



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

SEVERINA MÁRTYR LESSA DE MOURA

**O “SOCIALISMO REAL”: GÊNESE DA INFLUÊNCIA MARXISTA
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MACEIÓ, 2017

SEVERINA MÁRTYR LESSA DE MOURA

**O “SOCIALISMO REAL”: GÊNESE DA INFLUÊNCIA MARXISTA
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa História e Política da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo.

**MACEIÓ,
2017**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

M929s Moura, Severina Mártyr Lessa de.

O “socialismo real”: gênese da influência marxista na educação brasileira /

Severina Mártyr Lessa de Moura. – 2017. 212 f..

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 210-212.

1. Educação – Marxismo - Brasil.
 2. Educadores – Influência marxista.
 3. Socialismo.
 4. Escola soviética.
 5. Ontologia marxiana.
- I. Título.

CDU: 37(81):316.26

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Socialismo real: gênese da influência marxista na educação brasileira

SEVERINA MÁRTYR LESSA DE MOURA

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Maria Edna de Lima Bertoldo

Profa. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

M. do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Kátia Maria Silva de Melo

Profa. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Josefa Jackeline Rabelo

Profa. Dra. Josefa Jackeline Rabelo (PPGE/UFC)
(Examinadora Externa)

Maria Susana Vasconcelos Jimenez

Profa. Dra. Maria Susana Vasconcelos Jimenez (PPGE/UFC)
(Examinadora Externa)

À Revolução de Outubro de 1917.

Agradecimentos

A Edna Bertoldo, minha orientadora, pela forma respeitosa e dedicada na condução do processo investigativo que resultou neste trabalho, pela convivência generosa e agradável nos momentos de orientação, pela amizade.

À banca, pelas observações necessárias e oportunas durante o processo de qualificação deste texto. Muito obrigada, pela presença.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Educação Marxismo e Ontologia (EMO), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca, tendo como líder o colega Luciano Accioly Moreira, pelos estudos que me conduziram de forma efetiva para a nova ontologia.

Aos companheiros e companheiras do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Ontologia Marxiana (GPTEOM), na UFAL – Maceió, pelos estudos sistematizados de primorosos textos marxianos, sob a coordenação de Edna Bertoldo.

A Jane Marinho, pela amizade, companheirismo e referência de luta a favor da classe trabalhadora.

A Talvanes Eugênio, por ter-me convidado a participar do EMO; por me incentivar a concorrer a uma vaga no doutorado; pela qualificação do meu Projeto de Pesquisa; pela cumplicidade teórica, em torno do meu processo investigativo. Pelo carinho.

RESUMO

Teóricos marxistas oriundos de países diversos e, particularmente, o pedagogo revolucionário Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), têm exercido influência sobre as ideias de educadores no Brasil, destacando-se especialmente aqueles que mais se têm voltado para a construção de uma teoria educacional marxista, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Betty Antunes de Oliveira, Maria Luiza S. Ribeiro, entre outros. A partir da década de trinta, a teoria de Marx, sob as lentes stalinistas, passa a ser divulgada no Brasil, tendo influência sobre o movimento político e, posteriormente, chega à academia na década de setenta, nos cursos de pós-graduação na PUC-SP. Com a morte de Stalin, abre-se uma crise no PCB, dando origem a duas dissidências internas, culminando no surgimento do Partido Comunista do Brasil (PC do B), em que cada um a seu modo, desenvolve interpretações distintas em relação ao pensamento de Marx. Com base neste exposto geral, partimos da suposição de que a concepção marxista de viés stalinista, o “socialismo real”, influenciou a produção desses autores marxistas, pois cada um, a sua maneira, tem apresentado propostas que convergem para a possibilidade de uma política educacional voltada para a classe trabalhadora, nos marcos do capital. Ou seja, são levantadas alternativas no âmbito da esfera do Estado, como sendo a forma de obter avanços sociais no processo educativo. Vimos que isso implica a forma de compreender a relação entre educação, política e economia, cujo primado indissociável entre a esfera fundante (a economia) e as fundadas (educação e política), acaba se perdendo de vista, razão que explica o fortalecimento da concepção de que sendo a educação uma ação política, o processo de transformação social pode-se dar através da “vontade política”. Isso tem resultado, na formação das novas gerações, na dificuldade de distinguir a emancipação política da emancipação humana; a perspectiva reformista da perspectiva revolucionária; o comunismo defendido por Marx, do “socialismo real”. O fio condutor que direcionou a presente investigação é a ontologia marxiana que compreende o trabalho como ato fundante do ser social e dos demais complexos sociais. É nessa centralidade ontológica do trabalho que buscamos nos contrapor ao pensamento reformista que, assentado na centralidade da política, vem influenciando as proposições para o campo educacional no Brasil.

Palavras-chave: “Socialismo real”; escola soviética; ontologia marxiana; educação e marxismo no Brasil.

ABSTRACT

Marxist theorists from various countries, and particularly the revolutionary pedagogue Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) have influenced the ideas of educators in Brazil, especially those who aimed at the construction of a Marxist educational theory, such as Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Betty Antunes de Oliveira, Maria Luiza S. Ribeiro, among others. From the 1930s, Marx's theory, under the Stalinist lenses, began to be divulged in Brazil, having influence on the political movement and later arriving at the academy in the seventies, in the post-graduation courses at PUC-SP. With the death of Stalin, a crisis in the PCB opens, giving rise to two internal dissidences, culminating in the emergence of the Communist Party of Brazil (PC do B), in which each in its own way, develops different interpretations in relation to the thought of Marx. On the basis of this general statement, we begin with the assumption that the Marxist conception of Stalinist bias, "real socialism", influenced the production of these Marxist authors, since each one in his own way has presented proposals that converge towards the possibility of a political educational system focused on the working class in the capital. That is, alternatives are raised within the sphere of the State, as the way to obtain social advances in the educational process. We have seen that this implies a way of understanding the relation between education, politics and economics, whose primacy inseparable between the founding sphere (the economy) and the founding sphere (education and politics) ends up losing sight of, which explains the strengthening of conception that education being a political action, the process of social transformation can be through "political will." This has resulted in the difficulty of distinguishing the political emancipation from human emancipation, the reformist perspective of the revolutionary perspective, the communism defended by Marx, of "real socialism." The guiding thread of the present investigation is the Marxian ontology that includes work as the founding act of the social being and other social complexes. It is in this ontological centrality of the work that we seek to oppose to the reformist thought that, based on the centrality of politics, has been influencing the propositions for the educational field in Brazil.

Keywords: Real socialism; Soviet school; Marxian ontology; Marxist tradition in Brazil.

RESUMEN

Los teóricos marxistas de varios países, y en particular los pedagogos revolucionarios Moisey Pistrak Mikhaylovich (1888-1940), han ejercido una influencia sobre las ideas de los educadores en Brasil, destacando especialmente aquellos que han sido más frente a la construcción de una teoría de la educación marxista, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Betty Antunes de Oliveira, Maria Luiza Ribeiro S., entre otros. Desde los años treinta, la teoría de Marx bajo las lentes de estalinistas, se da a conocer en Brasil, que tiene influencia en el movimiento político y luego llega al gimnasio en los años setenta, en los cursos de postgrado en la PUC-SP. Con la muerte de Stalin, se abre una crisis en el PCB, dando lugar a dos discrepancias internas, que culminó con la aparición del Partido Comunista de Brasil (PC do B), cada una a su manera, desarrolla diferentes interpretaciones en relación con el pensamiento Marx. En base a este tema general, se parte del supuesto de que la concepción marxista de sesgo estalinista, el "socialismo real", influyó en la producción de estos autores marxistas, para cada uno, a su manera, ha presentado propuestas que convergen en la posibilidad de una política educativa que enfrenta la clase obrera en puntos de referencia de la capital. es decir, las alternativas se plantean en el contexto del ámbito estatal, como la forma de lograr avances sociales en el proceso educativo. Hemos visto que esto implica en la forma de entender la relación entre la educación, la política y la economía, cuya inseparables primacía entre la esfera fundación (la economía) y fundó (y formación política), termina por perder de vista, la razón que explica el fortalecimiento de diseño que, dado que la educación es una acción política, el proceso social puede ser a través de la "voluntad política". Esto ha dado lugar a la formación de las nuevas generaciones, la dificultad de distinguir la emancipación política de la emancipación humana, la perspectiva reformista de la perspectiva revolucionaria, el comunismo defendido por Marx, del "socialismo real". El hilo que a guiado esta investigación es la ontología marxista que comprende el trabajo como el acto fundador de la social complejo social y otros. Es esta centralidad ontológica del trabajo que buscamos para oponerse al pensamiento reformista, sentado en la centralidad de la política ha influido en las propuestas para el campo de la educación en Brasil.

Palabras clave: socialismo real; escuela soviética; Marx ontología; tradición marxista en Brasil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A CENTRALIDADE DO TRABALHO	21
2.1	Princípios do materialismo-histórico	22
2.2	Princípios ontológicos fundamentais de Marx	30
2.3	O Trabalho	43
2.4	Ontologia e Educação	52
3	MARX E A PARCIALIDADE DA POLÍTICA	65
3.1	A revolução política contra o Estado burguês	83
4	O “SOCIALISMO REAL”: UM RETORNO NECESSÁRIO AO PASSADO	95
4.1	Breve resgate histórico da revolução russa	97
4.2	Lenin e a Internacional	118
5	A ESCOLA SOVIÉTICA	131
5.1	Princípios da educação soviética	133
5.2	A Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy	146
5.3	Professores, teoria e prática	160
5.4	A Escola do Trabalho no período de transição	163
5.5	O Trabalho na escola soviética	171
6	MARXISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	193
6.1	As ideias marxistas na educação brasileira	194
6.2	Ribeiro e a Escola Unitária	203
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
	REFERÊNCIAS	221

1 INTRODUÇÃO

Teóricos marxistas oriundos de países diversos¹ e, particularmente, o pedagogo revolucionário da educação soviética Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940), têm exercido influência sobre as ideias de educadores no Brasil, destacando-se especialmente aqueles que mais se têm voltado para a construção de uma teoria educacional marxista, como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Betty Antunes de Oliveira, Maria Luiza S. Ribeiro, entre outros.

O processo histórico da Revolução de Outubro de 1917, buscando a internacionalização do socialismo, conduziu à criação, no país, do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922, demarcando a inserção da tradição marxista no Brasil. A partir da década de trinta, a teoria de Marx, sob as lentes stalinistas, passa a ser divulgada no Brasil, tendo influência sobre o movimento político e, posteriormente, chega à academia na década de setenta, nos cursos de pós-graduação na PUC-SP.

Com a morte de Stalin, abre-se uma crise no PCB, dando origem a dissidências internas, culminando no surgimento do Partido Comunista do Brasil (PC do B). A partir de então, cada um, a seu modo, desenvolve interpretações distintas em relação ao pensamento de Marx².

A experiência da educação revolucionária na União Soviética, a escola como um espaço de instrução, trabalho e cultura proletária, tem seu marco, após a Revolução de Outubro de 1917, quando o movimento revolucionário enfrentava enormes problemas relacionados à Guerra civil, às reações burguesas e aos próprios problemas de um país atrasado, tanto em sua região urbana quanto no campo. Nesse contexto, o projeto para a nova escola soviética, pensado pelo revolucionário russo Vladímir Ilitch Lenin (1870-1924), enfrentava a greve do magistério antirrevolucionário encabeçada pelo Sindicato dos Professores da Rússia czarista. Por outro lado, os educadores

¹ Antonio Gramsci (1891-1937), Aníbal Ponce (1898-1938); Bogdan Suchodolski (1903-1992); (1916-2011); Mario Alighiero Manacorda (1914), Georges Snyders.

² Posteriormente, outros partidos à esquerda foram sendo criados, a exemplo do PT, em que grande parte dos educadores identificados com o marxismo se afiliaram ou se tornaram simpatizantes.

revolucionários tomavam medidas imediatas rumo à organização do sistema educacional, como veremos adiante.

