fundamental nessa formação é garantir a compreensão do surgimento e do desenvolvimento da indústria moderna, em seus vários ramos e nas suas múltiplas relações. A indústria têxtil, por exemplo. O que cabe à escola? "Não ensinará a tecer ou fiar à mão ou com máquinas" – diz a autora – mas aquilo "que é necessário saber sobre a produção" (p. 164). Assim, deve garantir o estudo do papel da indústria têxtil na economia do mundo inteiro e na do país – seu desenvolvimento histórico (desde as formas artesanais às manufaturas e às maquinarias recentes, na grande indústria). Quanto às especificidades dessa produção na URSS, ensinar: onde se localizam as fábricas; matérias primas utilizadas (linho, algodão, lã, seda) e onde/como são produzidas; características dos métodos de produção e perspectivas de seu aprimoramento; profissões/tarefas envolvidas nessa produção, condições de desempenho e necessidades formativas; organização do trabalho nas fábricas – na produção têxtil e em outras – e sua relação com a organização do trabalho em geral; condições de trabalho (seguridade, remuneração, jornada); trabalho infantil e trabalho da mulher; história e desenvolvimento atual do movimento operário e sindical (na URSS e nos países capitalistas); relações internacionais. (Cf. KRUPSKAYA, s/d, 164-165).

Tudo isso não proporcionará aos alunos uma profissão determinada que talvez se torne inútil no dia de amanhã, mas uma vasta instrução politécnica e hábitos gerais que lhes permitirão chegar à fábrica, não como peritos cegos que se tropeçam todos, mas como operários conscientes, hábeis, que só necessitam de uma curta aprendizagem especial. (Ibidem, p. 165).

Abordagem semelhante deve se realizar em relação a outros ramos industriais e também a outras áreas profissionais. Este é o real objetivo da escola única do trabalho: consolidar a educação geral e politécnica – imprescindível para propiciar à juventude as condições para a escolha da profissão que melhor corresponda às suas tendências e condições pessoais, considerando-se as necessidades e prioridades sociais: "A insuficiente instrução geral e politécnica reduz a liberdade de escolher a profissão e faz essa escolha depender da casualidade". (Ibidem, p. 175).

Tais preocupações devem nortear a definição do conteúdo dos programas de ensino nos vários ramos e níveis, superando-se as "barreiras entre a escola primária, secundária e superior" em "estreita coordenação da teoria com a prática". (Ibidem, p. 175)

Os Programas Oficiais da URSS

Como presidente da Seção Científico-Pedagógica (parte da Comissão Estatal Científica do Comissariado do Povo para a Instrução Pública), Krupskaya coordenou a elaboração dos programas de 1º e 2º Grau de 1923 e sua variante de 1927 (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935). Nas Indicações Práticas que abrem o Programa, por ela assinadas, encontram-se as "ideias centrais e fundamentais" que serviram de base à sua elaboração: "a) o trabalho humano é o eixo em torno do qual se agrupa todo o material; b) composição por complexos; c) a atualidade". (Ibidem, p.12). E, na Nota Introdutória aos Programas da Escola de 1º Grau, enfatiza-se que: a escola jamais foi apolítica; na URSS, ela cumpre o duplo papel de travar a luta contra a burguesia e contribuir para a construção do socialismo; seus principais problemas são despertar o interesse pela ciência, ensinar a pesquisar, tratar a vida, o trabalho e o estudo de forma integrada, formar conhecimentos e hábitos adequados aos princípios e necessidades da nova sociedade que se quer edificar. (Cf. Ibidem, p. 22-24).

O estudo do trabalho humano é a base do programa, comportando questões que, em linhas gerais, são tratadas em todas as etapas, com gradativa complexidade. Orienta-se que o trabalho na família, na escola, na aldeia, no bairro, na cidade e no país seja tratado na relação com o trabalho da humanidade, na sua evolução histórica e em suas características atuais. Mesmo nos anos iniciais, as experiências concretas, vivenciadas ou observadas pela criança, devem ser relacionadas com o registro de outras experiências, em outros tempos e espaços. Estudar pela observação do meio e pelos livros – lema recorrente em artigos e discursos de Krupskaya – aparece com ênfase nas indicações metodológicas do Programa. Este é organizado não por matérias, mas por complexos, que são definidos como "conjunto dos fenômenos concretos tomados da realidade e agrupados em torno de uma ideia ou tema central e definido." (PROGRAMAS OFICIAIS, 1935, p. 26).

Os temas centrais são eixos em torno dos quais todas as forças da escola devem ser empregadas, incluindo-se o estudo das matérias. Nesse processo, a elocução, a leitura, a escrita, o cálculo, devem ter ligação estreita com os fenômenos reais. O estudo deve estar sempre ligado à histórica luta dos explorados contra os exploradores e voltado para a apropriação da ciência moderna e a compreensão de sua aplicação na técnica. Para tanto, requer-se a superação de fórmulas prontas e de sentenças prescritivas. Os problemas propostos não devem ser artificiais, mas basear-se em situações reais e constituir-se em meio de estudo. As diversas atividades devem permitir que os alunos desenvolvam e manifestem iniciativa e criatividade.

No modelo de complexos, o método pedagógico – entendido como instrumento aperfeiçoado de transmissão de conhecimentos e de orientação da aprendizagem – depende da matéria em estudo e das condições de seu ensino. Assim, o melhor método é aquele que mais permite o desenvolvimento dos

alunos e provoca a manifestação da sua atividade pessoal, com iniciativa e capacidade de trabalho independente. Ele exige a formação do hábito de trabalho coletivo, que deve se organizar segundo plano elaborado pelos próprios alunos, de acordo com as características de sua idade e sob a orientação dos professores.

Para o desenvolvimento dos Programas, a Seção Científico-Pedagógica orienta as Comissões Locais de Instrução Pública quanto à sua "individualização", isto é, a elaboração de esquemas próprios, com base nas diretrizes gerais.

Considerações Finais

Esse exame (preliminar) das contribuições da autora, a partir dos artigos e discursos publicados na obra em pauta (Krupskaya, s/d), aponta estreita relação entre os princípios proclamados/teses defendidas, as análises da situação educacional e as justificativas teóricas e políticas das propostas programáticas. Trabalho interessante seria analisar tais propostas, quanto ao conteúdo e à metodologia, identificando-se pressupostos subjacentes e eventuais contradições que, certamente, não existem.

Nos limites deste artigo – e do estudo realizado – não foi possível tratar da interlocução de Krupskaya com a literatura pedagógica de sua época, algo que pudesse indicar se e como se apropriou das contribuições de pedagogos burgueses e outros. Há passagens em que ela cita John Dewey, William James e outros, em alguns casos até aceitando formulações ou análises. Porém, da leitura que fiz, não depreendo elementos que justifiquem a crítica, por vezes atribuídas a essa autora, de que teria aderido a propostas pedagógicas predominantes nos Estados Unidos da América e que os Programas Oficiais da URSS, elaborados sob sua coordenação, teriam um quê de escolanovismo transplantado.

Outra questão digna de estudo e reflexão é a concepção de escola única. A julgar pela formulação de princípios e pelas propostas de organização e funcionamento do sistema de ensino, não se trata de visão de uniformidade e homogeneidade, mas de unidade na diversidade. Ou seja, não há várias escolas dispersas, mas uma escola, com seus vários ramos, modalidades, graus e níveis, articulados por diretrizes comuns, a serem seguidas segundo as especificidades. Semelhante ponderação vale para a ideia de currículo único: as orientações para seu ajuste às especificidades locais indicam que não se trata de receituário para se seguir à risca, em toda e qualquer situação.

Evidentemente, o que se discute, aqui, refere-se à concepção, sob a ótica de uma autora determinada, expressa na obra selecionada. Suas derivações práticas seriam interessante objeto de estudo.

Por fim, cabe alertar para a necessidade de discutir as contribuições destacadas, considerando-se o tempo, o lugar e as condições de sua produção. Parafraseando Saviani (1993), trata-se de examinar o texto e o contexto, a letra e o espírito, as linhas e as entrelinhas. Do contrário, o estudo pode se limitar a

um elenco de "curiosidades" ou, o que é pior, pode resultar num conjunto esquemático de ideias traduzidas em modelo, que os simpatizantes extemporaneamente se propõem a seguir e os desafetos abordam para tecer a crítica, de modo descontextualizado.

Referências

FREITAS, L C de. A luta por uma pedagogia do meio. In: PISTRAK, M. M. **A Escola Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KRUPSKAIA, N. **Acerca de la Educacion Comunista** - Articulos y Discursos. Traducido del ruso por V. Sanchez Esteban. Moscú. Ediciones en Lenguas Extranjeras. S/d.

LENINE, V. I. **Sobre a Educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977. [2 vols.]

_____. **La Instrucción Pública**. Moscú: Editorial Progreso, 1981.

MARX, K. **O Capital. Livro 4** – Teorias da Mais-Valia. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil. Último capítulo [s/ nº] Produtividade do Capital. Trabalho Produtivo e Improdutivo – , 1987. pp. 384-406.

PROGRAMAS OFICIAIS. **A educação na República dos Soviets**. Tradução de Violeta Sandra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SAVIANI, D. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira através das Leis nºs 5540/68 e 5692/71. In: **Educação** – do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados. 11ª Ed., 1993 – p. 191-223.

SAVIANI, N. Educação e Pedagogia na Rússia Revolucionária. In: LOMBARDI, J. C. **Disciplina Pedagogias Marxistas**. Aula 4. Unicamp, Faculdade de Educação, 2010.

<<http://cameraweb.ccuec.unicamp.br/video/cw0aWacZZY/>> Acesso em 01 de out. 2018

PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM TEMPOS DE OBSCURANTISMO BELIGERANTE¹

Newton Duarte^{**}

Minhas saudações a todos os participantes deste evento. É uma enorme satisfação e uma honra participar deste momento de reflexão sobre o centenário da Revolução Russa e também de reflexão sobre os rumos da nossa luta pela superação do capitalismo, pela construção do socialismo e por uma educação escolar realmente engajada nesse processo.

É também uma honra e uma satisfação poder participar desta mesa com a professora Zoia Prestes, com quem tenho mantido contato, não tendo ainda, porém, se concretizado nosso intento de nos encontrarmos pessoalmente.

O tema de minha fala é o da psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica em tempos de obscurantismo. Para tratar desse tema é preciso, porém, tratar primeiramente da importância da verdade para a educação na perspectiva de luta pela superação do capitalismo e construção do socialismo.

Verdade, educação e socialismo

Para desenvolver esse tema, apresentarei inicialmente três passagens. A primeira foi extraída de um ensaio escrito em 1927 por Vigotski:

Nossa ciência não podia nem pode desenvolver-se na velha sociedade [a sociedade capitalista]. Ser donos da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade [a sociedade socialista], nossa ciência se encontrará no centro da vida. "O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade" formulará inevitavel-

¹DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.161-176

¹Este texto é uma versão ampliada, elaborada em fins de outubro e início de novembro de 2017, da exposição oral que o autor realizou, no dia 04 de maio de 2017, como parte das atividades da XIV Jornada do HISTEDBR, na UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu.

^{**}Professor titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Líder do grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação". Contato: newton@fclar.unesp.br; newton.duarte@uol.com.br.

mente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos. (Vigotski, 1991: 406)

A segunda passagem é do professor Saviani, do livro *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, do capítulo intitulado *Pedagogia histórico-crítica e educação escolar*. É também uma passagem sobre a questão da verdade.