No Brasil, verificamos que o contexto em que foi gerada a tradição marxista, no campo político e acadêmico, foi marcado pelas experiências revolucionárias do início do século XX, com ênfase no Estado Soviético. A relação entre a formação do pensamento marxista no Brasil e o movimento revolucionário do partido bolchevique foi mediada, principalmente, por Lenin, Leon Trotsky (1879-1940), Rosa Luxemburgo (1871-1919) e o próprio Josef Stalin (1878-1953). Esses clássicos, como sabemos, tomaram os princípios do marxismo para analisar e transformar a sociedade regida pelo capital; contudo, no contorno geral, suas apropriações de Marx não são homogêneas.

Se os clássicos do marxismo foram referência para a luta política, no Brasil, através de partidos de esquerda e de movimentos sociais, os quais foram duramente reprimidos pela ditadura militar de 1964, tratando-se da educação, como já sinalizamos, tais como o próprio Lenin, Krupskaya, Pistrak, Makarenko, Gramsci, Ponce e Manacorda, entre outros, estão na linha de frente daqueles que influenciaram a produção intelectual dos educadores marxistas brasileiros.

Sob essa influência, em sincronia com o movimento de esquerda que se acomodava em diversos instrumentos de luta contra a ditadura militar de 1964, educadores progressistas participaram ativamente do processo de democratização do Brasil. Nesse cenário, ressaltamos, por seus próprios méritos, os educadores Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Betty Antunes de Oliveira, Maria Luiza S. Ribeiro, entre outros, os quais neste texto serão identificados no bojo da “tradição marxista” (NETTO, 2004) tomado para identificar “autores que assumem Marx como referencial teórico” e “pesquisadores marxistas, assumidamente de esquerda” (LESSA, 2011). Com efeito, educadores que se colocaram no campo da perspectiva teórica de Marx, em defesa de uma escola pública transformadora para os filhos dos trabalhadores.

Com base nesse exposto geral, partimos da suposição de que a concepção marxista de viés stalinista, o “socialismo real”, influenciou a produção desses autores/educadores da tradição marxista, pois cada um, a

sua maneira, tem apresentado propostas que convergem para a possibilidade de uma política educacional voltada para a classe trabalhadora, nos marcos do capital. Ou seja, são levantadas alternativas no âmbito da esfera do Estado, como sendo a forma de obter avanços sociais para a educação pública.

Veremos adiante que isso implica a forma de compreender a relação entre educação, política e economia, cujo primado indissociável entre a esfera fundante (a economia) e as fundadas (educação e política), acaba se perdendo de vista, razão que explica o fortalecimento da concepção de que, sendo a educação uma ação política, o processo de transformação social pode se dar através da “vontade política”. Isso tem resultado, na formação das novas gerações, na dificuldade de distinguir a emancipação política da emancipação humana; a perspectiva reformista da perspectiva revolucionária; o comunismo defendido por Marx, do “socialismo real”.

No interior dessa convergência, entendemos que para esclarecer o objeto de investigação - a relação entre a tese do “socialismo real” e as análises marxistas sobre a política educacional -, é necessário apreender duas posições, atualmente em curso, que demarcam perspectivas radicalmente distintas no campo do marxismo: a tese do “socialismo real” e a tese da negação da existência efetiva do socialismo.

Nessa direção, interessa-nos: realizar um estudo sobre a escola soviética no período de 1917 a 1924³; extrair as ideias centrais que pedagogos revolucionários russos produziram, motivados pelos desafios de uma educação na transição do então chamado “Estado Proletário”; analisar a influência dessas ideias sobre a tradição marxista da educação no Brasil.

O fio condutor que direciona a presente investigação é a ontologia marxiana que compreende o trabalho como ato fundante do ser social e dos demais complexos sociais. É nessa centralidade ontológica do trabalho que buscamos nos contrapor ao pensamento reformista que, assentado na centralidade da política, vem influenciando as proposições para o campo educacional no Brasil.

³ Sobre a periodização na história da educação soviética, a revista *Pedagógica Soviética* sinaliza: um período inicial de reforma da escola e constituição da pedagogia soviética (1917 até 1920) e um segundo período de luta pela afirmação da escola socialista e da pedagogia marxista-leninista (1921 até 1930).

Nessa direção, os objetivos desta tese são: 1) extrair as ideias centrais que pedagogos revolucionários russos produziram, motivados pelos desafios de uma educação na transição do então chamado “Estado Proletário”; 2) analisar a influência dessas ideias sobre a tradição marxista da educação no Brasil.

Antes de apresentarmos a estruturação deste trabalho, entendemos como necessário realizar algumas observações sobre os desdobramentos do processo de investigação ora exposto.

Ao longo de nossa atuação como professora universitária, atuando na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, atualmente denominada Política e Organização da Educação Brasileira, buscamos elementos teóricos para desenvolver a ementa dessa disciplina, sobretudo em Saviani e Ribeiro, prioritariamente, por seus próprios méritos, nas obras de Saviani. Ocorre que participando dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Educação Marxismo e Ontologia (EMO), na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca, e do Grupo de Pesquisa Trabalho Educação e Ontologia Marxiana (GPTEOM), na UFAL – Maceió, lugares onde consolidamos nossa apreensão da ontologia marxiana, tornou-se inevitável um olhar crítico às reflexões e proposições teóricas para a educação e para o ensino no Brasil, elaboradas por esses autores.

Tratando-se de Saviani, independente das diversas críticas, pertinentes ou não, que se debruçaram, de forma ampla e densa sobre sua obra, como observamos em Lazarini (2015), o filósofo e educador permanece em nossa bibliografia básica, fundamentando os conteúdos da referida disciplina, particularmente, suas profícuas pesquisas sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil. Tratando-se de Ribeiro, nos distanciamos de modo efetivo de suas análises propositivas sobre a história da educação brasileira e sobre a organização do ensino público no Brasil.

Dessa nossa evidência, ou seja, da observação de lacunas categoriais no pensamento de Ribeiro, e por ter sua obra menos citada quando se trata das análises sobre o reformismo no campo educacional, tomaremos essa autora para caracterizar a tradição marxista na educação brasileira, sobre a qual incidiremos nossa crítica.

Orientanda de Saviani na pós-graduação, formada na tradição marxista, Ribeiro, assim como o seu orientador, após o desencanto com o “socialismo real” não tomou o caminho da onda conservadora. Manteve-se atenta à necessidade de transformar a escola dualista (a burguesa e a proletária) em uma escola única que aglutinasse a escola pública e a educação popular, para os filhos dos trabalhadores, como veremos adiante. Destarte, entendemos que uma análise crítica de suas proposições trará contribuições para o debate da perspectiva reformista à esquerda na educação brasileira.

Este trabalho está estruturado em seis seções, tratando-se a Introdução como a primeira seção.

Na segunda seção, abordamos os traços mais gerais da ontologia do ser social do filósofo húngaro György Lukács (1885-1971), buscando, no trabalho como ato histórico primeiro e fundante do ser social, o fundamento para o debate sobre a educação enquanto complexo que tem sua gênese no trabalho e que, no processo de reprodução social, estabelece uma relação de autonomia relativa e dependência ontológica em relação ao trabalho. Sendo a educação uma mediação necessária para a formação dos indivíduos, assume o papel na reprodução dos interesses das classes às quais está submetida.

A educação, atividade parcial que compõe uma totalidade social, nos termos de Lukács, um complexo de complexos, tendo sua gênese ontológica no trabalho, traz em sua função social o reflexo da sociabilidade determinada pela forma de produção. Compreendemos que, se se pretende analisar a possibilidade de a educação contribuir com a formação para a emancipação humana, primeiro, há de se considerar a atual forma de sociabilidade e suas contradições. Há que se expor o que é educação, na perspectiva da ontologia do ser social. Para tanto, nessa seção 2, apresentamos os fundamentos na obra *Ideologia Alemã*, dos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e da *Ontologia do ser social*, de Lukács, além de outros teóricos que vêm contribuindo para a compreensão sobre a centralidade ontológica do trabalho e suas conexões com a totalidade social.

Entendendo que a negatividade da política, sua própria parcialidade, se expressa de forma elucidativa enquanto categoria que possibilita indicar os limites do “socialismo real”, buscamos, na terceira seção, realizar uma incursão

através de textos iniciais de Marx quando se contrapõe ao idealismo alemão hegeliano; quando claramente identifica o Estado como incapaz de solucionar os problemas sociais, impostos por sua própria relação indissociável com o capital; quando concebe o proletariado como o sujeito da tarefa histórica revolucionária; quando analisa a Comuna de Paris como o processo de luta mais avançado da classe trabalhadora, considerado por Marx como uma luta do trabalho contra o Estado. Tomamos, mais uma vez, as contribuições de Mészáros (2011a) e de outros teóricos que entendem os limites da política para a emancipação humana.

Na quarta seção, desenvolvemos um breve histórico do processo político revolucionário russo, desde a queda dos czares até a Revolução de Outubro de 1917 e o seu declínio. Tratamos, ainda, da crise da Internacional Comunista e das ideias de Lenin, no tocante a sua teoria e às táticas revolucionárias. Além do pensamento do revolucionário russo demonstrado em suas obras, sobre as quais nos debruçamos, tomamos também o espanhol comunista Fernando Claudín (1913-1990) na obra *A crise do movimento comunista* (2013), que, ao investigar sobre o fracasso e a crise geral do movimento comunista, reconhece a complexidade do problema e afirma que a sua elucidação exige a contribuição dos estudos em todos os níveis das ciências sociais, pois compreende que suas análises estão “circunscritas, essencialmente, à esfera política” (2013, p. 31). Entendemos que a contribuição da ontologia marxiana dar-se-á na possibilidade de avançar na crítica de Claudín ao “socialismo real” que tem sua base de sustentação na centralidade da política.

O ano de 1956 (com o massacre do Exército Vermelho sobre a manifestação pacífica na Hungria) foi o momento culminante de “desencanto” e de ruptura de vários pensadores comunistas com o Estado Soviético. Uma ruptura com “uma confortável representação do estado e das perspectivas” do movimento revolucionário, que, de forma equivocada, acreditava, até esse momento, que os teóricos clássicos marxistas e a *práxis* revolucionária haviam apresentado para o mundo as resoluções de todas as “incógnitas fundamentais” para a construção do socialismo (CLAUDIN, 2013, p. 31).

A crença na revolução resistia diante dos fatos reais. Ao passo que se distanciava das expectativas iniciais, o Estado Soviético se fortalecia,

“perpetuando” a ditadura do proletariado e sobre o proletariado. Claudín, consciente dessa “negatividade”, debruça-se sobre a análise dos principais fatores que determinaram a crise do movimento comunista e questiona sobre qual marxismo estava a presenciar. Em suas palavras: (2013, p. 31): “que marxismo era o nosso - em sua dupla vertente, teórica e prática - que em vez de nos servir para decifrar a realidade, ocultava-a e a mistificava”.

Compreende-se a importância dos estudos de Claudín, como veremos adiante, inicialmente, pela necessidade de construirmos uma alternativa ao modo atual de sociabilidade e todas as suas consequências personificadas na exploração extrema do trabalhador pelo capital em crise estrutural, e, em seguida, com o mesmo grau de importância, pela tese de Claudín, segundo a qual a essência revolucionária das concepções e teses marxianas continuam atuais e o marxismo não fracassou, mas uma determinada “dogmatização e perversão do pensamento marxiano” (2013, p. 30). Decorre que suas contribuições buscam desobstruir caminhos, abrir novas frentes para o movimento revolucionário.

O filósofo húngaro István Mészáros (1930) está entre os pensadores marxistas que vivenciaram o “desencanto” com o Estado soviético, dedicando sua obra ao esclarecimento dos equívocos e das deturpações que incidem e insistem no rebaixamento das ideias marxianas. Nesse percurso, alerta que a condição planetária exige a criação de uma alternativa socialista que apresente uma solução viável para as contradições que surgem à nossa frente, sendo enfático quando afirma (2011a, p. 21): “que isso não há de acontecer sem uma reavaliação crítica do passado”, sendo necessário examinar o malogro histórico das experiências do “socialismo real”, à luz das perspectivas originais do pensamento de Marx. Diz o referido autor (2011a, p. 45),

A importância do projeto socialista é infinitamente maior do que da Antiga União Soviética. Ele foi concebido como um meio de superar o poder do capital muito tempo antes da existência da União Soviética e permanecerá conosco. O desafio de ir *para além do capital* por meio do estabelecimento de uma legítima ordem socialista diz respeito a toda a humanidade. (Grifo do autor).

Decorre que essa experiência revolucionária dos bolcheviques sobre o Estado burguês, de forma velada, conseguiu conquistar parte do pensamento intelectual em todo o mundo, incluindo-se os teóricos da educação, como se realmente tivesse suprimido o Estado. Nos termos de Mészáros, sem embargo, é necessário superar os equívocos resultantes das análises que têm conduzido ao reformismo, a partir da compreensão de como se deu a relação entre capital, Estado e trabalho, no interior do processo revolucionário soviético. Tarefa que não nos propomos realizar nesta tese.

Por sua vez, o filósofo brasileiro Ivo Tonet, em sua obra Trabalho associado e revolução proletária (2012), reconhece o quanto é ingrato realizar a crítica às tentativas revolucionárias, contudo afirma a necessária abordagem ao passado como caminho à construção de uma teoria radical socialista - tarefa complexa e nada confortável, mas necessária para avançar a análise sobre a educação na perspectiva revolucionária.

Na seção cinco, apresentamos o percurso de pedagogos revolucionários, entre os quais, Pistrak, Krupskaya e Lunacharsky, em busca da nova escola soviética, nos anos iniciais da longa ditadura do proletariado e do cerco do imperialismo, na URSS. Uma perspectiva de educação gestada na determinação revolucionária de intelectuais marxistas ao lado de Lenin. Mormente, a realidade demonstrava que a tarefa era muito mais complexa do que sua própria perspectiva. As dificuldades para a construção da nova escola apresentavam-se nas condições externas, na miséria material e no desperdício de tempo com tarefas domésticas e, de forma relevante, a incompreensão total dos mais próximos da causa e dos próprios comunistas. Para tanto, investigamos textos de Lenin onde estão expostas suas ideias sobre a importância estratégica da educação da juventude soviética e sua missão diante da consolidação do socialismo.

O que há de comum nas posições dos teóricos acima apresentados é que, mesmo quando se diferenciam nos contornos mais gerais, suas ideias fundem-se na perspectiva revolucionária da transformação radical da sociedade regida pelo capital.

Na seção seis, apresentamos, inicialmente, um breve histórico sobre a trajetória que a tradição marxista na educação brasileira percorreu, sob a

influência do “socialismo real”, propondo teorias pedagógicas de caráter revolucionário. Antes, porém, é preciso esclarecer que, neste texto, utilizaremos o termo “tradição marxista” (NETTO, 2004) tomado para identificar “autores que assumem Marx como referencial teórico” e “pesquisadores marxistas, assumidamente de esquerda” (LESSA, 2011). Com efeito, educadores que se colocaram no campo da perspectiva teórica de Marx, a partir de um marxismo político, desvinculado dos princípios da ontologia marxiana como veremos a seguir. Dessa perspectiva, tomaremos as ideias da educadora Maria Luiza Ribeiro para tipificar esse movimento pedagógico, empreendido na busca de uma escola pública voltada às mudanças sociais, nos marcos do capitalismo.

Em nossa incursão bibliográfica, localizamos trabalhos no campo da ontologia marxiana que expõem o debate sobre as abordagens do marxismo em diversos campos e, particularmente, no campo da educação. Citamos os estudos do filósofo brasileiro Ivo Tonet⁴ que, em nossa visão, tem-se debruçado sobre a educação, dedicando significativa parte de sua obra à crítica necessária aos pensadores brasileiros que, embora sejam considerados marxistas, apesar dos seus esforços em busca de uma educação que contribua para a emancipação humana, migraram da centralidade do trabalho para a centralidade da política. Assim, tomamos como base os estudos de Tonet apresentados em *dois* livros: Educação, cidadania e emancipação, e Educação contra o capital (2007), além de artigos diversos como Educação e um novo horizonte para a educação (2007), Marxismo e educação (2010), Educação e revolução (2010), Atividades educativas emancipadoras (2014), O grande ausente e os problemas da educação (2014), entre outros.

Tributamos, também, nos estudos da pedagoga brasileira Edna Bertoldo que em seu livro Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política (2015) e outros autores que desenvolvem estudos no campo da ontologia marxiana e têm contribuído efetivamente com o debate sobre revolução e educação.

⁴ A pesquisadora cearense, marxista, Susana Jimenez afirma “que é justo assinalar que o professor e filósofo Ivo Tonet vem-se destacando no campo da reflexão sócio pedagógica contemporânea, como uma voz rigorosamente afinada no combate aos modismos educacionais pseudo progressistas” (2006, p.7).

Tributamos, ainda, os estudos de Oswaldo Hajime Yamamoto⁵ em sua obra *A educação brasileira e a tradição marxista (1970-1990)*, editada em 1996, quando reconstrói, a partir da interpretação de fatos históricos, a trajetória política e acadêmica da tradição marxista no Brasil, ao longo de vinte anos, no século XX (70-90). Compreendemos que esses elementos apresentados por Yamamoto tornam-se importantes, na medida em que apresentam o envolvimento de intelectuais no campo da educação, no Brasil, com a perspectiva marxista.

Por fim, na seção sete, apresentamos nossas considerações finais.

As forças destrutivas do capital de hoje não são apenas possibilidades ameaçadoras, mas realidades concretas. O nosso cotidiano está sendo engolido por uma tragédia desmedida e impactante que nos causa horror, que obscurece tudo que foi construído na busca da emancipação humana. A exploração do trabalhador chega ao limite do tolerável, inclusive, com propostas para legalizar o trabalho nos moldes do sistema escravocrata. Sem embargo, essa atualidade que exige uma alternativa radical à atual forma de sociabilidade é, também, um momento contrarrevolucionário.

Diante dessa determinação histórica, enquanto profissional no exercício da atividade docente, vivenciamos uma desconfortável e inquietante questão: Qual o significado da educação frente à criação dessa alternativa em direção à emancipação humana?

Esse momento contrarrevolucionário, que põe em cheque o futuro da humanidade, nas devidas proporções, é uma consequência do fracasso do “socialismo real” soviético. Esse fato indica a necessária análise do passado remoto, ou seja, expor os equívocos e as deturpações teóricas das experiências do “socialismo real” à luz das perspectivas originais do pensamento revolucionário de Marx.

Entendendo que a educação é um dos complexos sociais com função mediadora na reprodução social, é necessária também a análise do momento em que foi pensada como um instrumento estratégico para a consolidação do

⁵ Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenador do Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação na UFRN.

socialismo soviético, ideias que influenciaram os pedagogos do mundo ocidental e, particularmente, os brasileiros.

Nesse sentido, expor os princípios da pedagogia social soviética, analisar as apropriações dessa pedagogia por educadores brasileiros, à luz da ontologia marxiana, significa inserir-se no debate recorrente sobre a redefinição de estratégias no campo educacional, sob a perspectiva de uma pedagogia social, ou seja, uma pedagogia que direcione seus esforços para contribuir com a emancipação humana.

É nesses termos que reconhecemos a relevância deste trabalho.

2 . A CENTRALIDADE DO TRABALHO

A elaboração da teoria social de Marx é o resultado de um longo e rigoroso processo investigativo sobre a sociedade burguesa fundada no modo de produção capitalista, com o objetivo de expor a sua estrutura e a sua dinâmica. Percurso intelectual desenhado a partir dos escritos: Para a questão judaica; Crítica da filosofia do direito de Hegel; Introdução de Marx, dos Manuscritos econômico-filosóficos; a Sagrada Família, de Marx e Engels, quando rompem com a denominada esquerda hegeliana. É na obra A Ideologia Alemã que os revolucionários alemães realizam a crítica e a superação ao pensamento dos filósofos idealistas, apresentando os princípios ontológicos fundamentais do materialismo-histórico, tomados por Lukács, quando busca demonstrar o posicionamento de Marx, diante da matriz fundante do ser social, o trabalho.

O debate sobre as deturpações da teoria marxiana é recorrente. Sabemos dos esforços de Lenin para o renascimento de Marx, considerado por Lukács (2012) como o único, após a morte de Engels, que tentou restaurar o marxismo em sua totalidade, independente dos equívocos que possa ter cometido sobre os contornos mais gerais da teoria social.

Após os episódios “grotescos” e desumanos do stalinismo, Lukács, também, movimenta-se para restituir a teoria marxiana, guiado pela consciência do extremo empobrecimento que o pensamento de Marx sofreu na experiência do “socialismo real”. Nessa direção, diz Tertulian (1990, p. 58) “a Ontologia do ser social representa um gigantesco esforço para examinar, passo a passo, as categorias fundamentais do pensamento marxiano, a fim de restituir-lhe a densidade e a substancialidade”, e, ao mesmo tempo, revela a origem da sua degradação no stalinismo.

Por sua vez, Mészáros (2011, p. 21) centrado na crise estrutural do Capital e no atual momento contrarrevolucionário, alerta que a condição planetária exige a criação de uma alternativa socialista, que apresente uma solução viável para as contradições que surgem a nossa frente, sendo enfático quando afirma que “não há de acontecer sem uma reavaliação crítica do passado, sendo necessário examinar o malogro histórico das experiências do

'socialismo real', à luz das perspectivas originais do pensamento de Marx". Qualquer movimento nesse sentido, (Idem, 2011, p. 520) requer a "apropriação criativa da concepção original de Marx".

Isso configura uma tarefa de extrema importância e gigantescos esforços empreendidos, fundamentalmente, por esses pensadores clássicos do marxismo revolucionário, que refletem amplamente as inquietações sócio históricas de um mundo em ebulição, diante da barbárie estabelecida e das possibilidades que o legado de Marx traz para contribuir com a superação da sociedade burguesa e sua base de sustentação.

Com efeito, apoiada nas contribuições de Lukács e Mészáros, buscamos, nesta seção, rastrear a formação intelectual de Marx, identificando os princípios ontológicos fundamentais da teoria marxiana, a gênese e o desenvolvimento do ser social, a relação ontologia e educação e o debate sobre a centralidade do trabalho, em contraposição à centralidade da política.

2.1 Princípios do materialismo histórico

Marx, ao colocar no centro do debate a necessidade de que o objeto histórico fosse apreendido em sua essência, desenvolve a crítica aos idealistas alemães e recomenda que esses olhassem o mundo sensível ao seu redor e percebessem que as mudanças sociais eram produtos da indústria e do comércio; que a conexão materialista dos homens entre si, desde o princípio, depende das necessidades e do modo de produção, sendo tão antiga como os próprios homens. Assim, a partir de Marx & Engels, (2007, pp. 86-87), seu ponto de partida não eram os dogmas nem os pressupostos arbitrários, "mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles encontradas como as produzidas por sua própria ação".

Desde então, os referidos autores (2007, p. 87) apresentam os primeiros pressupostos de toda a história humana:

para fazer história os homens precisam estar vivos, condição que exige, primordialmente, a satisfação das necessidades básicas, biológicas e sociais, pressupondo de imediato, a organização física dos indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza.

Segue-se daí a postulação sobre a distinção dos homens dos animais, pois, mesmo que seja possível diferenciar os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer outro fenômeno social. Ainda, segundo Marx & Engels (2007, p. 87),

eles mesmos começam a se distinguir tão logo começam a produzir seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal”, exigindo, assim, que qualquer ‘concepção histórica’, observe esse fato fundamental, em toda a sua significação e em todo o seu alcance e a ele fazer justiça.

Com as necessidades básicas satisfeitas, surgem novas necessidades; é a própria vida renovando-se diariamente: aspectos da produção da vida material que permanecem, ainda hoje, fazendo a história.

A produção da vida é uma atividade duplamente caracterizada: de um lado, como uma relação natural e, do outro, como uma relação social. Social no sentido de uma relação de cooperação entre os indivíduos, sejam quais forem as condições, a forma e a finalidade dessa produção. Em suas palavras, Marx & Engels (Idem) afirmam:

daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou a uma determinada fase social - modo de cooperação que é, ele próprio, uma ‘força produtiva’ - que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a ‘história da humanidade’ deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas.