Os ideólogos da burguesia colocavam a necessidade de educação de forma mais geral e, nesse sentido, cumpriam o papel de hegemonia, ou seja, de articular toda a sociedade em torno dos interesses que se contrapunham à dominação feudal. Enquanto a burguesia era revolucionária, isso fazia sentido; quando ela se consolidou no poder, a questão principal já não era superar a velha ordem, o Antigo Regime. Esse, com efeito, já fora superado, e a burguesia, em consequência, já se tornara classe dominante; nesse momento, o problema principal da burguesia passa a ser evitar as ameaças e neutralizar as pressões para que se avance no processo revolucionário e se chegue a uma sociedade socialista. A burguesia, então, torna-se conservadora e passa a ter dificuldades ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária, ela possuía interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com os seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (Saviani, 2011, p. 86)

A terceira passagem foi extraída do discurso que Lênin pronunciou em outubro de 1920, portanto, três anos após a revolução, no III Congresso da *Konsomol* (União da Juventude Comunista da Rússia):

A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que atulhavam a cabeça e transformavam a geração jovem num exército de funcionários talhados pelo mesmo padrão. Mas se daí tentardes deduzir que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulado pela humanidade, cometeréis um erro crasso. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem adquirir a soma de conhecimentos adquiridos de que o próprio comunismo é um produto. O marxismo é um exemplo que mostra como o comunismo saiu do conjunto dos conhecimentos humanos. Tereis lido e ouvido que a teoria comunista, a ciência comunista, criada principalmente por Marx, que esta doutrina do marxismo deixou de ser obra de um só socialista — se bem que genial, é verdade — do século XIX para se transformar na doutrina de milhões e dezenas de milhões de proletários do mundo inteiro, que a aplicam na sua luta contra o capitalismo. E se perguntardes por que pôde a doutrina de Marx conquistar o coração de milhões e dezenas de milhões pertencentes à classe mais revolucionária, ser-

vos-á dada uma única resposta: porque Marx se apoiava na sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo. Ao estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana, Marx compreendeu a inelutabilidade do desenvolvimento do capitalismo, que conduz ao comunismo, e, o que é mais importante, demonstrou-o baseando-se exclusivamente no estudo mais exato, mais detalhado e mais profundo desta sociedade capitalista, por ter assimilado plenamente tudo o que a ciência tinha produzido até então, Marx analisou de um modo crítico, sem desdenhar um único ponto, tudo o que a sociedade humana tinha criado².

Começo citando essas passagens, ainda que um pouco extensas, para enfatizar a questão da relação entre o conhecimento, isto é, a verdade, e a revolução, a transformação social, a superação do capitalismo. Entendo que tanto Lênin, como Vigotski e também Saviani, defendem que é necessária a apropriação do conhecimento construído historicamente, acumulado em meio às contradições da sociedade marcada pela luta de classes. O próprio marxismo, como Lênin salientou, é um resultado desse conhecimento. Sem esse conhecimento acumulado não existiria o marxismo nem o socialismo.

Essa tese da necessidade de apropriação do conhecimento historicamente produzido tem sido questionada por educadores de esquerda que acusam ao conhecimento de estar contaminado pelo eurocentrismo. Ocorre que tanto o marxismo como a luta pelo socialismo surgiram a partir da cultura europeia. Se é verdade que a construção de uma cultura universal não é compatível com o eurocentrismo ou qualquer outro centrismo, por outro lado, precisamos ter cuidado para que nossas críticas ao eurocentrismo não acabem resultando numa espécie de "eurofobia".

No segundo capítulo de meu livro *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos* (Duarte, 2016), analiso as relações entre educação e revolução na pedagogia histórico-crítica. Naquele capítulo defendo a tese de que para essa pedagogia, por um lado a educação deve estar a serviço da revolução socialista, mas, por outro lado, a revolução socialista deve estar a serviço da educação. A revolução não pode ser identificada com, e reduzida ao, momento necessário e importante, porém não suficiente, da tomada do poder. A revolução não se limita à tomada do poder, ela é um processo muito mais amplo, complexo e profundo de transformação radical das relações sociais de produção, pois estamos falando de socialismo, da socialização da propriedade dos meios de produção. Mas esse processo de socialização deve levar à transformação da vida humana no seu todo, das relações humanas, da atividade humana.

A revolução não visa apenas resolver o problema da produção de condições materiais que assegurem a dignidade da vida humana. É claro que a revolução socialista visa superar esse problema caracterizado pelo fato de que a maior parte da humanidade não tem as condições que assegurem a dignidade

²Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1920/10/02.htm> Acesso em 29 out. 2017

da vida humana. Trata-se do enfrentamento dos muitos problemas gerados pela concentração de renda que caracteriza cada vez mais a realidade social capitalista. A organização OXFAM lista cinco dados escandalosos sobre a desigualdade social mundial:

1) Actualmente, tan sólo ocho personas (concretamente ocho hombres), poseen la misma riqueza que la mitad más pobre de la población mundial, 3.600 millones de personas. Aunque algunos de estos súper ricos han obtenido su fortuna gracias a su talento o duro trabajo, más de la mitad de los multimillonarios del mundo ha heredado su fortuna o la ha acumulado gracias a su participación en industrias en las que la corrupción y el nepotismo son prevalentes.

2) Siete de cada diez personas vive en un país en el que la desigualdad ha aumentado en los últimos 30 años.

3) Si los más ricos siguen este ritmo sobrecogedor de acumulación de riqueza, podría haber el primer "billonario" del mundo en tan sólo 25 años. Es decir, esta persona necesitaría derrochar un millón de dólares al día durante 2.738 años para gastar toda su fortuna.

4) La desigualdad extrema tiene un enorme impacto en las vidas de las mujeres, sobrerrepresentadas en los sectores con peores salarios y que sufren mayores niveles de discriminación en el ámbito laboral y asumen la mayor parte del trabajo de cuidados no remunerado. Al ritmo actual, llevará 170 años alcanzar la igualdad salarial entre hombres y mujeres.

5) La evasión y elusión fiscal por parte de las grandes multinacionales priva a los países pobres de al menos 100.000 millones de dólares cada año en ingresos fiscales, dinero suficiente para financiar servicios educativos para los 124 millones de niños y niñas sin escolarizar o servicios sanitarios que podrían evitar la muerte de al menos seis millones de niños y niñas cada año³.

A revolução socialista tem, é claro, como um de seus objetivos, o de superar esse problema crônico do capitalismo que é a escandalosa concentração da riqueza nas mãos de alguns poucos indivíduos no mundo.

A revolução visa também a preservação ambiental, ou seja, interromper esse processo que o capitalismo está realizando de destruição do meio ambiente, destruição das condições de vida no nosso planeta. Segundo relatório da Organização Mundial da Saúde, a poluição causa a morte de 1,7 milhões de crianças por ano no mundo⁴. Segundo informa o website da Deutsche Welle, a avaliação feita por Mathis Wackernagel, da Global Footprint Network, é a de que "hoje, nosso consumo coletivo excede em 70% o que o planeta pode renovar"⁵. Mas esse consumo não é, obviamente, distribuído pelo mundo de forma homogênea. Os países ricos têm um nível de consumo muito maior que os de-

³Fonte: <https://www.oxfam.org/es/sala-de-prensa/notas-de-prensa/2017-01-16/ocho-personas-poseen-la-misma-riqueza-que-la-mitad-mas> Acesso em: 29 out. 2017

⁴Fonte: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/03/poluicao-mata-mais-de-15-milhao-de-criancas-por-ano-diz-oms.html> Acesso em: 29 out. 2017

mais. Lena Michelsen, consultora de políticas para nutrição e agricultura da rede de desenvolvimento alemã Inkota, afirmou, também segundo a Deutsche Welle, que seriam necessárias três mudanças importantes para se reverter esse quadro insustentável: "produzir energia a partir de fontes renováveis; introduzir práticas ecológicas na agricultura (a agricultura industrial é responsável por um terço das emissões de CO₂) e alterar os padrões de mobilidade, já que voar e dirigir emitem enormes quantidades de gases de efeito estufa". Michelsen afirma que isso "é totalmente possível, mas pouco provável neste momento". Esses dados e muitos outros mostram a necessidade urgente de uma radical mudança nos padrões de produção e consumo, o que, porém, não ocorrerá enquanto a produção e o consumo forem comandados pela lógica de mercado, ou seja, pela lógica da reprodução do capital. Assim, um dos objetivos da revolução socialista deve ser o de submeter a produção e o consumo a parâmetros que levem em conta a preservação dos recursos naturais e criem padrões verdadeiramente sustentáveis de relacionamento com a natureza.

Outro problema a ser enfrentado pela revolução socialista é o da violência. A violência está presente no cotidiano da sociedade brasileira. Em publicação de 05/06/2017, o website do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) comenta sobre o Atlas da Violência 2017, que apresenta os resultados de estudos realizados pelo IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Esse estudo mostra que em 2015 o Brasil registrou 59.080 homicídios, cujas principais vítimas são jovens e negros. Segundo esse estudo "a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras"⁶.

Em termos de violência mundial, talvez o exemplo mais contundente seja a postura imperialista militar dos EUA. Em 13 de abril de 2017, as forças militares norte-americanas lançaram, sobre uma região do Afeganistão, a "mãe de todas as bombas"⁷, assim chamada por ser considerada a mais potente bomba não nuclear. As hostilizações entre Coreia do Norte e EUA têm caminhado perigosamente para a iminência de uma guerra nuclear com consequências desastrosas para o mundo inteiro e que poderá desencadear uma série incontrollável de agressões militares entre as grandes nações. Em agosto de 2017, Donald Trump afirmou que se a Coreia do Norte não recuasse em suas ameaças aos EUA, iria se deparar com "fogo e fúria como o mundo jamais viu"⁸.

⁵Fonte: <http://www.dw.com/pt-br/dia-da-sobrecarga-da-terra-chega-mais-cedo-em-2017/a-39941354> Acesso em: 29 out. 2017

⁶Fonte:http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253 Acesso em: 29 out. 2017

⁷Fonte:<https://www.theguardian.com/world/2017/apr/15/us-mother-of-all-bombs-moab-afghanistan-donald-trump-death-toll> Acesso em: 29 out. 2017

⁸Fonte:<https://www.theguardian.com/world/2017/oct/28/james-mattis-threat-of-north-korea-nuclear-attack-is-accelerating> Acesso em: 29 out. 2017

Segundo publicação do website norte americano Popular Resistance em 27/11/2015, os Estados Unidos da América teriam causado, desde o fim da segunda guerra mundial, um número de mortes em guerras na faixa de 20 a 30 milhões de pessoas. James Lucas, autor dessa matéria nesse website então afirma:

É essencial que os americanos saibam mais sobre esse tópico para que eles possam começar a entender a dor que os outros sofrem. Alguém observou certa vez que os alemães, durante a segunda guerra mundial, "escolheram não saber". Nós não podemos permitir que a história diga isto sobre nosso país. A questão colocada acima foi "quantos 11 de setembro os Estados Unidos causaram em outras nações desde a segunda guerra mundial? A resposta é: possivelmente dez mil⁹.

Mas, como mostra o livro "O século XXI: socialismo ou barbárie?" de Mészáros (2003), o imperialismo norte-americano, que marcou o século XX, foi gerado pela lógica de expansão do capital e precisará ser superado pelo processo revolucionário de construção do socialismo. Dessa maneira, a superação da violência é um dos objetivos da revolução socialista.

Além disso, em relação ao problema da violência na sociedade capitalista, é preciso não esquecer que a contradição fundamental dessa sociedade, entre o capital e o trabalho, é essencialmente uma relação de violência, embora escondida sob a aparência de um livre contrato de compra e venda da força de trabalho.