Segue-se que Marx e Engels afirmam que o homem tem consciência, mas essa também não é consciência pura, sendo, desde o início, afetada pela matéria, expressando-se através da linguagem que é tão antiga quanto a consciência. Por conseguinte, a linguagem e a consciência nascem da necessidade de comunicação entre os indivíduos, sendo a consciência um produto social e permanente na existência humana. A comunicação é efetuada, inicialmente, nas atividades sociais, isto é, na sua forma exterior, como também

sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, sendo a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem em sociedade. (LEONTIEV, 1978).

No começo, a consciência é algo tão animal quanto a vida social. O que existe é uma simples consciência gregária, e neste momento, o homem se diferencia de um animal, conforme Marx & Engels (2007, p. 35), “somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente”. O que originalmente nas comunidades primitivas nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais, a força corporal, por exemplo, necessidades casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’” (MARX & ENGELS, 2007, p. 35).

Com o desenvolvimento e aumento da produção, desenvolve-se a divisão do trabalho, que se torna realmente divisão, a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e espiritual, quando, segundo Marx & Engels (2007, p. 36),

a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real adquirindo a possibilidade ‘de emancipar-se do mundo’ e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc.

Centro da crítica nesses termos, contrapondo-se ao idealismo alemão, Marx e Engels entendem que as representações mentais, resultantes do ato histórico fundante do ser social, o trabalho, a própria produção da vida material, são dependentes deste. Seguindo-se, também, segundo Marx & Engels (2007, p. 94), que “a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes” foram privadas no materialismo-histórico da ilusória aparência de autonomia.

Em passagem concisa, ENGELS (2008, p. 278) expõe, a seguinte tese: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social o que determina sua consciência”. Essa tese é interpretada por Lukács, (2012, p. p. 307-308) em sua ontologia do ser social, nos seguintes termos:

quando atribuímos uma prioridade ontológica a determinada categoria com relação a outra, entendemos simplesmente o seguinte: a primeira pode existir sem a segunda, enquanto o inverso é ontologicamente impossível. É o que ocorre com a tese central de todo o materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode haver ser sem consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algum ente. Mas isso não deriva nenhuma hierarquia de valor entre ser e consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algum ente.

Ainda segundo o referido autor (2012, p. p. 307-308),

O mesmo vale, no plano ontológico, para a prioridade da produção e da reprodução do ser humano em relação a outras funções. O próprio Marx o afirma com clareza, no Prefácio sobre a crítica da economia política. É sobretudo importante o fato de ele considerar “o conjunto das relações de produção” a “base real” a partir da qual se explicita o conjunto das formas de consciência; e que estas, por seu turno, são condicionadas pelo processo social, político e espiritual da vida. Desse modo, o mundo das formas de consciência e seus conteúdos não é visto como produto imediato da estrutura econômica, mas da totalidade social.

Por conseguinte, a tese supera todas as ideias tradicionais e propagadas sobre o desenvolvimento das sociedades colocando os homens como únicos protagonistas da história, pois ao desenvolverem o modo de produção e a forma de intercâmbio material, transformam, com esse ato, o seu pensar e os produtos de seu pensar. Essa é a condição dos homens em seu processo de desenvolvimento real, ativo, observável empiricamente, sob determinadas condições. Compreendemos, ainda, com nossos filósofos (Idem, p. 95), que “ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens”.

Nas palavras de Marx, (2008c, p. 49), uma síntese do resultado geral ao qual chegou com esses estudos:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua

vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Marx delinea com clareza um percurso em direção à concretização, cada vez mais ampla, das formações e das conexões do ser social. Nos Manuscritos econômico-filosóficos, o filósofo, expressa, pela primeira vez, essas tendências originais e inovadoras, as quais revelam, segundo Lukács (2012, pp. 284-285) as categorias econômicas no patamar “das categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando, assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas”.

Importa ressaltar com Mészáros (2011a) que Marx tinha clareza da relação de cumplicidade entre a filosofia hegeliana e a economia política, posição que mantinha os idealistas distantes da crítica ao capital e, conseqüentemente, da superação deste. Por conseguinte, ao adotar o ponto de vista do trabalho, Marx apresenta a base de sua concepção de história fundamentalmente oposta à de Hegel.

Nesses termos, se por um lado os enunciados concretos de Marx, quando interpretados de forma imparcial, segundo Lukács (2012, p. 281), “são ditos, em última análise, como enunciados diretos sobre certo tipo de ser, ou seja, são afirmações puramente ontológicas, por outro lado não há em Marx nenhum tratamento autônomo de problemas ontológicos”. Nele, (Idem) nunca existiu a preocupação de localizar esses “problemas no pensamento ou defini-los em relação à teoria do conhecimento, nem à lógica, etc. de modo sistemático ou sistematizante”.

Essa duplicidade dialética, intimamente interligada, relaciona-se ao ponto de partida tomado por Marx. O filósofo húngaro entende que é natural que o jovem Marx não pudesse alcançar uma problematização ontológica direta e consciente em seus primeiros escritos, ainda influenciados por Hegel, levando a crer, (2012, p. 282) que “essa tendência negativa tenha sido reforçada pela ambivalência do idealismo objetivo de Hegel, revelada muito

mais tarde, particularmente por Engels e por Lenin”. Em seguida, Lukács (Idem, p.282) comenta:

se Marx e Engels, no processo de separação consciente de Hegel colocam no centro de sua exposição e de sua polêmica, com toda razão, a oposição excludente entre o idealismo hegeliano e o materialismo por eles renovado, posteriormente sublinham energicamente as tendências materialistas que, de forma latente, atuam no interior do idealismo objetivo. É assim que Engels, no Feuerbach, dirá que Hegel promove “um materialismo posto de cabeça para baixo.

Lenin, por sua vez, falará, repetidas vezes, de arremetidas na direção do materialismo na Lógica de Hegel. Todavia, deve-se, constatar igualmente que, mesmo durante as mais duras polêmicas contra hegelianos de esquerda, como Bruno Bauer e Stirner, Marx jamais identificou o idealismo deles com o de Hegel. O pensamento de Hegel imprimiu dificuldades para o movimento socialista, tanto no sentido positivo quanto no negativo. Segundo Mészáros (2011, p. 54), “Foi preciso aprender com ele, apropriando-se de suas grandes realizações por um lado e, por outro, sujeitando suas mistificações eternizadoras do capital a uma crítica radical”.

A questão da virada de Ludwig Feuerbach (1804-1872) em relação à filosofia hegeliana teve um caráter ontológico, e ocorreu no momento de intenso confronto, na Alemanha, entre o idealismo e o materialismo, ficando sob a contribuição de Feuerbach, de forma clara e enérgica, a emergência nas consciências do problema ontológico. Os efeitos dessa virada no processo de superação da filosofia de Friedrich Hegel (1770-1831) e a radicalidade de sua orientação ontológica foram percebidos de forma mais evidente no jovem Engels, que em seus momentos iniciais, filosoficamente pouco claros, torna-se um hegeliano de esquerda. Em Marx, o impacto é pouco visível. O que se tem, consoante Lukács (2012, p. 283), é “uma aceitação compreensiva e simpática por Feuerbach, que aparece, sempre como crítica e exige um desenvolvimento crítico”. Essa crítica reconhece a virada ontológica feuerbachiana como o único ato filosófico sério, no período de embate entre os idealistas e materialistas, na Alemanha e a crítica que verifica a ausência do problema da ontologia do ser social, no materialismo alemão de Feuerbach.

Nesse sentido, em meio à batalha contra o idealismo dos hegelianos na A ideologia Alemã, continua Lukács (Idem): Marx expõe o conhecido raciocínio “Na medida em que Feuerbach é materialista, nele não se encontra a história e, na medida que toma em consideração a história, ele não é materialista”.

O próprio Marx, (2010, p. 20) no prefácio do Manuscritos econômico-filosóficos, diz sobre Feuerbach:

A crítica da economia nacional deve, além do mais, assim como a crítica positiva em geral, sua verdadeira fundamentação às descobertas de Feuerbach. De Feuerbach data, em primeiro lugar, a crítica positiva humanista e naturalista. Quanto menos ruidosa, tanto mais segura, profunda, extensa e duradora é a eficácia dos escritos feuerbachianos, os únicos nos quais - desde a Fenomenologia e a Lógica de Hegel - se encerra uma efetiva (*wirkliche*) revolução teórica.

Tratando-se dos primórdios das conexões da ontologia marxiana, quando, em sua tese de doutorado, contesta a lógico-gnosiológica que Immanuel Kant (1724-1804) dirige às provas da existência de Deus, momento que evidencia a significativa relevância do pensamento marxiano assim diz Marx *apud* Lukács (2012, p. 283).

As provas da existência de Deus nada mais são do que tautologias vazias - a prova ontológica, por exemplo, não vai além da seguinte afirmação: ‘o que imagino realmente (*realiter*) é uma representação real para mim’, ela atua sobre mim e, nesse sentido, todos os deuses, pagãos e cristãos, possuíram uma existência real. Se alguém imagina possuir cem táleres, não sendo isso para ele apenas uma representação arbitrária, subjetiva, se acreditar de fato nela, então os cem táleres imaginados têm para ele o mesmo valor de cem táleres reais. Por exemplo, ele contrairá dívidas em função desse seu dado imaginário, o qual provocará uma ação efetiva, do mesmo modo que toda a humanidade contraiu dívidas contando com seus deuses. (Grifos do autor).

Desse modo, nos termos do filósofo húngaro, o predominante nessa passagem marxiana é a realidade social enquanto critério último do ser ou do não-ser social de um fenômeno e, mesmo que Marx ainda não tivesse condições de dominar nos termos metodológicos, faz emergir uma questão

central que terá grande importância em sua obra, ao se tornar economista e materialista, a saber, segundo Lukács (Ibidem), “a função prático-social de determinadas formas de consciência, independente do fato de elas, no plano ontológico geral, serem falsas ou verdadeiras”, pois, continua o referido autor, (Idem, p. 284), se por um lado, em sua tese Marx não admite a existência de nenhum deus; por outro, dava atenção ao fato de que se “determinadas representações de Deus tenham uma efetiva eficácia histórica deveria decorrer para elas um tipo qualquer de ser social”.

Em uma escala relevante para o posterior curso do pensamento marxiano, esses raciocínios são complementados por sua crítica a Kant. Segundo o autor (Ibidem), Este “contestara a chamada prova ontológica de um ponto de vista lógico-gnosiológico, cortando qualquer vinculação necessária entre representação e realidade”, levando o jovem Marx a comentar “de modo espirituoso que, em determinadas circunstâncias, os cem táleres imaginados podem muito bem ter um papel relevante no ser social”. Marx desenvolve um percurso cada vez mais claro, tendendo à concretização das formações, das conexões, etc. do ser social, encontrando no sentido filosófico, seu ponto de inflexão nos seus estudos econômicos. A esse respeito diz Lukács (2012, pp. 284-285):

Essas tendências encontram sua primeira expressão adequada nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, cuja originalidade inovadora reside, não menos importante, no fato de que, pela primeira vez na história da filosofia, as categorias econômicas aparecem como as categorias da produção e da reprodução da vida humana, tornando assim possível uma exposição ontológica do ser social sobre bases materialistas. A evolução filosófica que leva Marx ao materialismo culmina nesse voltar-se para a economia.

Observa-se que a economia como centro da ontologia marxiana não significa, de forma alguma, que sua imagem do mundo seja fundada sobre economicismo, acusação equivocada que atravessou o pensamento de parte da esquerda revolucionária e dos conservadores inimigos do marxismo, até os tempos atuais, como demonstra a história, condição que comprometeu o marxismo no plano filosófico.

A superação do idealismo alemão, conduziu Marx aos estudos sobre a economia, concluindo que a anatomia da sociedade burguesa encontra-se na sociedade civil, na relação social do capital. Conforme Marx 2007, p. 74),

a sociedade civil, como tal, desenvolve-se somente com a burguesia; com este nome, no entanto, foi continuamente designada a organização social que se desenvolve diretamente a partir da produção e do intercâmbio e que constitui em todos os tempos a base do Estado e da restante superestrutura idealista.