Parece-me, porém, que os objetivos da revolução socialista não se limitam ao indispensável enfrentamento desses problemas que o capitalismo engendra e que não tem condições de superar de forma realmente efetiva. Tal enfrentamento deve ser realizado por caminhos que criem as condições para algo que vai além disso, para um objetivo mais ambicioso, que é o desenvolvimento pleno e livre de todos os seres humanos.

Para isso, entre outras coisas, será necessário mudar o sentido das atividades que realizamos diariamente. Na sociedade atual, o que dá sentido às atividades é o seu valor econômico, ou seja, o quanto é pago por elas. Em alguns casos o conteúdo da atividade tem, em certa medida, também a função de dar sentido ao que o indivíduo faz. Mas na grande maioria dos casos, o conteúdo da atividade é algo desconectado da essência da individualidade. Nesse caso, a atividade em si mesma não é algo que satisfaça necessidades humanizadoras do indivíduo. A atividade é realizada em função de uma quantia em dinheiro que, ao ser recebida, possibilitará ao sujeito satisfazer necessidades de consumo, desde aquelas necessárias à sobrevivência, como comer, vestir, morar etc., chegando, quando a remuneração permite, às necessidades geradas pelo consumis-

⁹Fonte: <https://popularresistance.org/us-has-killed-more-than-20-million-in-37-nations-since-wwii/> Acesso em: 29 out. 2017

mo próprio à vida cotidiana no capitalismo contemporâneo. É preciso superar essa redução da atividade humana a um simples meio de se obter um pagamento, fazendo com que o sentido das atividades passe a residir em seu próprio conteúdo, o que equivale a dizer que a atividade se torna a maneira do indivíduo externar sua personalidade, deixar sua marca no mundo. O efeito retroativo disso será o de que os indivíduos estarão em contínuo processo de crescimento como seres humanos, ao verem constantemente sua individualidade objetivada em suas obras individuais e coletivas.

Processo similar precisará ocorrer com as relações entre as pessoas. A revolução socialista também visa que as relações humanas tenham sentido pelo conteúdo delas, isto é, que as relações entre os seres humanos sejam um fim em si mesmo, que se tornem relações humanizadoras, plenas de conteúdo. Na atualidade, boa parte das relações entre os seres humanos caracterizam-se pelo fato de um ser humano tornar-se, para o outro, um meio para se atingir algo que seja vantajoso que, direta ou indiretamente, acaba por materializar-se na forma de dinheiro. E mesmo quando a relação não se materializa, em sua forma final, em dinheiro, espera-se uma "recompensa", que pode ser paga nesta vida ou, como no caso dos cristãos, na almejada vida eterna. De qualquer maneira, o que prevalece é um modelo de relação entre os seres humanos no qual essa relação não é um fim em si mesma, mas um meio. Adam Smith (1981, p. 8), no século XVIII, interpretou essa maneira dos indivíduos se relacionarem na sociedade capitalista como sendo uma característica da própria natureza humana:

Em quase toda outra raça de animais cada indivíduo, quando chega à maturidade, é inteiramente independente, e em seu estado natural, não tem ocasião para a assistência de qualquer outra criatura viva. Mas o homem tem quase constantemente ocasião para o auxílio de seus semelhantes, e é vão que ele o espere apenas por benevolência. Ele poderá prevalecer, mais provavelmente, se puder interessar o amor-próprio deles em seu favor, e mostrar que é para sua própria vantagem fazer para ele aquilo que lhes está exigindo. Quem quer que ofereça a outrem uma barganha de qualquer tipo, está propondo isto. Dá-me aquilo que desejo, e terás isto que desejas, é o significado de toda oferta assim, e é destarte que obtemos uns dos outros a franca maioria dos ofícios que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, cervejeiro, ou padeiro, que esperamos nosso jantar, mas de sua preocupação por seu próprio interesse. Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas ao seu amor próprio e nunca lhes falamos de nossas necessidades, mas das vantagens deles. Ninguém, senão um pedinte, escolhe depender principalmente da generosidade de seus concidadãos e nem mesmo o mendigo depende dela inteiramente.

Uma revolução verdadeiramente socialista precisará ser um processo, talvez longo e difícil, de construção de novas formas de relacionamento entre

os seres humanos, nas quais os conteúdos dessas relações sejam um fim em si mesmo e não um meio para obtenção de alguma forma de pagamento.

Outra questão fundamental é a do sentido da vida. Uma maneira de se avaliar o quanto a sociedade possibilita aos seus integrantes uma vida realmente humanizada é o fato dos indivíduos terem ou não condições de construir de forma consciente e livre, por meio de suas atividades, o sentido de sua vida. Até que ponto conseguimos conduzir nossa vida ou somos conduzidos de forma inteiramente heterônoma pelas circunstâncias com as quais nos deparamos? Em outras palavras, o ser humano pode construir um sentido para sua vida ou existiriam apenas duas opções: um sentido da vida (ou destino) previamente estabelecido versus o total acaso das circunstâncias? A superação dessas duas opções requer que a realidade social deixe de se apresentar aos indivíduos na forma de forças incompreensíveis, imprevisíveis e incontroláveis que conduzem suas vidas como na letra da canção *Roda Viva* de Chico Buarque: "A gente quer ter voz ativa / No nosso destino mandar / Mas eis que chega a rodaviva / E carrega o destino pra lá"¹⁰.

Nessa perspectiva mais ampla do que seja a revolução, pode-se, portanto, afirmar, que ela se põe a serviço da educação. Se nós estamos lutando, nas condições da sociedade contemporânea, para que a educação contribua para um processo revolucionário, de transformação da sociedade e de superação do capitalismo, é porque nós queremos chegar a uma realidade social que seja totalmente organizada no sentido do pleno desenvolvimento de cada ser humano e de todos os seres humanos.

É nesse sentido que entendo a fundamentação, tanto da psicologia histórico-cultural, como da pedagogia histórico-crítica, no materialismo histórico-dialético. Mas o que, de fato, significa essa fundamentação? Ela significa uma visão de mundo, uma concepção sobre a vida humana, sobre as relações entre sociedade e natureza. Isso implica a transformação profunda da maneira como nós vemos o mundo, nós mesmos, a realidade social, a natureza. Trata-se de superarmos o idealismo, o caráter metafísico, anti-histórico, mecanicista das concepções de mundo hegemônicas na sociedade capitalista contemporânea. O materialismo significa, por exemplo, entre outras coisas, compreendermos a realidade na sua transformação imanente. A realidade transforma-se por processos que lhe são imanentes. O universo não foi criado, o mundo não foi criado, os seres humanos não foram criados, a realidade é um processo de permanente transformação movido por contradições imanentes. A dialética é necessária para compreendermos as contradições que movimentam a realidade. Esse materialismo dialético é também histórico, posto que tudo tem um começo e um fim e tudo está inserido no permanente movimento da história.

Essa perspectiva nos coloca na defesa de uma educação escolar que socialize o conhecimento em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas, difun-

¹⁰Fonte: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45167/> Acesso em: 29 out. 2017

dindo-se essa visão de mundo que tem por horizonte a transformação da sociedade e tem por fundamento o materialismo histórico-dialético. Trata-se da defesa da socialização do conhecimento como parte do processo de luta pela transformação da sociedade.

Michel Löwy argumenta que a burguesia pode "chegar ao poder e instaurar seu reino sem uma compreensão clara do processo histórico" (1994, p. 208). Mas, como explica esse autor, o mesmo não poderá ocorrer com a revolução socialista:

O proletariado, pelo contrário, não pode tomar o poder, transformar a sociedade e construir o socialismo senão por uma série de ações deliberadas e conscientes. O conhecimento objetivo da realidade, da estrutura econômica e social, da relação de forças e da conjuntura política é, portanto, uma condição necessária de sua prática revolucionária; em outras palavras: a verdade é uma arma de combate, que corresponde a seu interesse de classe e sem a qual ele não pode prosseguir. Como escrevia Gramsci no lema de seu jornal *Ordine Nuovo*, "somente a verdade é revolucionária". (idem, p. 208-209)

Pelo fato de estarmos num evento que relembra os cem anos da Revolução Russa, e de eu abordar o tema da verdade, é necessário fazer alguns comentários em relação à verdade sobre a Revolução Russa e às restrições à verdade feitas na própria União Soviética. Sobre a primeira questão, é evidente que a burguesia não tem interesse na difusão da verdade sobre o real significado da Revolução Russa para o século XX. A única coisa que lhe interessa é repetir a mensagem de que a União Soviética foi uma sociedade autoritária que demonstrou que o socialismo é uma utopia inviável e opressora. Em relação a isso, penso que os vários eventos como este que, ao longo deste ano, estão sendo realizados no mundo todo, têm o mérito de incentivar estudos que mostrem realmente o que significou, para o século XX e o que significa para nós na atualidade, essa tentativa de se construir o socialismo. Chamo de tentativa porque, na verdade, não se chegou ao socialismo, muito menos ao comunismo, o que não significa, no meu entender, que não tenhamos importantes lições a aprender das lutas travadas, dos êxitos obtidos e dos fracassos que se impuseram. É necessário, sim, rebater as mentiras que os ideólogos do capitalismo difundem sobre a Revolução Russa e, mais amplamente, sobre o marxismo e o socialismo. Mas devemos fazer isso com a defesa da verdade, o que implica a necessidade de avaliação crítica do distanciamento da União Soviética em relação às proposições fundamentais do socialismo. Diga-se, de passagem, que a mesma atitude é necessária em relação à China, Cuba e outros países que fizeram a revolução, mas que não conseguiram, por vários fatores históricos, alcançar realmente a configuração de uma sociedade socialista.

Quanto à segunda questão, das restrições colocadas à verdade na própria União Soviética, basta lembrarmos a censura que foi imposta à obra de Vigotski pelo aparato burocrático estalinista. Löwy (1984, p. 167-185) apresenta

uma análise das relações entre a ideologia estalinista e a ciência. Ele caracteriza o estalinismo como um fenômeno que vai além do culto à figura de Stalin. Segundo Löwy:

[...] trata-se da formação na URSS de uma camada social burocrática, proveniente do proletariado e/ou do movimento operário russo, que se formou como uma categoria separada com interesses e práticas sociais distintas. Em nossa opinião, esta camada não é uma classe no sentido marxista do termo (definida por seu lugar no processo de produção, mas antes um estamento (Stand) ou "estado" (no sentido dos "três estados" na França antes de 1789), definida por critérios político-ideológicos de forma análoga à ordem clerical das sociedades pré-capitalistas. [...] Como esta não constitui uma classe social, ela não é capaz de criar uma nova visão social de mundo: ela se contenta com a deformação/mascaramento do marxismo e sua transformação em ideologia conservadora de um poder, de um sistema social e político estabelecido, da dominação de um Stand privilegiado. A burocracia produz assim um "marxismo vulgar" análogo à "economia política vulgar" do pensamento burguês, isto é, diretamente subordinada a seus interesses políticos e sociais. (Idem, p. 167-168)

Não terei aqui espaço para alongar-me no tratamento dessa questão, mas alguns comentários são necessários. Em primeiro lugar, é importante ressaltar a diferença entre o tratamento dado pelo estalinismo à questão da verdade e o tratamento dado a essa questão pelo marxismo. Para o marxismo e para a defesa do socialismo, não interessa de forma alguma que a verdade seja sacrificada, como ela tem sido feita em defesa da perpetuação do capitalismo e como também foi feita em nome da tentativa de perpetuação do poder da burocracia partidária na União Soviética. Mas tanto na sociedade capitalista como na extinta União Soviética, as contradições não desapareceram, as lutas ideológicas não foram anuladas e a luta pelo socialismo não ruiu em conjunto com o muro de Berlim, a despeito das muitas declarações triunfantes feitas até hoje, que associam a queda do muro ao soterramento definitivo do socialismo.

2. A educação contra o obscurantismo beligerante

Minha interpretação do obscurantismo é a de que ele é uma visão de mundo que se opõe à dialética entre ignorância e conhecimento. Numa perspectiva dialética e histórica, não existe o conhecimento sem a ignorância. Conhecimento e ignorância são dois polos necessários de um mesmo processo. Ignorância significa que nós ainda não conhecemos algo, seja porque desconhecemos sua existência, seja porque não sabemos explicar objetivamente essa existência. O conhecimento é o avanço no sentido de transformar aquilo que ainda não é conhecido, naquilo que passa a ser conhecido. Então, em certo sentido, o conhecimento é a permanente superação da ignorância que, entre-

tanto, nunca é eliminada. Por um lado, o avanço do conhecimento retira fenômenos, processos e fatos do campo do desconhecido, permitindo que a realidade possa ser melhor compreendida; por outro lado, porém, os progressos do conhecimento fazem avançar a prática humana que cria novos campos de questionamentos, de dúvidas e de investigação. Ou seja, o avanço do conhecimento cria, dialeticamente, novos campos de ignorância.

O obscurantismo é a negação dessa dialética e se caracteriza por atitudes de ataque ao conhecimento, tanto no sentido de continuidade de seus avanços, como no de difusão das verdades já descobertas. O obscurantismo vê de maneira estática o conhecido e o desconhecido, não os historiciza, nem os dialetiza. E essa negação do movimento assume no obscurantismo uma forma intensamente agressiva, razão pela qual tenho chamado a esse fenômeno de obscurantismo beligerante.

Esse fenômeno vem se mostrando com muita evidência nos últimos anos na realidade brasileira. Dissemina-se uma atitude de enorme hostilidade para com o conhecimento e para com tudo o que possa significar algum tipo de contestação ao status quo, mesmo que sejam contestações que não questionem o capitalismo. As consequências irracionais do obscurantismo o levam a ver inimigos para qualquer direção que olhe.

Esse fenômeno não é específico à realidade brasileira, podendo ser verificado em nível mundial. Por exemplo, o atual presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, assumiu o papel de líder de uma campanha de descrédito dos cientistas que alertam para o problema das atividades produtivas que contribuem para o fenômeno do aquecimento global e das mudanças climáticas daí decorrentes. Para o mencionado presidente o aquecimento global é uma invenção de alguns cientistas que seriam aliados de adversários do capital norte-americano ou, ao menos, de determinados setores da produção econômica daquele país. Essa atitude de negação de que exista uma relação entre a emissão de gases de efeito estufa e o aquecimento global tem sido imposta até no plano da linguagem adotada pelos diversos escalões do governo federal norte americano. O jornal britânico *The Guardian* publicou em 07 de Agosto de 2017, artigo assinado por Oliver Milman, em que este revela uma série de e-mails trocados entre membros do Serviço de Conservação de Recursos Naturais, um órgão do Ministério da Agricultura do governo federal dos EUA. Nesses e-mails existem orientações sobre mudança de terminologia que a administração Trump deveria adotar, substituindo, por exemplo, a expressão "redução da emissão de gases de efeito estufa" pelas expressões "incremento do uso eficiente de nutrientes" e "construção de matéria orgânica"¹¹¹². Essa postura do presidente dos EUA é grave tanto pelo assunto em si mesmo, ou seja, pelo fato de que a grande potência imperialista mostra-se, mais uma vez, mais preocupa-

¹¹Fonte:<https://www.theguardian.com/environment/2017/aug/07/usda-climate-change-language-censorship-emails> Acesso em 02 nov. 2017

da com os interesses econômicos e políticos imediatos, em detrimento da preocupação com o futuro da humanidade, mas também é grave porque se torna um modelo para seguidores no mundo todo. Trata-se de uma atitude de hostilidade em relação a conhecimentos que tem fundamentação científica e também de hostilidade para com os produtores e difusores desse conhecimento.

Embora o fenômeno do obscurantismo beligerante se apresente no campo dos embates entre ideias, ou seja, da luta ideológica, sua origem está no agravamento da crise da sociedade capitalista, especialmente a crise que vem desde 2008 e tem sido usada como justificativa para os violentos ataques da burguesia a todos os direitos da classe trabalhadora. Esse avanço da burguesia tem se mostrado cada vez mais agressivo e assume conotações de absoluta irresponsabilidade em relação ao futuro da humanidade.

Essa atitude do obscurantismo beligerante tem se reproduzido no cotidiano da sociedade brasileira. Neste evento foi realizada uma pergunta ao professor Dermeval Saviani, sobre o movimento autodenominado "escola sem partido". Gostaria de acrescentar às considerações feitas pelo professor Saviani em relação a esse tema, o comentário de que vejo esse movimento como uma das manifestações do obscurantismo beligerante, pois o que está em questão não é proibir os professores de se manifestarem por este ou aquele partido de esquerda, mas sim o objetivo é proibir a escola de trabalhar qualquer tipo de conhecimento que possa revelar minimamente a verdade sobre o que está acontecendo no mundo. Por detrás do lema "escola sem partido", o que se almeja é uma escola sem a verdade. O caráter beligerante desse movimento fica evidente no estímulo à atitude, por parte dos estudantes, de denúncia de professores, acusados de suposta doutrinação. Mas, como explicou ontem o professor Dermeval, nós, os marxistas, não queremos fazer da escola um ambiente de doutrinação, pois não precisamos doutrinar, mas sim trabalhar com a verdade, com o conhecimento. Quem precisa doutrinar é a classe dominante, que precisa esconder a verdade. Dissemina-se no ambiente social contemporâneo uma atitude de hostilidade em relação a tudo que revele formas de opressão, de discriminação, de exploração ou, em outras palavras, que revele as profundas contradições que marcam a atual realidade social.

No primeiro dia deste ano foi noticiado que um homem armado matou a tiros, numa festa de ano novo, sua ex-esposa, seu filho de oito anos de idade, mais nove pessoas e, por fim, se suicidou. O fato em si mesmo é muito chocante, mas o que eu gostaria de destacar é a natureza de comentários que foram postados na internet na sequência da notícia. Comentários que apresentavam esse homem como uma vítima de ideologias feministas, de leis injustas, de arbitrariedades da justiça e até comentários que afirmavam que se tratou de um ato de coragem. Ocorre que, mesmo que ele tivesse sido vítima de arbitrariedades da justiça, ou discordasse das leis brasileiras em vigor, ou se revoltasse contra determinadas visões de mundo, o ato que ele cometeu foi o de assassinato a mão armada de pessoas desarmadas e indefesas, entre as quais se incluía seu

próprio filho. Se há uma caracterização que não se aplica a esse ato é, seguramente, a de ter sido um ato de coragem ou de autodefesa perante injustiças sociais. Não foram poucos os comentários de pessoas que se identificaram com o homem que realizou esse ato e que usaram a notícia dessa tragédia para explicitarem, de maneira orgulhosa, uma visão de vida, de caráter, de ética, extremamente distorcida. As pessoas fazem questão de trazer a público esse tipo de visão, por entenderem que estão defendendo uma causa.

No ano passado (2016), numa manifestação na avenida Paulista, na cidade de São Paulo, uma estudante foi atingida por um estilhaço de uma bomba jogada pela polícia e, em consequência perdeu a visão de um dos olhos. É com sentimento de vergonha que me recordo que um professor aposentado da universidade em que leciono, a UNESP, manifestou, em redes sociais, satisfação pelo que havia acontecido com a estudante. Uma pessoa, apoiando tal manifestação, acrescentou que a única pergunta que tinha era a de porque a polícia não usava bombas de verdade em lugar das bombas "de efeito moral".

Outro exemplo é o da atitude de muitos para com as pessoas que cumprem pena nas cadeias e presídios brasileiros. Em notícia publicada no jornal Folha de São Paulo, em 05/10/2015, segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, metade da população de cidades brasileiras com mais de 100 mil habitantes concorda com o bordão "bandido bom é bandido morto"¹².

Bruno Julio, filiado ao PMDB, em junho de 2016 foi nomeado pelo presidente Michel Temer, do mesmo partido, como secretário nacional da juventude, vinculado à Secretaria de Governo. Em janeiro de 2017, em entrevista ao jornalista Ilmar Franco, ao ser questionado sobre o massacre ocorrido no dia 01/01/2017, no presídio de Manaus, no qual foram mortos 56 presos, afirmou "Tinha era que matar mais. Tinha que fazer uma chacina por semana"¹³. Com a repercussão dessa declaração ele acabou pedindo demissão do cargo, mas reiterou suas posições em postagens em redes sociais e foi apoiado por muitas pessoas. Uma declaração dessa gravidade sendo dada por um secretário nacional do governo federal é algo chocante por si mesmo. Mas acontece que essa opinião não foi um caso isolado. Quando foi noticiado o massacre, um dos comentários postados na internet foi: "Só 56?". Outro comentário foi: "Não existem dois lados. Só existe UM. O das pessoas de bem. Os que decidiram se tornar bandidos e foram presos não deve sequer ser ouvido ou considerado e sim exterminado". Outro comentário foi: "Novamente os direitos dos manos. Deixa a turma se divertir isso é normal pra eles, pelo menos tão presos, se tivessem soltos iriam se divertir com povo nas ruas". Outro foi: "Presente de Natal chegou atrasado". Outro comentário: "Deveríamos discutir sobre hosi-

¹²Fonte:<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/10/1690176-metade-do-pais-acha-que-bandido-bom-e-bandido-morto-aponta-pesquisa.shtml> Acesso em 20 out. 2017

¹³Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/secretario-de-temer-pede-demissao-apos-dizer-que-tinha-que-matar-mais-nos-presidios.ghtml> Acesso em 02 nov. 2017

tais superlotados e não presídios. Para mim, um presídio com capacidade para 100 presos, deveríamos colocar 1000 (mil) onde todos deveriam dormir em pé. Temos que investir em hospitais, saúde e segurança nas ruas e deixar que eles se matem lá dentro. Deveríamos criar leis onde o familiar do preso fosse responsável por sua alimentação." Isso para citar apenas alguns exemplos¹⁴. Trata-se da defesa explícita de campos de extermínio. Essa visão de mundo está a um passo da legitimação dos genocídios e das guerras de extermínio.