Ao contrário de Hegel, Marx afirma que as relações jurídicas e as formas do Estado têm suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades. Para além dos equívocos sobre sua teoria social, Marx avançou criticamente sobre a sociedade burguesa e sua base de sustentação material: o modo de produção capitalista. O filósofo alemão supera o poder mistificador da ideologia burguesa, revelando a natureza contraditória da relação entre o capital e o trabalho.

A concepção de história abstrata e idealista de Hegel, torna-se com Marx a proposição teórica direta da nova concepção materialista, oferecendo também um ponto convergente com o método lógico. No entanto, a crítica a que este método foi submetido, conforme diz Engels (2008, p. 284), como “projeto que tornou e torna necessária a crítica de toda a filosofia oficial, não foi nenhuma insignificância”. Ao retirar da lógica hegeliana o primado dos verdadeiros descobrimentos de Hegel, reconstruindo e libertando o método dialético de sua forma idealista, Marx elabora o método da crítica da Economia Política.

2. 2 Princípios ontológicos fundamentais de Marx

Para Lukács, (2012, p. 286-287), ao contrário da filosofia burguesa, o ponto de partida da ontologia do ser social, em seus traços mais gerais, salienta particularmente que, “o ser social pressupõe, em seu conjunto e em cada um dos seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica”, nestes termos, “não se pode considerar o ser social como

independente do ser da natureza, como antítese que o excluí ”; nem tampouco, aceitar a “transposição simplista, materialista vulgar, das leis naturais para a sociedade”.

Contrariando significativas concepções filosóficas, no passado ou no presente, que buscam tratar do problema da ontologia do ser social, apresentando a alternativa onde o ser social não se distingue do ser em geral ou são radicalmente diversos, Marx tem clareza de que existe toda uma série de determinantes categorias, sem as quais nenhum ser pode ter seu caráter ontológico concretamente apreendido. Por esse motivo, a ontologia do ser social pressupõe uma ontologia geral, portanto, constitui os fundamentos ontológicos gerais de todo o ser. Vejamos o que diz Lukács, (2012, p. 27).

Por conseguinte, a ontologia geral ou, em termos mais concretos, a ontologia da natureza inorgânica como fundamento de todo existente é geral pela seguinte razão: porque não pode haver qualquer existente que não esteja de algum modo ontologicamente fundado na natureza inorgânica.

Com o surgimento de novos complexos, de formas de ser mais compostas, surgem novas categorias, contudo estas só podem operar com eficácia ontológica somente sobre a base das categorias gerais, interagindo com elas. Resulta assim, que as novas categorias do ser social relacionam-se da mesma forma com as categorias da natureza orgânica e inorgânica.

Na perspectiva marxiana, a essência e a constituição do ser social só poderá ser formulada racionalmente com base em uma fundamentação assim estratificada. Nessa medida, coloca-se o primeiro e indispensável pressuposto para a correta visualização da especificidade da ontologia do ser social. Nas palavras de Lukács, (2012, p. 27), “a indagação acerca da especificidade do ser social contém a confirmação da unidade geral de todo ser e, simultaneamente, o afloramento de suas próprias determinações específicas”. Especificidade ontológica que coloca a história como ciência geral, que engloba tanto a natureza quanto o mundo humano.

Quanto à relação ontológica entre a natureza e a sociedade, na esteira de Lukács (2012, p. 288), temos que “as categorias e as leis da natureza, tanto orgânica como inorgânica, constituem uma base em última instância

irrevogável das categorias sociais”. Segue-se, que (Idem,) “somente sobre a base de um conhecimento ao menos imediatamente correto das propriedades reais das coisas e dos processos é que o pôr teleológico do trabalho pode cumprir sua função transformadora”. Desse modo, o fato do surgimento de “formas de objetividade totalmente novas, que não podem ter nenhum tipo de analogia na natureza, em nada altera essa situação”.

O objeto da natureza, resultante da mediação entre o homem e a natureza - o trabalho - pode, de forma imediata, parecer algo natural, contudo, nos termos da ontologia marxiana, sua função de valor de uso já é algo qualitativamente novo em relação à natureza. Seguindo-se, ao pôr socialmente objetivo do valor de uso, no processo de desenvolvimento das relações sociais, toma lugar o valor de troca, no qual, se considerado isoladamente, desaparece toda a objetividade natural. Lukács (2012, p. 289), assevera:

assim, até existem categorias sociais puras, ou melhor, é o conjunto delas que constitui a especificidade do ser social, mas esse ser social não só se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, como também se reproduz constantemente nesse quadro e jamais pode se separar por completo – precisamente em sentido ontológico – dessa base.

A questão de fundo, sublinhada pelo supracitado filósofo (Ibidem) que orienta o aperfeiçoamento do ser social, reside “precisamente em substituir determinações naturais puras por formas ontológicas mistas, pertencentes à naturalidade e à sociabilidade”, em um processo contínuo de explicitação das determinações puramente sociais, a partir dessa base. Assim, chegamos ao que Marx denominava de “afastamento da barreira natural”, consistindo principalmente na tendência permanente do crescimento, quantitativo e qualitativo, dos componentes pura ou predominantemente sociais.

De forma concisa, Lukács (2012, p. 289) postula que “a virada materialista na ontologia do ser social, provocada pela descoberta da prioridade ontológica da economia em seu âmbito, pressupõe uma ontologia materialista da natureza”. Podemos concluir que, se as teorias idealistas ou religiosas estivessem corretas ao afirmar que a teologia possui um domínio universal, as particularidades do inorgânico, orgânico e o social não existiriam.

Como consequência, teríamos o desaparecimento da diferença ontologicamente decisiva entre sociedade e natureza.

Assim, não pode causar surpresa que o metabolismo do homem com a natureza, da qual ele provém, mas que domina cada vez mais, mediante a sua práxis e, em particular, mediante o seu trabalho, seja desvalorizada nas filosofias idealistas e religiosas e que o trabalho como a única atividade considerada autenticamente humana caia ontologicamente do céu pronta e acabada, sendo representada como “supratemporal”, “atemporal”, como o mundo do dever-ser contraposto ao ser”. (LUKÁCS, 2013, p.p. 61-62).

O segundo pressuposto para conhecer a especificidade ontológica do ser social, consiste em entender o papel da práxis, em sentido objetivo e subjetivo. Realçamos com Lukács, o contraste entre a ontologia marxiana e as precedentes, quando, de várias formas elevavam a pura contemplação como instrumento de conhecimento da verdade e, ao mesmo tempo, a critério último do comportamento correto do ser humano na realidade social (LUKÁCS, 2012, p. 28). Cabe lembrar da última tese sobre Feuerbach Marx (2006, p.535) “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo”.

Marx conferiu uma posição central ao reflexo dialético da realidade objetiva. Lukács (2012, p. 28) afirma que foi precisamente nessa questão que Marx rompeu decisivamente com os seus predecessores filósofos.

A obra completa de Marx é uma explicação concreta e uma fundamentação universal do estado de coisas ontológico aqui aludido. Em outras palavras, objetivamente o ser social é a única esfera da realidade na qual a práxis cumpre o papel de *conditio sine qua non* na conservação e no movimento das objetividades, em sua reprodução e em seu desenvolvimento. E, em virtude dessa função singular na estrutura e na dinâmica do ser social, a práxis é também subjetiva e gnosiologicamente o critério decisivo de todo o conhecimento correto.

Daqui, emerge a necessidade de reafirmamos a função social essencial do trabalho como o ato fundante do ser social, como a única atividade humana que transforma a natureza e como função social essencial das outras atividades que surgem da necessidade da reprodução do ser social, entre essas o complexo social educação.

O filósofo húngaro (2012, p. 287) expondo, de forma precisa, sobre a objetividade do ser social e a função do pôr teleológico nesse processo de transformação, assevera:

as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. Esse desenvolvimento, todavia, é processo dialético, que inicia com um salto, com o pôr teleológico no trabalho, para o qual não pode haver qualquer analogia na natureza. Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si. O processo histórico do seu desdobramento, contudo, implica a importantíssima transformação desse ser-em-si num ser-para-si e, portanto, a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios. A forma do pôr teleológico enquanto transformação material da realidade material é, em termos ontológicos, algo radicalmente novo. É óbvio que, no plano do ser, temos de deduzi-lo geneticamente das suas formas de transição.

Essas formas de transição só terão uma interpretação ontológica correta, conforme Lukács (Idem), “quando for captado em termos ontológicos corretos o seu resultado, ou seja, o trabalho já em sua forma adequada, e quando se tentar compreender essa gênese, que em si não é um processo teleológico, a partir do seu resultado”.

Coerentemente, a importância dessa compreensão em Marx vai além dessa relação fundamental, tendo a medida do método geral da sociedade. Nas palavras concisas de Marx (apud Lukacs 2012, p.287) veremos o alcance dessa compreensão.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga.

Coloca-se em evidência o aporte metodológico dessa compreensão marxiana que, nos termos de Lukács, (2012, p. 288), “essencialmente, continua a ser a exata separação entre a realidade existente em si como processo e os caminhos do seu conhecimento”, condição que clarifica a contraposição de Marx à ilusão idealista de Hegel quando de forma exagerada aproxima “o processo ontológico do ser e da gênese” do “processo de compreender, necessário no plano cognoscitivo”.

Sobre a ciência unitária da história e o fundamento materialista da ontologia marxiana, vimos com Lukács (2012) que a indissolúvel unidade do materialismo na ontologia de Marx, isto é, natureza e sociedade e uma só ciência, a história, não depende de em que medida os estudos realizados pelos marxistas tenham conseguido esclarecer, de modo concreto e persuasivo, essas conexões nos diversos setores da ciência da natureza. O que nos interessa saber é que Marx já havia falado de uma ciência unitária da história muito antes que esta desenvolvesse efetivamente tais tendências. Essa concepção possibilita traçar brevemente uma nova forma de representação na história da filosofia e da ciência. Diz Lukács, (2012, p. 288).

Aqui foi necessário sublinhar simplesmente que a fundação de uma ontologia materialista da natureza, que compreenda em si a historicidade e a processualidade, a contraditoriedade dialética etc. já está implicitamente contida no fundamento metodológico da ontologia marxiana.

Tertulian (1990) tratando sobre as novas contribuições da ontologia do ser social preconizada por Lukács, afirma que o filósofo húngaro reconhece a necessária valorização da irreversibilidade enquanto caráter definidor da historicidade, categoria considerada fundamental, tanto no ser natural, quanto no ser social. Nas palavras de Tertulian (1990, p. 67), uma síntese do tratamento de Lukács sobre a historicidade materialista.

Objetivando contrapor uma concepção *aberta* do ser à concepção *fechada*, decidido a demolir as velhas interpretações *necessaristas* do cosmos e da sociedade para abrir caminho a uma verdadeira filosofia da *liberdade*, Lukács utiliza os resultados de várias ciências para demonstrar que a

concepção do mundo como uma totalidade fechada está definitivamente abolida. A ontologia que ele preconiza concebe o ser como uma interação de complexos heterogêneos, em perpétuo movimento e devir, caracterizada por uma mistura de continuidade e descontinuidade, que produz incessantemente o novo e cuja característica fundamental é a *irreversibilidade*. (Grifos do autor).

Sobre a contradição, tomada por Marx, Lukács (2012, p. 291) postula que sendo “puramente ontológica, a contrariedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações”. Revela-se, então, que a contradição em Marx, diferentemente de Hegel que é a “forma de passagem repentina de um *stadium* a outro” é também “a força motriz do próprio processo normal”. Contudo, Lukács enfatiza essa condição clarificando que Marx não nega a passagem brusca de alguma coisa a outra, ou que algumas mudanças “tenham um caráter de crise ou de salto”.

Em coerência com a forma materialista-histórica, para conhecermos as mudanças do ser, é preciso negar “consequências ‘lógicas’ de uma contrariedade abstrata de cunho geral”. Em outras palavras, “a contradição se revela como princípio do ser precisamente porque é possível apreendê-la na realidade também enquanto base de tais processos” (LUKÁCS, 2012, p. 291).