Outro exemplo é o da atitude das pessoas perante a violência familiar. Neste ano, um juiz absolveu um pai que tinha surrado sua filha adolescente, de treze anos, com um cabo de TV e tinha cortado com uma tesoura os cabelos da menina, quando soube que ela vinha mantendo relações sexuais com seu namorado. O juiz considerou que o pai estava exercendo seu legítimo papel educativo. Em que pese a possibilidade de acrobacias interpretativas das leis vigentes, penso que a decisão desse juiz fere frontalmente o artigo 18 do estatuto da criança e do adolescente que proíbe que crianças e adolescentes sejam submetidos a castigo físico ou tratamento cruel e degradante¹⁵. Não entrarei aqui em considerações sobre a educação sexual realizada pelas famílias e pela escola. Independentemente da diversidade de concepções de pais sobre a sexualidade de seus filhos e também da diversidade de ideias dos pais sobre as formas de educação dos seus filhos, o fato é que a violência física e verbal e o tratamento humilhante não se justificam como métodos educativos. A violência só se justifica como método educativo se o objetivo for o de formar pessoas dentro de uma visão de mundo fascista que, como explica o professor Saviani (2013), trata-se de uma concepção que "não apenas aceita como se empenha em instalar a violência na própria estrutura da sociedade conformando um mundo regido pela violência". Muitos dos comentários postados em relação ao fato do juiz ter absolvido o pai que surrou a filha com cabo de TV e cortou seus cabelos, foram de apoio ao juiz e à atitude do pai, em nome da recuperação de formas de educar que teriam se perdido, o que seria uma das causas de uma degeneração da família, da moral e da sociedade. Por exemplo: "Aos 12 anos de idade levei uma surra de fio elétrico porque meu pai "pensou" que eu não tinha feito a lição de casa, ficaram marcas, mas, depois disso, nunca fui reprovado, nunca fiquei de recuperação, e sou bem sucedido profissionalmente devido a graça de Deus e meu intelecto. Amo meu pai e sei que o esforço dele foi para meu bem (aquela era a maneira dele me mostrar que eu precisava me dedicar aos estudos com afinco)." Ou então: "Isso mesmo. Temos que condenar o Pai que bateu na menina que perdeu a virgindade, não há a necessidade de correção para toda esta geração de adolescentes que vivenciamos. Deixem que os traficantes e a polícia se encarreguem de corrigir esta geração perdida. No meu tempo, recebi-

¹⁴Fonte: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/01/rebeliao-em-presidio-do-amazonas-deixa-mais-de-50-mortos.html> Acesso em 02 nov. 2017

¹⁵Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em 02 nov. 2017

amos corretivos físicos e não havia esta insanidade que vemos hoje, desrespeito por pais, professores, leis e tudo o que faz uma sociedade descente. Estes jovens só tem direitos, deveres nem passam por suas cabeças." Ou ainda: "Um pai que corrige seu filho, não tem a humilhação de um policial ou qualquer outra pessoa corrigir. O pai está mais do que certo. Se ela fosse independente poderia fazer o que bem entende. Sem limite, sem escrúpulo e sem respeito." Um último exemplo: "Parabéns ao pai e ainda mais ao magistrado !!! Por tanta liberdade nessa geração e sociedade... é que temos tanta libertinagem !!! Parabéns ao Juiz!!!" Como mostram os exemplos citados, a truculência é erigida à condição de virtude moral e confundida com a necessária autoridade por parte de pais e educadores.

O obscurantismo beligerante, portanto, é uma atitude que defende um tipo de vida, de sociedade, de relações humanas, de relações sociais que se caracteriza pela generalização da barbárie. É isso que o capitalismo está produzindo.

Para lutar contra esse tipo de visão de mundo é necessária uma escola que não faça o discurso do relativismo epistemológico e cultural, pois esse relativismo não é o caminho para o combate ao obscurantismo beligerante.

Relativismo epistemológico significa que o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento.

Para o relativismo cultural, o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade. Nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura. Mas o que delimita uma cultura? Há muita imprecisão no pensamento contemporâneo acerca dos critérios para se delimitar uma cultura. Ao mesmo tempo em que se fala em cultura ocidental ou oriental também se fala em cultura negra ou branca, culturas indígenas, cultura popular ou de elite, cultura das crianças ou dos adolescentes ou dos jovens, cultura LGBT, cultura dos surdos, cultura dos cegos, cultura escolar, cultura institucional, cultura das "tribos" juvenis etc. A imprecisão em relação ao que delimite uma cultura necessária ao relativismo na educação, pois isso possibilita um uso bastante elástico e casuístico do termo. Não é difícil perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento. Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indi-

víduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de currículos? Ou o currículo escolar é dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem partes os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido?

O relativismo, tanto em seu aspecto epistemológico como no cultural, leva a uma ausência de referências para a definição do que ensinar na escola às novas gerações. Por essa razão entendo que ele não é o caminho para o combate ao obscurantismo beligerante. Esse combate deve ser travado pela defesa e difusão do conhecimento que revele a verdade. Isso não significa, de maneira alguma, defender a existência de uma verdade absoluta e definitiva, mas sim que a realidade é compreensível, explicável, cognoscível e transformável.

Precisamos, portanto, insistir na defesa de uma escola que socialize os conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas mais ricas e mais desenvolvidas, para podermos lutar contra mais essa manifestação da barbárie capitalista que é o obscurantismo beligerante.

Referências

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, Autores Associados, 2016.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. São Paulo, Cortez Editora, 5ª edição, 1994.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, Boitempo, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, Autores Associados, 11ª ed, 2011.

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica, as Lutas de Classe e a Educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013

SMITH, A. **Uma investigação sobre a natureza e causas da riqueza das nações**. São Paulo, Hemus Editora, 1981.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, tomo I. Madri, Visor e MEC, 1991.

UMA AULA DE L. S. VIGOTSKI*

*Loia Prestes
Lucas Gago Esteram*

O texto que oferecemos ao leitor brasileiro foi uma aula proferida por L. S. Vigotski na Escola Técnica de Pedagogia Nekrassov, em Leningrado, um pouco mais de um mês antes de sua morte. Nesta instituição estudavam professores de todas as partes da União Soviética em cursos de qualificação profissional e foi um dos últimos lugares em que L. S. Vigotski lecionou. Debilitado pela tuberculose ao final de sua vida, Vigotski recorria a estenógrafos para o registro de suas aulas que, posteriormente, editava para serem publicadas. Vale dizer que os originais estenografados estavam todos em papel amarelo-cinza, muito semelhante ao de embrulho e este fato é mais um detalhe que ajuda a compreender o contexto da produção intelectual de Vigotski – pois algumas aulas ele teve tempo para editar, mas outras não. Por isso, quando os originais foram encontrados nos arquivos do professor Serapion Alekseevitch Korotai-ev, no final dos anos 1990, foi necessário ao corpo editorial adotar alguns critérios para editar e publicar os valiosos registros.

O livro em que o texto/aula O pensamento do escolar foi publicado recebeu o título *Lektsii po pedagogii (Aulas de pedagogia)* e saiu pela editora *Izdatelskii Dom*, da Universidade de Udmursk, na cidade de Ijevsk, em 1996 e em 2001 (2a edição).

Pela lógica apresentada dos originais, os editores decidiram dividir o livro em duas partes: Parte 1 – Fundamentos de Pedagogia¹, com sete aulas que foram intituladas pelos editores de acordo com os temas nelas abordados por Vigotski (ou seja, Vigotski não teve tempo de atribuir título a cada aula); Parte 2 – O problema da idade, com oito aulas, dentre as quais há quatro textos inéditos que não foram publicados nas Obras Escolhidas editadas na URSS na década de 1980, com traduções para o inglês e espanhol.

Entre os textos inéditos está o traduzido por nós e que apresentamos em primeira mão nesta coletânea.

Por que tomamos a decisão de traduzir este texto e não outro? Ele nos pareceu importante porque apresenta conceitos da teoria histórico-cultural que lançam desafios para novos estudos no campo do desenvolvimento humano. Além disso, é um texto em que Vigotski explicita ideias sobre o desenvolvi-

*DOI - 10.29388/978-85-53111-23-7-0-f.177-190

¹Este livro já está traduzido para o português pelos pesquisadores do NUTHIC e está em fase de revisão final. Deverá ser publicado, provavelmente, até meados de 2017.

mento do pensamento conceitual e relaciona conceitos importantes ainda pouco explorados em pesquisas contemporâneas.

Por exemplo, quando Vigotski diz que generalização e *obschenie*² são duas faces da mesma moeda, sem dúvida, indica para um dos principais postulados de sua teoria que o humano se humaniza na relação com o outro e nessa relação conhece e aprende a dominar os instrumentos culturais criados historicamente pela sociedade humana. E dominar é ter consciência. E a consciência, para Vigotski, é refletir a realidade: "Esse é o postulado fora do qual é impossível, em geral, analisar a consciência em qualquer ciência; no entanto, assim me parece, ninguém, além das pessoas que simplificam extremamente todos os problemas, disse que a consciência sempre reflete a realidade da mesma forma. Ela sempre reflete a realidade, mas não de forma semelhante. Se a consciência refletisse a realidade da mesma forma, seria impossível falar de desenvolvimento da consciência".

Esperamos que a tradução desse texto se configure numa contribuição para todos aqueles que desenvolvem pesquisas e estudam a teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski.

O Núcleo de Tradução, Estudos e Interpretação das obras dos principais representantes da teoria histórico-cultural (NUTHIC) tem se empenhado na tarefa de tradução de obras de L. S. Vigotski. Atualmente, com o início da publicação das Obras Completas do pensador na Rússia, temos a honra de contar com a colaboração e o trabalho da procuradora editorial, nomeada oficialmente pela Fundação Vigotski "LEV", para a tradução da coleção para o português.

Pensamento do Escolar³ **(Aula proferida em 03.05.34)**

Lev Semionovitch Vigotski

Da última vez, conversamos a respeito de alguns momentos gerais que caracterizam o desenvolvimento psicológico da criança na idade escolar. Esclarecemos então ser paradoxal – pelo seu aspecto externo – o quadro do desenvolvimento psicológico na idade escolar, pois esta é a idade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (e ninguém nega isso), sua intelectualização é a base comum das funções psicológicas superiores, <...>⁴ a tomada de

²Ver nota 5 referente ao texto de L. S. Vigotski

³Traduzido do russo por Zoia Prestes e Lucas Gago Estevam do Livro: VIGOTSKI, L. S. *Lektsii po pedagogii*. Ijevsk: Izdatelski dom, 2001, p. 287-302.

⁴Sabe-se, como apontado na introdução à tradução, que muitas aulas de L. S. Vigotski foram estenografadas e, posteriormente, editadas. Este texto é um bom exemplo, pois pode-se, além de tudo, perceber a fala professoral voltada aos alunos. O símbolo <...>, que aparece ao longo do texto, está no original russo e indica frases contraditórias ou incompreendidas pelos editores

consciência e sua submissão ao controle voluntário são um traço fundamental que caracteriza essas funções psicológicas superiores.

Em conjunto com isso, como mostra nossa investigação, o intelecto, o pensamento do escolar, nesta questão, permanece inconsciente, involuntário.

Eis, aparentemente, o quadro paradoxal, como lhes disse, que nos últimos anos passou para o centro de todas discussões e todos debates teóricos, tornando-se um ponto em torno do qual se desenvolveram diferentes teorias da idade escolar. Tentamos explicar esse postulado paradoxal partindo de uma compreensão mais correta do que seria em geral a tomada de consciência; procuramos, então, mostrar que a tomada de consciência das próprias funções psicológicas é, em geral, um ato voluntário. Por isso é natural que digamos que podem ser conscientes e se tornarem voluntárias, na idade escolar, a atenção, a memória e a percepção, porém, nessa idade, o pensamento perfaz apenas o primeiro e mais importante ciclo do seu grande desenvolvimento, pois o desenvolvimento não se inicia com o pensamento. O desenvolvimento relativamente complexo da percepção, da memória, da atenção e de outras funções mais simples e elementares é pré-requisito para originar o pensamento.

Por isso, é natural que o pensamento elementar, quando começa a perfazer seu ciclo básico, deva antes completar esse ciclo e depois tornar-se objeto da consciência, e passar por esse estágio superior do desenvolvimento, quando a atividade de alguma função se torna consciente e voluntária.

Depois, do que sei, na minha ausência vocês estudaram um material importante e valioso – o material sobre o desenvolvimento mental do escolar no processo de instrução. Concretamente, estudaram o curso do ensino de diferentes matérias em relação às mudanças que a instrução introduz no processo de desenvolvimento mental da criança, e também acumularam um grande e concreto material a respeito de como ocorreu o curso desse desenvolvimento.

Se resumirmos então o que vocês fizeram até hoje, imagino da seguinte forma: traçamos os pontos de partida, os problemas do desenvolvimento psicológico; vocês perfizeram, elaboraram o caminho do desenvolvimento mental, as formas concretas e básicas em que esse desenvolvimento mental transcorre; então, resta-nos analisar os frutos desse desenvolvimento, observar para onde, a partir de que pontos e por quais rumos, depois de transcorrer, isso leva ao desenvolvimento mental; quais neoformações cria na idade escolar, como se reestrutura a consciência do escolar, sua relação com a realidade e como termina e se esgota a idade escolar como um período de desenvolvimento, ao mesmo tempo exigindo uma reestruturação de toda situação de desenvolvimento, abrindo portas para crise, para a idade de transição, para a próxima idade, para a época do amadurecimento sexual. Hoje, permitam-me deter-me nesses resultados do desenvolvimento das neoformações básicas. Como eu disse algumas vezes, parece que as neoformações básicas, em cada idade, são gestadas ao final

(N. dos T.).

da idade. O conteúdo da idade é o surgimento dessas neoformações. É difícil esperar que essas neoformações estejam dadas a priori. Ao contrário, elas se constituem ao final. É sempre mais correto analisar essas neoformações centrais como um todo, na relação criança e personalidade, na sua relação com o meio, com a realidade. Por isso, me parece que sempre essa neoformação central estará ligada à nova estrutura da consciência da criança, caso entendermos consciência não como uma soma de vivências subjetivas, mas no sentido rígido da palavra para além dos limites apenas dos conceitos psicológicos da consciência, e [se se] interpretar isso como uma relação com a realidade no sentido amplo da palavra, como uma relação com a realidade, típica para o ser humano – como uma relação consciente com a realidade. Essa neoformação comum consiste numa certa nova estrutura da consciência que a criança desenvolve ao final da idade escolar.

Para se ter uma ideia ainda que desordenada sobre essa nova estrutura da consciência é necessário começar pela análise, é necessário apresentar uma série de questões mais esmiuçadas, mais particulares, que permitam dar uma resposta definitiva para essa questão.

Vou começar pelo que me parece, ou é, mais importante ou central. Em algumas palavras, permito-me repetir o que falei aleatoriamente muitas vezes, mas a que precisei recorrer toda vez para tornar a exposição seguinte mais clara.

Eis o que me parece: a consciência é sempre o reflexo da realidade. Esse é o postulado fora do qual é impossível, em geral, analisar a consciência em qualquer ciência. No entanto – assim me parece –, ninguém, além das pessoas que simplificam extremamente todos os problemas, disse que a consciência sempre reflete a realidade da mesma forma. Ela sempre reflete a realidade, mas não de forma semelhante. Se a consciência refletisse a realidade da mesma forma, seria impossível falar de desenvolvimento da consciência. A consciência reflete a realidade não especularmente, mas de múltiplas formas. Em cada etapa do desenvolvimento, seja no campo da filogênese, seja no campo da ontogênese, a consciência reflete a realidade de maneiras diferentes. É bastante conhecida uma frase de Lenin, frequentemente citada, que fala que o salto dialético não é apenas a passagem de uma matéria não viva à sensação, mas um salto dialético também é a passagem da sensação ao pensamento. Essa frase não deixa dúvida a respeito da legitimidade teórica daquele que quer analisar a multiplicidade por meio do reflexo da realidade na consciência.

A sensação como uma forma primária da consciência reflete a realidade? Indubitavelmente, sim. E o pensamento como uma das formas superiores da atividade consciente própria do ser humano? Sim, sem dúvida reflete. Porém, se reconhecermos que a passagem da sensação ao pensamento foi um salto dialético, foi um surgimento de algo novo, então disso decorre que o pensamento reflete a realidade bem diferente de como o faz a sensação.

Muitos de vocês trabalharam com o problema da gnosiologia e da lógica, sabem em que medida o reflexo da realidade, reelaborado pelo pensamento, está acima da empiria superior, baseada apenas na experiência própria do reflexo da realidade. E me parece que, na psicologia, não é apenas legítimo, mas simplesmente necessário admitir que a consciência reflete a realidade em diferentes etapas de forma diferente. Este é o primeiro postulado.

Pois bem, em traços bem gerais e grosso modo, em que consiste a diferença do reflexo da realidade? Parece-me que no mais essencial para aquele tipo de reflexo da realidade na consciência, que surge no ser humano, que é a principal finalização do desenvolvimento da consciência na idade infantil e que está, exatamente, ligado a esta passagem dialética da sensação ao pensamento como uma forma superior de reflexo da realidade, e a este tipo de reflexo da realidade na consciência, novo e humano, que é um reflexo generalizado da realidade na consciência. Do ponto de vista psicológico, a passagem da sensação ao pensamento significa, em primeiro lugar, a passagem de um reflexo não generalizado para um reflexo generalizado da realidade na consciência.

Quais ideias ainda dizem respeito a isso e quais devemos trazer para saber aplicá-las também ao escolar? Eu indicaria três básicas que nos obrigam a assim suspeitar, e que se justificam ao longo de toda a investigação. Em todo caso, eu desconheço... qualquer ideia teórica ou real que obrigue a rechaçar essa ideia.

Primeira ideia. Ela consiste no fato que já mencionei algumas vezes – sobre a relação entre a generalização (obobschenie) e obschenie⁵.

O que é mais típico, mais fundamental, mais importante para a consciência do ser humano e para sua forma peculiar de refletir a realidade? A natureza social e histórica dessa consciência.

Mas como já havia dito, e agora vou lembrar-lhes, a consciência humana não é um produto do desenvolvimento individual, mas um produto do de-

⁵A palavra russa obschenie é traduzida pelo Dicionário russo-português (1989) como relações de contato, trato, contato pessoal. Porém, no escopo da teoria histórico-cultural esse conceito adquire uma importância muito grande, pois significa muito mais do que uma simples relação de contato. A etimologia da palavra russa nos possibilita, inclusive, levantar hipóteses de que as palavras que melhor traduzem esse conceito para o português seriam "cumplicidade", "comum união ou comunhão" ou "amálgama". Vale também dizer que obschenie tem o mesmo radical que a palavra obschnost que é um conceito importante deste texto, mas que decidimos traduzir como "relação de união comum", colocando entre parêntesis (conjunto). Essas escolhas se justificam pela compreensão que temos da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e porque obschenie não pode ser traduzida pela palavra "comunicação", como está na maioria das traduções em português publicadas no Brasil, e obschnost implica numa relação comum entre elementos. Em função da dificuldade de encontrarmos a palavra em português que traduza o significado de obschenie como a concebe Vigotski, preferimos apresentá-la transliterada (em letras latinas, mas como soa em russo) com o intuito de não deturpar ainda mais as ideias do autor, mas para obschnost fizemos uma escolha diferente que, numa outra versão dessa tradução, poderá ser revista (N. dos T.).

envolvimento histórico da sociedade humana e, conseqüentemente, a consciência humana surge, se desenvolve, altera-se na obschenie das pessoas. Ou seja, é fato que não ocorre de tal forma que na cabeça de cada um cresce sua própria consciência e que a pessoa efetua uma troca do produto pronto, mas a consciência cresce e cria suas funções fundamentais no processo de obschenie. Este fato necessita de explicação e também precisa que a ele seja dado um lugar correspondente quando falamos sobre o reflexo da realidade na consciência da pessoa.

Eu disse que as análises experimental e teórica mostram igualmente que a generalização e a obschenie são duas faces da mesma moeda. Obschenie, no sentido mais geral da palavra, é possível apenas na relação com a generalização.

Há muito tempo era conhecido e sempre foi apresentado o fato de que obschenie é impossível sem os signos, sem a fala, ou seja, a obschenie inconsciente... é impossível e, relativamente há pouco tempo, começou-se a dar atenção ao fato de que obschenie é possível sem a generalização, ou seja, não apenas sem os signos, mas também sem o significado desses signos. Vou apresentar um exemplo. Imaginem que faço um nó para me lembrar e não me esquecer de algo. Isso é um signo? Parece-me que sim. Vocês podem me dizer o que eu quis memorizar ou lembrar, amarrando esse nó? Não podem. Esse é o signo unitário da ideia, de uma mensuração unitária, é um signo que vocês não podem ler. Com esse tipo de signo nos deparamos ao estudar uma série de anotações nodais existentes nos povos antigos e que existem ainda hoje, são povos que estão em estágios inferiores no desenvolvimento histórico.

Vocês já devem ter ouvido dizer que no México existiam os denominados <...>, livros oficiais importantes que registraram anotações com o auxílio desses nós que eram feitos em cordas. Mas quem pode ler? Apenas aquele que os amarrou. Enquanto o signo estiver neste estágio de desenvolvimento, ele indica apenas um objeto unitário e não contém em si a generalização, enquanto não se transformar em palavra humana, exclui qualquer possibilidade de obschenie entre pessoas no sentido próprio humano dessa palavra. Quando falarmos dos adolescentes e até mesmo hoje quando falarmos do escolar, tentarei mostrar como o estágio de desenvolvimento da generalização que o escolar atinge leva a novas formas de obschenie entre o escolar e outras crianças, por um lado, e entre o escolar e os adultos, por outro.

A primeira ideia, que me permite observar a forma generalizadora de reflexo da realidade na consciência como conteúdo mais importante do desenvolvimento da consciência da criança, consiste no fato de que, quando eu estudo obschenie, então vejo como se amplia, se desenvolve, se estrutura, se aprofunda aquela atividade da consciência que está ligada a obschenie, com a peculiaridade específica e historicamente humana, fora da qual o ser humano, como um ser histórico, não poderia ter surgido.

A segunda ideia está muito próxima disso e está relacionada à fala. Cada palavra, como formula Lenin, é uma generalização. A generalização,

como mostra Lenin, é uma forma extremamente diferente de reflexo da realidade. Não é um molde morto e especular, mas um ato em ziguezague que exige distanciamento da realidade e retorno a ela, que inclui em si um pedacinho da fantasia e a fala, e, por um lado, está relacionada a *obschenie* e, por outro, à nova forma de refletir a realidade. Ele também diz que a forma generalizadora do reflexo pode ser colocada como a pedra angular no estudo da evolução da consciência infantil.

A terceira ideia está fundamentada no desenvolvimento gradativo, em cada idade, das peculiaridades especificamente humanas da criança na relação com a realidade, com a ampliação da percepção do mundo, da sua atividade no mundo e da relação da criança consigo mesma, da percepção da sua realidade interna, da atividade interna da criança, do curso dos próprios processos psicológicos internos – introspecção, da possibilidade de atividade interna –, e então veremos que tudo isso está ligado à generalização.

E, finalmente, a última ideia também é um fato indubitavelmente estabelecido com o qual, no campo da consciência animal, não lidamos sequer com os rudimentos da generalização. Todas as tentativas de ensinar a fala humana ao animal, com seus sucessos e insucessos, se depararam com uma única coisa – a impossibilidade de elaborar nos animais a generalização, ou seja, *obschenie* no sentido social dessa palavra.

É bem verdade que alguns gênios na América resolveram não começar pela generalização nos filhotes de macacos, mas pela educação social. Para isso, há três anos se empreende uma experiência heroica de educação dos filhotes de chimpanzés em conjunto com filhotes humanos em condições e meio completamente iguais, supondo que neles será criada a necessidade de *obschenie*, e que isso resultará, elo por elo, no surgimento de o restante. Já temos um relatório escrito em tons bem pessimistas de que a diferença entre crianças e chimpanzés é visível, mas mesmo que se atinja alguns sucessos importantes, no sentido de adestramento, o insucesso interno desse tipo de tentativa já está evidente de antemão.