Cabe lembrar que Marx, a partir de sua investigação sobre a sociedade burguesa, expõe, em *O Capital* (2013), as determinações dialéticas apreendidas do modo de produção capitalista, evidenciando a contradição da mercadoria como valor de uso e valor de troca. Esse complexo categorial tem sua origem na relação capital trabalho e nos demais complexos fundados nessa relação: o proletariado e o capitalista; a usurpação da produção pela classe dominante; a luta de classes sociais; o proletariado como sujeito histórico da revolução social. Aspectos da estrutura e da dinâmica da totalidade (reprodução ideal do ser realmente existente) do ser social. Todo esforço de Marx foi demonstrar a historicidade do ser social, sua processualidade e suas contradições internas como possibilidade motriz de superação da sociedade burguesa.

Sabemos que Marx não pretendeu criar um método filosófico próprio, menos ainda um sistema filosófico⁶. Como vimos, combate, em 1840, no plano filosófico, o idealismo de Hegel e, em particular, o idealismo cada vez mais subjetivista dos discípulos deste. Com o fracasso da Revolução de 1848, toma como centro de seus interesses a fundação de uma ciência da economia, sendo acusado, posteriormente, por avaliações apressadas e insustentáveis de que teria se tornado apenas um especialista em economia:

Lukács trata esse equívoco como uma “caducidade de tal contraposição” entre o jovem Marx filósofo e o posterior economista, afirmando que os críticos apressados de Marx filósofo em geral se esquecem, entre outros, que no trecho de O Capital (v. 1, Livro I) quando ele mesmo, partindo da economia, formula uma concepção inteiramente nova da supressão (aufhebung)⁷ das contradições. Diz (Marx 2013, p. 178):

[...] vimos que o processo de troca das mercadorias inclui relações contraditórias e mutuamente excludentes. O desenvolvimento da mercadoria não elimina essas contradições, porém cria a forma em que elas podem se mover. Esse é, em geral, o método com que se solucionam contradições reais. É, por exemplo, uma contradição o fato de que um corpo seja atraído por outro e, ao mesmo tempo, afaste-se dele constantemente. A elipse é uma das formas de movimento em que essa contradição tanto se realiza como se resolve.

As obras econômicas do Marx maduro, estão centradas na cientificidade da economia, contudo nada tem em comum com a ciência burguesa que considera a economia como uma ciência particular, tratando os fenômenos econômicos de forma pura, isolados da totalidade social e depois analisando-os nesse isolamento artificial. Em Marx, ao contrário, a economia parte sempre da totalidade do ser social e retorna a desembocar nessa totalidade, tendo os fenômenos econômicos como força motriz. Com Lukács (2012, p. 291):

⁶ Para esclarecimento do problema do método em Marx, sugerimos o livro de Ivo Tonet: Método Científico, uma abordagem ontológica. Instituto Lukács, São Paulo, 2013; e José Chasin: Método Dialético. Maceió, s/d, (mimeo).

⁷ Em alemão *aufheben* significa supressão (ou supressão) e ao mesmo tempo manutenção da coisa suprimida. O reprimido ou negado permanece dentro da totalidade.

o tratamento central e, sob certos aspectos, frequentemente imanente dos fenômenos econômicos encontra seu fundamento no fato de que neles deve ser buscada e encontrada a força motriz, em última análise, decisiva do desenvolvimento social em seu conjunto.

Dissipados os equívocos sobre os escritos econômicos de Marx, é possível afirmar que eles são diretamente obra da ciência e não da filosofia, todavia seu espírito científico passou pela filosofia⁸ e nunca a abandonou. A ciência econômica marxiana, nas palavras do filósofo húngaro (2012, p. 293),

está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como metro crítico permanentemente operante.

A cientificidade em Marx, em seus termos mais gerais, não se distancia jamais do cotidiano onde se revela a vida e sua espontaneidade, como ação ontológica. Contrapondo-se a toda a filosofia construtivista e suas falsas ontologias, a ciência marxiana toma as atitudes da vida cotidiana, o que se denomina de senso comum, examinando-as de forma crítica e devolvendo-as conscientemente. Portanto, entendemos que se trata de uma ação com finalidade comum entre a consciência crítica da ontologia espontânea da vida cotidiana e a ontologia corretamente consciente em termos científicos e filosóficos. (LUKÁCS, 2012). Filosofia e ciência na ontologia marxiana, compõem dois momentos imbricados onde cada um, mantendo sua especificidade, constitui uma unidade indissolúvel na produção do conhecimento. Reafirmamos, portanto, com Tonet (2013, p. 76):

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social.

⁸ Lukács (2012) assevera que em Marx enquanto crítica ontológica de todos os tipos de ser, a filosofia continua sendo, todavia sem a pretensão de dominar e submeter os fenômenos e suas conexões, o princípio condutor dessa nova cientificidade.

Para Lukács (2012, p. 294), “em Marx, quando se trata das questões pertinentes ao ser social, assume papel decisivo o problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre o fenômeno e a essência”. Na vida cotidiana, os fenômenos tendem a ocultar a essência do seu próprio ser em vez de iluminá-la. Quando as condições históricas são favoráveis, a ciência tem possibilidades de realizar um grande feito esclarecedor, como no Renascimento e no Iluminismo. Contudo, alguns períodos históricos registram que a ciência obscurece, deforma indicações ou mesmo indícios da vida cotidiana. Sem lugar para dúvidas, as deformações ocorrem com mais frequência e intensidade no campo do ser social, do que na natureza, como visto por Hobbes, conforme afirma Lukács (2012, p. 294): “Hobbes já havia visto com clareza que essas deformações têm lugar com maior frequência e intensidade no campo do ser social do que no campo da natureza; igualmente, ele indicou a causa desse fato, ou seja, a presença de um agir interessado”. Os fatos revelam que o interesse pode ocorrer também diante de problemas no campo da natureza; temos como exemplo as polêmicas em torno de Copérnico e de Darwin.

Lukács (2012) ao tratar sobre o papel da práxis em sentido objetivo e subjetivo, desenvolve um percurso para demonstrar como Marx rompeu com seus predecessores filosóficos e, como se deu a relação entre religião e filosofia em determinadas relações históricas - percurso que não pretendemos expor neste espaço -. Trata-se aqui de articular o problema da essência e do fenômeno no contraste da ontologia marxiana e as precedentes, que, conforme o referido autor (2012, p. 28): “de várias maneiras, elevavam a pura contemplação a veículo do conhecimento da verdade e, simultaneamente, a critério último do comportamento correto do ser humano na realidade social”.

Marx representa o ponto alto das tentativas de superação das metafísicas unilaterais. Na perspectiva da ontologia marxiana, o problema da cisão entre filosofia e ciência é resolvido. Conforme Tonet, (2013, p. 75): “a unitariedade do ser impõe que também haja uma relação íntima entre esses dois momentos do saber”.

O fracasso das tendências que reduziram a filosofia à “vigilância epistemológica”, deve-se ao método de compreensão do mundo, “não

reconheceram a prioridade da consideração ontológica sobre a consideração lógico-gnosiológica; e, por outro lado, “porque basearam suas concepções ontológicas em imagens de mundo condicionadas por sua época, mas cientificamente falsas ou religiosas” (LUKÁCS, 2012, p. 29).

Trata-se, então, de um complexo de problemas de caráter histórico-social que na modernidade atinge a ciência quando esta ameaça iluminar a relação essência e fenômeno. O fato de que a filosofia e as pesquisas científicas, ao longo dos tempos, fizeram emergir um grande volume inesperado de conhecimento, não garantiram que esses operassem influência sobre a ciência e a filosofia, as causas sociais desses fatos nem sequer foram discutidas e, por vezes, foram consideradas heresias.

Contudo, sendo o “agir interessado” um representante de um componente “ontológico essencial, irrevogável, do ser social” essas questões mesmo que não modifiquem o ser-em-si da própria natureza, podem deformar o ser social e, segundo Lukács (Idem, p. 294), “tornar-se momentos dinâmicos e ativos da totalidade existente em si”.

Acerca da relação fenômeno e essência, diz Marx (*apud* Lukács, (Idem): “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”. No tocante à natureza e à sociedade, essa questão assume extrema importância para a ontologia do ser em geral, explicitado em sua polêmica com os denominados economistas vulgares e com abordagens sobre o ser, que se fecham nas formas fenomênicas e deixam inteiramente de lado as conexões reais (LUKÁCS, 2012, p. 295). O ser social tem sua gênese em um processo teleológico, nos termos de Lukács, resulta que seu produto assume uma forma fenomênica de um produto final, fazendo desaparecer, de forma imediata, sua gênese, contudo é justamente o seu caráter inacabado que impõe uma referência direta ao processo genético. A esse respeito, diz Lukács (Ibidem).

A especificidade da relação entre essência e fenômeno no ser social chega até o agir interessado; e quando este, como é habitual, está baseado em interesses de grupos sociais, é fácil que a ciência abandone seu papel de controle e torna-se, ao contrário, o órgão com o qual se encobre a essência.

Cabe, aqui, tratar da relação essência e fenômeno diante da ligação do valor e a riqueza com o desenvolvimento das faculdades humanas, postulando com Lukács (2012) que não apenas o fenômeno é um ente social, como o é a essência. Esses complexos apoiam-se nas mesmas necessidades sociais, e, tanto um quanto outro são componentes reciprocamente indissociáveis do complexo histórico-social.

Do ponto de vista metodológico, reafirmamos que Marx separa dois complexos, o ser social que existe independentemente de ser mais ou menos conhecido corretamente, e o método de sua apreensão ideal mais aproximada possível. O conhecido enunciado de Marx, citado anteriormente, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente”, prenuncia uma nova forma tanto de cientificidade em geral, quanto de ontologia. Com essa forma, abre a possibilidade de, no futuro, superar a constituição profundamente problemática da ciência moderna, apesar do reconhecimento da riqueza dos fatos descobertos.

Nessa direção, entendemos que a crítica ontológica às interpretações equivocadas do ponto de vista da apreensão do ser, abarca as falsas representações, ou seja, tem por meta despertar a consciência científica no intuito de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em si.

A maturidade nas obras de Marx é evidenciada, nos termos de Lukács, (2012, p. 926), através de uma nova cientificidade que,

em toda reprodução ideal de uma conexão concreta, tem sempre em vista a totalidade do ser social e, com base nela, sopesa a realidade e o significado de cada fenômeno singular; uma análise ontológico-filosófica da realidade em si que jamais vaga, mediante a automatização de suas abstrações, acima dos fenômenos operados, mas, ao contrário, justamente por isso, conquistou para si crítica e auto criticamente o estágio máximo da consciência, para poder captar todo ente na plena concretude da forma de ser que lhe é própria, que é específica precisamente dele.

A crítica de Marx à sistematização das categorias numa conexão definitiva, homogênea é oposta à crítica realizada pelo empirismo. Este, contido em um ontologismo ingênuo, valoriza de forma instintiva a realidade imediata dada, de fácil percepção. Uma atitude que é autêntica diante da realidade, mas

só consegue ser periférica, levando o empirista, segundo Lukács (2012, p. 297), a “envolver-se nas mais fantasiosas aventuras intelectuais, bastando que ouse ir só um pouco além do que lhe é familiar”.

Compreendemos que, com as conexões adequadamente conhecidas, já não existe função para a lógica que perde seu papel de condução filosófica, tornando-se uma ciência particular como tantas outras; contudo, enquanto crítica ontológica de todos os tipos de ser, a filosofia continua sendo, todavia sem a pretensão de dominar e submeter os fenômenos e suas conexões, o princípio condutor dessa nova cientificidade⁹ (LUKÁCS, 2012, p. 297).

A incompreensão sobre a concepção de ciência proposta por Marx, mesmo que sua concepção tenha surgido da crítica e da superação materialistas do método hegeliano, foi, de tal modo, estranha às tendências dominantes da época, que tanto os seus adeptos quanto seus adversários não tenham compreendido como método. Com o triunfo do novo kantinismo e do positivismo, cria-se uma névoa sobre os problemas da ontologia. A ciência de Marx passa a ter a medida da ciência burguesa, uma ciência simples, particular. Logo após a morte de Marx, a esmagadora maioria de seus seguidores declarados¹⁰ já se encontra sob a influência dessas ideias. Aqui, lembramos, brevemente, das polêmicas em torno dos denominados inimigos do marxismo, os quais têm nome e percurso teórico e político traçado. Teremos Kautsky (ortodoxia marxista) a pauperização absoluta e Bernstein (o revisionista entre os marxistas) não entenderam a essência metodológica da doutrina de Marx.