Tudo isso junto nos dá o direito, antes de mais nada, de nos aproximarmos do estudo da consciência e daquelas mudanças que surgem nela no curso de desenvolvimento, de apresentação da questão: em cada idade, o escolar obtém meios sincréticos específicos e próprios de pensamento, porém, no escolar surge a prontidão de responder com conhecimento, relacionando conceitos, fazendo conclusões, raciocinando <...>.

Porém, é exatamente a natureza dos conceitos que consiste no fato de que certos conceitos sempre existem numa determinada relação uns com os outros. Grosso modo, na história do desenvolvimento do pensamento não ocorre a elaboração de cada um dos conceitos isoladamente, os quais, posteriormente, são agrupados e começam a se relacionar entre si. Cada conceito surge de um círculo de outros conceitos e, já em sua estrutura interna e origem, contém uma certa relação com os outros conceitos. Já disse certa vez que esse

aspecto deve ser o mais importante para toda a história do pensamento infantil, relacionado ao problema das relações entre os conceitos. Essas relações entre os conceitos receberam, na psicologia contemporânea, a denominação "relação de união comum" (conjunto). E algumas palavras vão me permitir relembrar [isso].

Todo significado da palavra infantil é uma generalização e uma única generalização, ou seja, o conceito está para o outro conceito sempre numa determinada relação de união comum (conjunto): ou um conceito é mais geral e inclui uma série de conceitos e é um conceito subordinado; <...> ou este conceito subordinado, num caso particular, em conjunto com os outros conceitos particulares, faz parte do conceito geral, então ele é subordinado; <...> ou estes conceitos se relacionam entre si como conceitos de uma relação de união comum (conjunto) semelhante, subordinados a certos conceitos superiores <...>. Então, dizem a respeito desses conceitos que são subordinados... ou seja, são conceitos da relação de união comum (conjunto) da mesma ordem.

A análise do pensamento mostra que, em diferentes formas de pensamento, os elementos mais próximos serão exatamente aquelas relações de união comum que são possíveis entre os conceitos numa determinada etapa do desenvolvimento. Para que isso fique claro, ou mais concreto, e dê a possibilidade de passar diretamente para a idade escolar, preciso apresentar duas ideias a respeito das quais falei superficialmente na conversa com vocês.

Uma dessas ideias tem uma relação direta com a idade escolar. Podemos imaginar a questão da seguinte forma: em um polo, estará um conceito que é o menor por sua subordinação, o mais concreto, o mais acessível visualmente, o mais intimamente ligado à realidade, em função do simples e único fato, um fato que está refletido nesse conceito; no outro polo, estará o conceito abstrato ao máximo, geral ao máximo, que inclui uma ampla esfera dessa atividade, então todos os outros conceitos estarão dispostos nesse eixo (Vigotski desenha).

O lugar que o conceito ocupa nesse eixo, utilizando uma comparação geográfica, poderia metaforicamente ser denominado de "latitude" desse conceito. Consequentemente, a latitude desse conceito vai significar a combinação peculiar ou a unidade de momentos concretos e abstratos que estão contidos nesse dado conceito.

Todo conceito contém momentos concretos e abstratos, porém, nem todo conceito é abstração com total distanciamento da realidade, mas retorna a ela. No entanto, diferentes conceitos, em diferentes medidas, perfazem esse zigue-zague e, se tomarmos os conceitos como rosa, flor, planta e organismo (se tomarmos condicionalmente), ficará claro que eu construí aqui uma fileira de

⁶ Acreditamos que a transcrição no original russo está errada, pois aqui caberia a palavra realidade e não atividade. Provavelmente, isso ocorreu porque, no russo, as duas palavras são muito próximas: "deiatelnost" (atividade) e "deistvitelnost" (realidade) (N. dos T.).

conceitos que ascendem pela latitude. Na minha latitude imaginária, esses conceitos se dispõem por uma linha ascendente de latitude.

Flor – rosa, violeta, lavanda. Pergunta-se: esses conceitos são da mesma latitude? Sim, são da mesma. Todos eles são tipos particulares de um conceito mais geral. Eles refletem diferentes esferas da realidade. Os conceitos sempre vão ser definidos por sua longitude, pela relação com o trecho concreto da realidade que está representada neles e que eles refletem. Cada conceito, deste ponto de vista, vai se caracterizar por um sistema desenvolvido de conceitos, por uma certa longitude e latitude que vão determinar sempre seu lugar num dado sistema de conceitos.

A longitude e latitude do conceito na pesquisa experimental foram denominadas de medida da união comum dos conceitos. Cada conceito tem a sua medida da união comum, ou seja, sua combinação em torno dos momentos concretos e abstratos, seu grau de abstração e sua parcela de realidade, representada nele. Este é o lugar que caracteriza a medida da união comum do conceito.

As relações entre os conceitos serão a relação de união comum (conjunto); por exemplo, a flor em relação à rosa é uma relação de união comum (conjunto). Se levamos isso em consideração, podemos passar para um segundo momento que vai tornar mais claro, como me parece, como se desenvolvem as relações entre os conceitos. Os estudos mostram que essas relações de união comum possuem duas características principais. A primeira questão consiste no fato de que, já no desenvolvimento do pensamento da pessoa adulta, a presença dessas relações de união comum entre os conceitos existe, ou seja, o fato de que cada conceito não reflete em si mesmo um pedacinho da realidade, mas cada conceito, ao possuir uma latitude e uma longitude, é sempre um ponto em um sistema de conceitos.

Conseqüentemente, contém em si a possibilidade de passagem de um dado conceito para quaisquer outros conceitos, e esse fato é o centro ao qual se reduz a explicação de todas as formas de pensamento acessíveis ao ser humano.

Dependendo do sistema de relações entre os conceitos que uma pessoa estabelece, tal será o círculo de operações mentais que lhe são acessíveis em cada campo.

Já conversamos a respeito da diferenciação que o escolar faz entre o conceito aritmético e a representação geral sobre quantidade, presente na criança de idade pré-escolar.

O pré-escolar e até mesmo uma criança na primeira infância sabe que tem cinco dedos. Diferencia dois de três. Pode pegar quatro cubos, reconhece um grupo de objetos. Qual a diferença entre os conceitos "quatro" ou "cinco" – que uma criança de três, quatro e cinco anos já tem – e o conceito "cinco", que um escolar tem ao final do primeiro ano de escola?

A primeira diferença consiste no fato de que o conceito aritmético "cinco" contém em si a relação com todos os outros conceitos aritméticos. Pegar "cinco" isso significa colocá-los num determinado ponto do sistema de conceitos e apresentar-lhes todos os significados desse conceito em relação a todos os restantes. Cinco é para nós a mesma coisa que quatro mais um, e seis menos um. Como podemos representar o cinco? Podemos representá-lo com infinitos modos, ou seja, esse conceito possui uma possibilidade de movimento infinito e de medições por meio de todos os conceitos. Consequentemente, aqui surge a lei que carrega a denominação de equivalência de conceitos. Para nós, cinco é a raiz quadrada de 25 e a raiz cúbica de 125, e também a relação de 5.000 para 1.000 etc. Tudo isso, para nós, é cinco. Cinco tem uma relação decididamente com tudo, mas por que esse conceito "cinco" na idade escolar está mais saturado do que o conceito "cinco" numa idade pré-escolar? Como se explica formal e logicamente essa generalização? O conceito torna-se mais geral, mais abstrato, no entanto se torna mais amplo por seu volume, mais visível por seu conteúdo. Wertheimer (1880-1943) dedicou a isso um estudo especial em que tentou demonstrar a vantagem de uma aritmética primitiva em relação à nossa, mostrando que é mais viva e mais rica por seu conteúdo.

Para nós, "cinco" é um conceito abstrato e, para a pessoa que não domina o conceito aritmético desenvolvido, é cinco dedos ou cinco membros da família, ou algo nesse sentido. Ele apresentou experimentos que mostraram o quanto, numa criança de idade pré-escolar, as emoções são mais acaloradas, mais exaltadas, mais repletas do que no escolar. O pré-escolar à pergunta "o que é cinco?" responde menos [vezes] do que um escolar, mas o escolar responde mecanicamente, e o pré-escolar pensa e diz: "cinco, às vezes, são as pétalas da violeta" ou algo diferente, também colorido, saturado de certo conteúdo.

Por que vimos que "cinco" como um conceito aritmético é mais rico e não mais pobre de conteúdo do que "cinco" numa representação mais geral? Porque o conceito aritmético "cinco" contém a relação do cinco com todo o restante, mas o objeto não existe por si só, mas na relação com os outros. "Cinco" é generalização, "cinco" não é apenas generalização, mas a relação entre as generalizações.

Disso surge a lei de equivalência. Eu posso formar qualquer raciocínio com "cinco". O pré-escolar sabe o que é cinco dedos e que a violeta pode ter cinco pétalas, mas que, normalmente, tem quatro, mas ele não sabe o que é mais: quatro ou cinco. O escolar sabe porque já estabeleceu a relação de cinco para quatro.

Nele surge a possibilidade de tais operações de pensamento que não são possíveis quando não se tem a relação de união comum (conjunto). Como mostraram as pesquisas, graças a isso surge a possibilidade de definição do conceito. Por exemplo, pedimos à criança para definir os seguintes conceitos: o que é cachorro, o que é justiça etc. O que significa definir um conceito? Se

você tem a relação desse conceito com outros conceitos, você pode apresentar o equivalente desse conceito, mas se você não tem essas relações de união comum, ou elas estão pouco desenvolvidas, essa definição será pouco possível. As pesquisas mostram, como fez em seus trabalhos Bühler, o que acontece em nossa mente quando pronunciamos algum conceito, por exemplo, "mamífero". Na mente de vocês não ocorre a percepção de um mamífero, mas a mesma coisa quando eu digo 325. Quando dizem mamífero, sinto aquele lugar estrutural no qual vocês me colocaram.

Eu posso ir para baixo ou para cima, posso ir para o lado e dizer qual o mamífero etc. Dessa forma, primeiramente, o que surge na definição do conceito é o lugar no sistema e sua relação com outros conceitos, o ponto por meio do qual eu recebo a possibilidade de ligar este dado conceito a outros, ou seja, me mover no sistema desses conceitos.

Isso se torna mais claro se tomarmos o segundo aspecto, para o qual a relação de união comum (conjunto) é mais importante para o pensamento de uma pessoa com a consciência desenvolvida. Assim, da mesma forma que cada etapa etária tem seu próprio meio de generalização da realidade, em cada etapa etária existe um meio próprio de refletir o quadro geral da realidade do mundo na consciência.

Um exemplo vai tornar mais claro o que estou dizendo. Falamos com vocês sobre a fala autônoma infantil, sobre o estágio inicial do desenvolvimento da fala infantil quando a criança passa do balbúcio para a fala em palavras, para o estágio inicial da fala. Na fala autônoma infantil, não existem palavras em geral, nenhuma relação de união comum (conjunto). As palavras estão uma ao lado da outra.

Eu já apresentei um exemplo que observei em crianças de idade precoce, no período em que predomina a fala autônoma que, via de regra, muito curto. Há pouco tempo li o material da camarada Konnikova e percebi a comprovação na íntegra dessa regra. Eu não encontrei sequer duas palavras que se relacionassem uma com a outra como "flor" e "rosa", como se estivessem uma sobre a outra em crianças que permanecem na fala autônoma.