Em Marx, a crítica de sistema (princípio da completude e da conclusividade) toma as características da nova ciência, da nova forma de apreender o ser em sua totalidade no grau maior de proximidade deste. Trata-se, aqui, da sociedade burguesa em sua totalidade, isto é, de um complexo

⁹ Lukács (2012) segue e postula que essa novidade é produto de um longo processo crítico, frequentemente espontâneo, ainda que não homogêneo. Cita o [Renascimento](#) como a primeira grande tentativa científica de compreender em todos os aspectos o ser social e o esforço de Vico no sentido de captar em termos ontológicos a historicidade do mundo social.

¹⁰ Conforme Lukács (2012) pode-se incluir entre esses, inclusive teóricos que se revelaram realmente marxistas em muitas questões singulares, possuíam escassa sensibilidade para as tendências filosóficas essenciais presentes na obra de Marx, e muitos outros supõem encontrar em Kant um “complemento” para o marxismo.

constituído por complexos, de uma totalidade dinâmica, onde o seu movimento resulta do carácter contraditório de todas as partes que compõem essa totalidade. As categorias totalidade, historicidade e contradição, em Marx, são formas de determinações da existência ontológica do ser. Por conseguinte, a crítica em Marx, parte da totalidade do ser social, buscando apreender suas próprias conexões intrincadas em múltiplas relações: o trabalho como ato fundante do ser social e dos demais complexos sociais.

A nova ciência parte de questionamentos: o que é o ser social? Quais são as suas determinações? Esse movimento precede qualquer forma de conhecimento sobre este ser. Sendo o conhecimento uma parte da totalidade do ser social, isto é, uma das suas dimensões, ele resulta das determinações mais gerais e essenciais do ser social, com possibilidade de ser localizada a posição que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social em sua totalidade.

2. 3 O Trabalho

Em Lukács, a base do ser social é a esfera orgânica e esta é o resultado do desenvolvimento da esfera inorgânica. A independência da esfera inorgânica das demais reside na transformação de processos químicos e físicos em outros processos químicos e físicos, ou seja, sua transformação é do inorgânico para o orgânico, não existe reprodução. Das três esferas, é a única independente das demais. As interações entre os agentes químicos são de modo causal.

Em dado momento da evolução da Terra, em um determinado patamar de organização da matéria inorgânica, tornou-se possível que algumas moléculas passassem a reproduzir a si mesmas. Esse fato possibilitou a gênese e o desenvolvimento da vida. Aconteceu um salto ontológico, o surgimento de uma forma superior de organização da matéria, que é a vida. (ANDRADE, 2016, p.18).

Coforme Lukács, (1989, p. 11), saltos ontológicos acontecem tanto no interior de uma esfera de ser particular, quanto na passagem de uma esfera de ser a outra.

[...] todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, não existe uma continuidade retilínea. A essência do salto é constituída por esta ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma gradual, no tempo, da nova forma de ser.

Os saltos ontológicos apenas podem ocorrer porque o ser é, em sua unitariedade, um processo histórico no qual todas as suas partes estão em interações umas com as outras, contudo, as interações, por si próprias, segundo Andrade (2016, p. 19) “não produzem em um complexo nada mais do que a estabilização do equilíbrio”. Esse equilíbrio conduziria a uma situação estacionária, o fim da história. Nas palavras de Lukács (2013): “Para que esse equilíbrio seja dinâmico, devemos elucidar qual seria, na interação da qual se trata, o momento predominante”.

Em outras palavras, do ponto de vista biológico os traços fundamentais e elementares da vida são nascer, viver e morrer, os quais não têm analogia no ser inorgânico, mas são consequências diretas deste fato ontológico basilar. (LUKÁCS, 2014).

Daqui a possibilidade de um ordenamento dos graus do ser sem propósitos valorativos, sem confundir com estes propósitos o problema da prioridade ontológica, da independência e dependência ontológica. Conforme (Lukacs, 1989, p. 27), “o ser biológico em determinada altura, pôs os ‘pressupostos’ e abriu a ‘possibilidade’ da gênese de ‘um novo tipo de ser’: o ser social”. Como acontece o salto ontológico do ser orgânico para o ser social?

Em primeiro lugar, apreender o salto ontológico do ser orgânico para o ser social é uma tarefa que Lukács (1989, p. 3) define como *post festum*, e, nesse sentido, é preciso utilizar o método marxiano:

para o qual a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído - no pensamento - a partir daquele ser superior, de sua direção evolutiva, de suas tendências de desenvolvimento.

Contudo, o salto permanece um salto, ou seja, aconteceu, aqui, tratando-se do salto da esfera orgânica para a esfera social. Continuando, Lukács assevera (1981, p.3):

É preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma passagem que implica num salto _ontologicamente necessário_ de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente [...] as características biológicas só podem iluminar as etapas de passagem, não o salto em si mesmo.

Mesmo que as diferenças psicofísicas sejam reveladas pelas ciências da antropologia, a palenteologia entre o homem e o animal não apanhará o fato ontológico do salto, ou seja, como, ou quando aconteceu. Assim, diz (Lukács, 1989, p20): “através do entrelaçamento posto de teleologia e causalidade tem-se que, por fim, “natureza e trabalho, meio e finalidade chegam [] a algo que é em-si-homogêneo: o processo de trabalho e, no fim, o produto do trabalho”.

Neste sentido, afirma o autor anteriormente referido (2013, p. 41):

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho.

Contudo, é preciso não esquecermos “que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo” exigindo para sua compreensão de que o ser é sempre um complexo, e como tal é processo, é histórico, é uma unidade de elementos dialéticos e ao mesmo tempo tem o caráter de totalidade, e, assim sendo, todas as suas categorias, inclusive, as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata (IDEM).

Lukács assevera, ainda, (Ibidem) que mesmo quando observamos de maneira superficial o ser social, vê-se que não se pode “deslindar a imbricação em que se encontram as suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma, etc.”. Em poucas palavras, nenhuma das categorias poderá ser adequadamente compreendida de forma isolada. O filósofo húngaro, (2013,

pp.43-44) busca tornar mais evidente os pressupostos categoriais do ser social, afirmando:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da socialidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social.

O autor húngaro (Idem, p. 44) responde nestes termos:

todas as demais atividades do ser social, quer dizer, as demais categorias da sociabilidade, já trazem em sua essência “um caráter puramente social. As propriedades e os modos da linguagem, da cooperação, da divisão do trabalho etc., só se desdobram “no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam primitivas, pressupõem o salto como já acontecido.

Assim, reafirma-se que o ser social funda-se na atividade inaugural que é o trabalho e nesse estão contidas *in nuce* todas as determinações que constituem a essência do novo ser social. Por conseguinte, afirma Lukács (Ibidem):

Somente o trabalho tem como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é essencialmente, uma inter-relação entre o homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Por sua vez, Marx (2013, p. 120) afirma:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana.

Lukács (*op. cit.* p. 44) recomenda que não nos escandalizemos com a utilização, por Marx, do termo ‘valor de uso’. O que pode parecer algo demasiadamente econômico, por tratar-se de sua gênese, valor de uso diz respeito e nada mais do que “um produto do trabalho que o homem pode usar

de maneira útil para a reprodução da sua existência”. Só em estágio muito mais elevado o valor de uso entra em uma relação de reflexão com o valor de troca. Mais adiante, (Idem), continua o autor:

[...] no trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações constituintes do novo ser social. Assim, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social justificando, assim, a vantagem metodológica de iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social.

Nosso autor chama a atenção para a necessária clareza quanto ao isolamento do trabalho, no que concerne à questão da abstração aqui utilizada como método de análise. Contudo, não percamos de vista que as demais atividades sociais como a primeira divisão do trabalho, a sociabilidade, a linguagem etc. surgem do trabalho, mas não numa sucessão temporal claramente identificável, e sim, quanto à sua essência, simultaneamente. Lukács afirma categoricamente que, aqui, ao isolar o trabalho, está realizando do ponto de vista metodológico uma abstração *sui generis*.

Nenhum estágio do ser social, em seu conjunto ou em seus detalhes, pode ser compreendido sem os complexos que o formam. Reafirma-se que o trabalho é a atividade fundante do ser social e dos demais complexos sociais como a linguagem, a divisão do trabalho, a sociabilidade etc.

De forma precisa, Marx coloca o trabalho como ponto de partida da ontologia do ser social, conformada em Lukács, que, no trabalho, ocorre uma dupla transformação: o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. O ser humano desenvolve seu potencial, domina as leis e os objetos da natureza, transformando-os em instrumentos de trabalho, matérias primas e outros utilitários. Contudo, afirma Lukács (2012, p. 286) “os objetos naturais continuam a ser em si o que eram por natureza, já que suas propriedades existem objetiva e independente da consciência do homem”. Nesses termos, para a conversão da natureza em objetos úteis é necessário um conhecimento correto sobre suas propriedades seguindo-se do trabalho.

Contudo, essa conversão em coisas úteis é um processo teleológico, um processo que transforma os objetos naturais em objetos úteis, através de um conhecimento correto e de uma intenção.

Quem colocou o trabalho no centro da humanização do homem, foi Engels. Através da investigação das condições biológicas do novo papel que o trabalho adquire, a partir do salto do animal ao homem, o filósofo alemão identifica essas condições na diferenciação que a função vital da mão adquire já nos macacos. Nesse sentido, Lukács (2013,p.45) cita um raciocínio de Engels onde esse expressa suas observações sobre a função vital das mãos, dizendo que os macacos utilizam suas mãos para segurar firmemente os alimentos, ação realizada por outros mamíferos ao utilizarem suas patas dianteiras. As mãos são utilizadas para outras ações como construir ninhos nas árvores ou mesmo, coberturas entre os ramos como proteção para as chuvas. “Com as mãos eles pegam paus para defender-se dos inimigos ou pedras e frutas para bombardeá-los”. Assim, conforme Engels (*apud* Lukács, 2013, p.45),

mesmo que anatomicamente a mão do macaco e a mão do homem apresentem características similares como percebidas “no número das articulações e dos músculos e a sua disposição em geral”, assim, é possível identificar uma distinção fundamental no fato de que “a mão do selvagem mais atrasado pode realizar centenas de operações que nenhum macaco pode imitar. Nenhuma mão de macaco jamais produziu a mais rústica faca de pedra.

Mesmo que essa transição, acentuada em preparativos, tenha ocorrido de forma extremamente lenta, Engels reconhece que não lhe retira o caráter de salto. Enfrentar os problemas ontológicos de modo sóbrio e correto significa, consoante Lukács (2013, p. 46)

ter sempre presente que todo salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser.

O referido autor postula sobre as denominadas sociedades animais e sua organização em torno de uma ação, como diferenciações fixadas biologicamente, reportando-se ao célebre *Estado das abelhas* onde Marx reconhece que as operações realizadas pelas abelhas na estruturação de sua colmeia podem deixar envergonhados muitos arquitetos. Contudo, deixa clara a distinção entre um arquiteto e uma abelha, o primeiro desde o início tem a colmeia em sua mente, antes de construí-la. Dessa forma, (Idem) demonstra que no reino animal, não importa a origem dessa organização, “ela não tem em si e por si nenhuma possibilidade imanente de desenvolvimento; nada mais é do que o modo particular de uma espécie animal adaptar-se ao próprio ambiente”.

Diferentemente da espécie animal que não tem em si e por si nenhuma possibilidade inerente de desenvolvimento, realizando de forma particular sua adaptação ao meio ambiente, a divisão gerada pelo trabalho na sociedade humana, cria suas próprias condições de reprodução. Seguindo, nas palavras de Marx, (2012, p.256),

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natura; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

Assim, é exposta por Lukács (2013, p. 47) a categoria central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade”. Decorre, ainda, que o trabalho se torna “o modelo de toda a práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material”.