Vou apresentar um exemplo. Estamos lidando com uma criança. A criança conhece as palavras "mesa", "cadeira", "armário", "sofá", "prateleira". Mas ela não conseguia formar a palavra "móvel". Entretanto, adquirir uma palavra nova, "móvel", não significa adquirir uma palavra por conta das mesmas palavras, mas significa subordinar todas essas palavras a algo novo. Quando dizíamos a essa criança que "móvel" é isso e isso, ela dizia que não, que não era móvel, que isso era mesa, que era cadeira etc. etc. Aliás, essa criança tinha uma coleção de roupas muito diversa, havia denominações, no sentido de detalhes de sua toalete, que eu, por exemplo, desconhecia. Eram várias denominações para luvas, chapéus, paletós, casacos etc., porém, a palavra "roupa" não lhe dizia nada. Ela viu pela primeira vez, num colega que veio da Alemanha trabalhar conosco, um colete e perguntou o que era e lhe disseram que era roupa, e aqui-

lo tornou-se roupa, e tudo aquilo que era roupa ela não conseguia entender como roupa.

Quando lidamos com casos assim, vemos que, por si só, a passagem para relações de união comum é um passo enorme no desenvolvimento da criança. Não atribuímos, na história do desenvolvimento da fala infantil, tanto significado ao momento em que surge a primeira palavra com sentido, o quanto ligamos para o surgimento da primeira palavra, que está numa certa relação de união comum (conjunto).

Stern disse que o destino de cada criança como pessoa é decidido pela primeira palavra com sentido. Isso é incorreto. A primeira palavra à qual ela atribui sentido existe inclusive nos idiotas e nas pessoas surdas...nos imbecis, mas o destino da criança é decidido pela primeira relação com a união comum (conjunto), que surge ao final da fala autônoma infantil.

Resumindo, podemos dizer que a presença do sistema e das relações de união comum (conjunto) entre o conceito é um momento determinante para todo o caráter do pensamento, que é específico para cada idade. Porém, essas relações de união comum (conjunto) surgem gradativamente, não se desenvolvem de imediato e, a cada estágio etário, lidamos com relações de união comum (conjunto) peculiares.

Por exemplo, como mostraram as pesquisas, na criança, durante a primeira infância, além da fala autônoma, nem sempre surgem as palavras inferiores, ou seja, digamos rosa, violeta, lavanda. A criança diz antes a palavra flor do que a palavra rosa, mas essa relação de união comum (conjunto) flor-rosa, a partir dos 2 anos, é algo diferente do que a relação flor-rosa aos 5 ou 8 anos. Os experimentos mostram que a criança de 2 anos e 7 meses, que tem suas palavras, as correlaciona não com algo [geral e unitário]⁷, mas as põe uma ao lado da outra, como se uma incluísse a outra; porém, na idade pré-escolar, a relação é sempre entre o campo concreto da realidade e as relações de união comum (conjunto) elaboradas. Porém, ao mesmo tempo, podemos dizer que isso é típico para todos os conceitos da criança, que se desenvolvem espontaneamente, sem a influência sistemática direta, numa instrução espontânea própria da experiência da criança; ou para aqueles conceitos que surgem como conceitos cotidianos – para eles é típica a ausência de sistema e de relações entre conceitos, que é característica aos nossos conceitos e, em geral, é mais pobre, estruturada de formas diferentes do que em nós. Lá existem relações de união comum (conjunto) completamente diferentes e, às vezes, sequer existem, e apenas com a passagem para o conceito científico que observamos, na idade escolar, com o curso da instrução, é que surge o primeiro e o mais importante, aquilo que Piaget tenta não perceber.

⁷As palavras entre colchetes não estão no estenograma da palestra (Nota da edição russa).

O que caracteriza o conceito aritmético em primeiro lugar? É o seu sistema. Será que o escolar estuda primeiramente o número um, depois o número dois e depois o três? O mais essencial para a natureza do conceito científico, como um conceito verdadeiro, como uma generalização que se constituiu historicamente, é que cada conceito é uma parte necessária de um determinado sistema de conceitos. A conclusão mais essencial e geral da instrução da criança na escola e da formação dos conceitos científicos é o fato de que o ensino dos mais diferentes conceitos ao escolar resulta no surgimento de um sistema que corresponde, em traços primitivos mais gerais, a um sistema de conceitos, com uma relação de união comum (conjunto) entre os conceitos. No pensamento da criança os conceitos adquiridos por ela anteriormente não estão separados por uma parede dos conceitos adquiridos depois. Esse sistema é a forma principal de funcionamento dos seus conceitos, tanto no campo dos anteriormente adquiridos, quanto no campo dos conceitos cotidianos. Porém, é claro, isso não ocorre de imediato, essa passagem ocorre ao longo de toda a idade escolar <...>, ou seja, bem ao final da primeira idade escolar ocorre o fenômeno do pensamento não consciente (segundo Piaget).

Agora a segunda conclusão.

Eu já disse em que campo encontramos traços de uma forma mais precoce (de desenvolvimento) do pensamento: no campo da forma puramente verbal do pensamento. No pensamento da criança os conceitos adquiridos por ela anteriormente não estão separados por uma parede dos conceitos adquiridos depois. Esse sistema é a forma principal de funcionamento dos seus conceitos, tanto no campo dos anteriormente adquiridos, quanto no campo dos conceitos cotidianos. Porém, é claro, isso não ocorre de imediato, essa passagem ocorre ao longo de toda a idade escolar <...>, ou seja, bem ao final da primeira idade escolar ocorre o fenômeno do pensamento não consciente (segundo Piaget).

Enquanto a criança não elaborar, como na idade escolar, esse sistema de relações de união comum (conjunto) entre os conceitos, seu o pensamento não vai conseguir se emancipar, não vai conseguir se desprender da base visual-sensorial do pensamento, da percepção e da memória, então, conserva-se a lei de que a criança pensa com mais facilidade quando vê, ou quando se apoia diretamente na experiência, do que quando a ideia está entregue a si mesma.

Vou me permitir, sem muitos detalhes, como fiz em relação ao sistema, me deter em algumas conclusões que surgem e que devem ser levadas em consideração quando falamos das principais neoformações da idade escolar.

Se a criança passa para formas novas superiores de generalizações e de relações de união comum (conjunto), será que não significa que ela se eleva a uma nova etapa de generalização? E será que isso não encontra expressão no fato de que, pela primeira vez, nos primeiros anos da idade escolar, pode-se comunicar à criança conhecimentos científicos básicos?

Com ela é possível conversar sobre notícias científicas básicas da realidade. Eis um equívoco que surge em nosso ensino e que sempre se depara psicologicamente com esta questão.

Apresentarei um exemplo. A história com a sociologia que, diante dos nossos olhos, agora transcorre e levou a uma reestruturação radical dessa questão. O que foi reavaliado? Reavaliaram tudo. Primeiramente, a capacidade da criança de generalizar <...>.

Em segundo lugar, reavaliaram a possibilidade de obschenie com a criança.

Como se sabe, qualquer movimento, qualquer exposição de saberes são formas de obschenie com a criança, e lhe forneciam tudo isso. Por que a criança estudava e não entendia, no verdadeiro sentido dessa palavra? Aqui tínhamos um típico caso de rompimento da obschenie que se expressava no fato de que o professor transmitia uma ideia profunda – e a cabeça do aluno tornava-se rasa; o professor transmitia uma ideia rica – que na cabeça do aluno tornava-se pobre. A profundidade e a esfera, a adequabilidade dessa obschenie se rompiam. E eis que a raiz principal, acessível ao nosso estudo contemporâneo e que iminentemente define o curso da instrução, se depara com essa questão de cultivar na idade escolar sistemas de obschenie e generalização. E aquilo que, neste caso, também se torna possível - a aquisição de conhecimentos científicos - mostra que a criança se elevou a um novo estágio de obschenie, não apenas de generalização. No entanto, ela ainda está aquém do estágio em que se torna possível a obschenie com uma generalização teórica superior.

Gostaria de dizer que, de acordo com essa nova estrutura que a criança atinge em sua generalização e obschenie, está também o novo sistema de relação entre as funções. Já disse que o pensamento se desprende pela primeira vez da percepção dos conceitos, de suas bases visual-sensoriais, e torna-se autônomo, perfaz o ciclo do seu desenvolvimento independente, abre a possibilidade para um movimento puro da ideia – puro, obviamente, não no sentido psicológico e de total desprendimento da realidade, mas, dependente em relação às bases visual-sensoriais mais próximas a cada passo. Sobre o sentido de refletir a realidade, é possível dizer que a idade escolar é a de passagem, principalmente do meio visual-sensorial de refletir a realidade para o de generalização.

Na realidade, antes da escola, existe uma forma de refletir a realidade por meio de generalização e o escolar tem um meio visual-sensorial de refletir a realidade, mas aquilo que era dominante naquela idade torna-se subordinado na idade posterior, e o que era subordinado torna-se dominante.

Aqui estamos lidando com outra estrutura da consciência infantil. Ao analisarmos o caráter da percepção da realidade como um todo, poderíamos dizer qual é o quadro do mundo que surge na idade escolar, como se desenvolve a atividade interna etc.

Veremos que muda não apenas o que vimos até agora – ou seja, a estrutura interna da consciência –, mas muda também a relação da criança com a

realidade externa e com a realidade interna, mudam o caráter da atividade externa da criança e o caráter da atividade interna da criança.

Eis tudo o que queria dizer hoje para vocês.

SOBRE OS AUTORES

Augusto César Buonicoreh

Historiador, presidente do Conselho Curador da Fundação Maurício Grabois. E autor dos livros *Marxismo, história e a revolução brasileira: encontros e desencontros*, *Meu Verbo é Lutar: a vida e o pensamento de João Amazonas* e *Linhas Vermelhas: marxismo e os dilemas da revolução*. Todos publicados pela Editora Anita Garibaldi.

João Quartim de Moraes

Doutor pela Fondation Nationale de Science Politique da Academia de Paris (1982). Professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas.

Dermeval Saviani

Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

José Claudinei Lombardi

Doutor em Filosofia e História da Educação. Livre Docente em História da Educação. Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador executivo do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – HISTEDBR. Bolsista produtividade do CNPq.

Maria de Fátima Felix Rosar

Membro da coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – GT do Maranhão, Docente aposentada da UFMA, Pesquisadora visitante sênior da UEMA. Autora de diversas publicações, entre outras: *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial*, 5ª edição publicada pela Editora Autores Associados, em 2012.

Ademar Bogo

Doutor em Filosofia e professor de Filosofia na Faculdade do Sul da Bahia – FASB.

Paulino José Orso

Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, professor dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, líder do Grupo de Pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – HISTEDOPR.

Caroline Bahniuk

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professora substituta na área de Organização Escolar EED/UFSC. Contribui nas atividades do Setor de Educação do MST.

Nereide Saviani

Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP. Diretora de Formação da Fundação Maurício Grabois

Newton Duarte

Professor titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Líder do grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação".

Zoia Prestes

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ). Graduada em Pedagogia e Psicologia Pré-escolar e mestre em Educação pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (União Soviética), doutora em Educação pela Universidade de Brasília (DF).

Lucas Gago Estevam

Licenciado em Ciências da Biologia, mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto em formato e-book.

Título	Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa.
Organizadores.	Paulino José Orso; Julia Malanthen; André Paulo Castanha.
Formato	A5
1ª Edição	Janeiro de 2019

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG
Brasil

**Augusto César Buonicore
João Quartim de Moraes
Dermeval Saviani
José Claudinei Lombardi
Maria de Fátima Felix Rosar
Ademar Bogo
Paulino José Orso
Caroline Bahniuk
Nereide Saviani
Newton Duarte
Zoia Prestes
Lucas Gago Estevam**