Contudo, não é recomendável que se esquematize de forma exagerada o caráter de modelo do trabalho para as ações do homem em sociedade. É exatamente por ser o elemento fundante do ser social, que o trabalho pode servir de modelo para as demais formas de pores sócio teleológicos, mesmo,

precisamente, na consideração das “diferenças bastante importantes” entre o pôr teleológico do trabalho e das demais atividades do ser social. Conforme Lukács (2013, p.47),

O fato simples de que no trabalho se realiza um pôr teleológico é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, tornando-se isso um componente imprescindível de qualquer pensamento, desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia. O problema que aqui surge não é tomar partido a favor do caráter teleológico do trabalho ou contra ele; antes, o verdadeiro problema consiste em submeter a um exame ontológico autenticamente crítico a generalização quase ilimitada – e novamente: desde a cotidianidade até o mito, a religião e a filosofia – desse fato elementar.

O fato de Marx ter limitado, com exatidão e rigor, a teleologia ao trabalho (à práxis humana) e eliminado esta de todas outras formas do ser, não significa que tenha limitado o seu significado; ao contrário, a ontologia marxiana aumenta esse significado, pois o ser social como o mais alto grau do ser que conhecemos, se constitui um grau específico que se eleva a partir do grau da base de sua existência - a vida orgânica -, tornando-se um tipo de ser diferenciado e autônomo, somente porque há nele esse operar real do ato teleológico. A gênese e a reprodução do ser social é o trabalho e a contínua realização de pores teleológicos.

Essa limitação da teleologia como categoria operante apenas no trabalho, isto é, uma categoria especificamente do ser social, coloca-se como inevitável uma coexistência concreta, real e necessária entre causalidade e teleologia. Segundo Tertulian (1990, p.63), “esta dupla categoria é, para Lukács a chave de uma correta compreensão da vida social”.

Como acontece em Marx o problema da causalidade e da teleologia?

A teleologia marca essencialmente a diferença entre as três esferas (inorgânica, orgânica e social). O pôr teleológico só diz respeito ao ser social, já que é no trabalho que o ser social funda-se e se reproduz, é no trabalho que o pôr teleológico opera uma nova objetividade, ou seja, pela primeira vez, a teleologia é objetivada.

A essência do trabalho é, para Lukács, (1986, p. 18), “um projeto ideal se realiza materialmente, uma finalidade pensada transforma a realidade

material, insere na realidade algo material que, no confronto com a natureza, apresenta algo de qualitativo e radicalmente novo”. Ainda nas palavras de Lukács (2013, p. 47):

Desse modo é anunciada a categoria central do trabalho: através dele realiza-se, no âmbito do ser material, um pôr teleológico enquanto surgimento de uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo da práxis social, na qual, com efeito - mesmo que através de mediações às vezes muito complexas - sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material.

Mais adiante, (2013, p.47) o filósofo afirma:

não devemos exagerar de forma esquemática, ou seja , tomando esse caráter de modelo do trabalho em relação às ações dos homens em sociedade; precisamente a consideração das diferenças bastante importantes mostra a afinidade essencialmente ontológica, pois exatamente nessas diferenças se revela que o trabalho pode servir de modelo para compreender os outros pores socioteleológicos, já que, quanto ao ser, ele é a sua forma originária.

Quando Marx apresenta a produção e a reprodução da vida humana como problema central, surgem, no dizer de Lukács (2012, p. 285), “tanto no próprio ser humano como em todos os seus objetos, relações, vínculos etc. como dupla determinação de uma insuperável base natural e de uma ininterrupta transformação social dessa base”, seguindo-se que o problema da natureza é visto sob uma dimensão ontológica completamente nova¹¹. Nessa perspectiva, pode-se afirmar com o filósofo húngaro, que ninguém mais do que Marx se ocupou tão extensamente com a ontologia do ser social.

Mesmo quando observamos de maneira superficial o ser social, vê-se que não se pode desvelar a imbricação em que se encontram as suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a

¹¹ Marx assumiu muito cedo uma postura crítica “que o levou além de Feuerbach” pois, ao contrário deste (que separava a natureza da sociedade, considerando, nesta relação, predominantemente, os problemas da natureza), Marx sempre “se posicionou rigorosamente contra a tradicional separação entre natureza e sociedade” (LUKÁCS, 2012, p.285).

realidade e, por isso, consigo mesma. Em poucas palavras, nenhuma das categorias poderá ser adequadamente compreendida de forma isolada.

Marx, ao utilizar o termo “valor de uso” pode parecer algo demasiadamente econômico, contudo, por tratar-se de sua gênese, valor de uso diz respeito a nada mais do que qualquer produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência. Ou seja para atender as suas necessidades, num determinado momento histórico. Só em estágio muito mais elevado o valor de uso entra em uma relação de reflexão com o valor de troca.

Assim, parafraseando o autor, o trabalho é considerado o fenômeno que dá origem ao ser social, justificando, assim, a vantagem metodológica de iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social. (MARX, 2013, p.44).

2.4 Ontologia e educação

Como vimos, a natureza radicalmente crítica do pensamento de Marx afirma que o trabalho é o elemento mediador entre o homem e a natureza sendo o ato fundante do ser social e o meio pelo qual são produzidos os bens materiais necessários à sobrevivência dos indivíduos. É sob o trabalho que se edificará qualquer forma de organização social. Contrapondo-se ao caráter especulativo da filosofia em voga no século XIX, Marx põe, definitivamente na esteira da história, as condições concretas de vida dos homens trabalhadores. Tendo a seu favor o próprio momento histórico pelo qual a humanidade passava em relação ao desenvolvimento acelerado das forças produtivas, o pensador alemão entendeu que na produção das bases materiais, emergia a classe trabalhadora, os homens reais e ativos e os reflexos ideológicos desse processo de vida.

Contudo, o trabalho como ato originário do ser social, quando o homem transforma a natureza e se transforma, não esgota a natureza humana. No processo onde a relação entre o homem e a natureza é mediada pelo trabalho, Marx (2007, p. 94) afirma:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material.

Apesar do instrumental teórico de Marx e da ontologia do ser social desenvolvida por Lukács afirmarem em seus pressupostos que o trabalho é a única categoria que produz os bens materiais necessários à existência humana e que as demais esferas da atividade social, em suas especificidades, exercem outras funções na reprodução do ser social, é um fato a existência de pensadores¹² no universo acadêmico e científico com significativa aceitação, inclusive nas produções com estatuto marxista, que tendem a considerar as atividades da linguagem, da educação, da política, entre outras, como trabalho¹³.

O trabalho compreendido como relação direta do homem com a natureza, para Mészáros, trata-se de mediações primárias ou mediações de primeira ordem.

Tratando-se do surgimento das demais esferas da atividade do ser social, acima referidas, enquanto atividades que contribuem para a reprodução do ser social, como a educação, Lukács assevera que para expor essa reprodução teve que partir da categoria trabalho, ou seja, as ideias, o pensar, a comunicação, o conhecer, “o intercâmbio espiritual do homem” emana diretamente de seu comportamento material. Afirma Lukács, (*apud* Bertoldo, 2009, p. 103):

Estas novas categorias, estando atreladas àquela base que as originou, não são redutíveis ao trabalho, uma vez que elas não têm como função a transformação da natureza, conforme verificamos anteriormente. Estas constituem as chamadas posições teleológicas secundárias, uma vez que seu objetivo

¹² Cf. Bertoldo, Edna, no livro *Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política* (2009).

¹³ Essa questão, em particular, é debatida, no Brasil, amplamente por Sérgio Lessa, Ricardo Antunes, entre outros estudiosos no campo da ontologia marxiana.

consiste em “incidir sobre as consciências dos outros homens para impeli-los a executar as posições desejadas.

Vimos que o trabalho, por sua própria natureza, desde o início, é uma atividade social e, como tal, funda complexos sociais que incidirão sobre novas teleologias, denominadas de mediações secundárias ou de segunda ordem. Aqui, não se coloca nenhum reconhecimento valorativo, mas o reconhecimento de que enquanto o trabalho funda o ser social e produz as necessidades materiais para a existência do ser social, os demais complexos sociais, são elementos de efetivação dessa objetivação. É nesse contexto que a educação se encontra, assim como, a linguagem os conhecimentos, as habilidades, os valores, comuns à vida social. Estamos no campo do trabalho e da reprodução. A esse respeito afirma Bertoldo (2015, p. 108):

o trabalho só se materializa e se expressa numa dada processualidade histórica, portanto ele tem que se reproduzir efetivamente. A reprodução, por sua vez, só se efetiva mediante o ato de trabalho. E deste processo surge um conjunto cada vez mais crescente de categorias sociais, a exemplo da divisão do trabalho, da fala, da consciência, do direito, entre outras, indispensáveis ao processo de reprodução do indivíduo e do gênero humano.

Contudo, expor, com Lukács, qual a função da educação na reprodução do ser social, não quer dizer que exista consenso sobre a sua autonomia e ou sua dependência do trabalho. Questão que não debateremos neste espaço.

O fio condutor do pensamento de Marx identifica que o trabalho, enquanto ato ontológico do ser social, é o trabalho criador de valores-de-uso e não de valores-de-troca. O trabalho existente na sociabilidade do capital, portanto, inserido no antagonismo entre classes sociais, é o trabalho em sua forma contraditória, pois o trabalho que produz os bens materiais e espirituais é o mesmo que produz a miséria e a desumanização. A atual forma de produção impõe uma organização social com base no trabalho produtor de valor-de-troca, em uma relação social onde o capitalista explora e domina o trabalhador.

A educação, enquanto atividade componente de uma totalidade social, nos termos do filósofo húngaro György Lukács, como um complexo de complexos, tem sua função delimitada dentro da sociabilidade do capital.

Portanto, tendo sua gênese ontológica no trabalho de valor-de-uso, e, apesar da sua autonomia relativa, traz em sua função social o reflexo da sociabilidade determinada pela forma de produção. Por conseguinte, se se pretende analisar a possibilidade da educação contribuir no processo de transição radical da sociedade, primeiro há de se considerar a atual forma de sociabilidade e suas consequências para a formação e a emancipação humana. Há que se expor o que é educação na perspectiva da ontologia do ser social.

Mészáros (2006, p. 264), ao tratar sobre a alienação e a crise da educação, reconhece o papel da educação na reprodução social, afirmando que para explicar como a sociedade funciona, é preciso ir além dos mecanismos de produção e troca. Nestes termos, postula:

As sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos particulares que buscam realizar seus próprios fins. Em consequência, a questão crucial, para qualquer sociedade estabelecida, é a reprodução bem sucedida de tais indivíduos, cujos 'fins próprios' não negam as potencialidades do sistema de produção dominante. Essa é a verdadeira dimensão do problema educacional: a 'educação formal' não é mais do que um pequeno segmento dele.

Sabemos que o filósofo húngaro dedicou seu precioso tempo na elaboração de um texto, talvez o mais popularizado de sua obra entre os educadores, intitulado *A educação para além do capital*, que foi inicialmente apresentado na abertura do Fórum Mundial de Educação, em 2004, realizado em Porto Alegre, Brasil. Mészáros, ao tratar da transmissão do conhecimento formal historicamente produzido e sistematizado, afirma que esse saber não assegura, por si só, uma educação transformadora e revolucionária; isto porque essa transmissão ocorre ao mesmo tempo em que se disseminam os valores, normas e ajustamentos ideológicos de toda ordem, para assegurar a reprodução da sociabilidade do capital. Desse modo, a apropriação do patrimônio cultural é necessária, mas não suficiente, para a construção de uma educação que se oriente para além do capital. Mészáros (2008, p. 25) não possui nenhuma dúvida quanto à impossibilidade de alterar a função da educação no capital.

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão

intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Em Mészáros a reprodução social tem na educação uma importante aliada. Desde os primórdios da vida social a educação cumpriu sua função de reproduzir socialmente

Por sua vez, Tonet vem contribuindo de forma significativa no debate sobre a emancipação da classe trabalhadora a partir da ontologia marxiana, assumindo o princípio ontológico de que o ser social é uma totalidade articulada de partes cuja matriz fundante é o trabalho. É com base nessa perspectiva teórica que o autor analisa as questões da educação enquanto um complexo social, o autor (2007, p. 24) reflete sobre “a educação no contexto da crise estrutural do capital, referindo-se à encruzilhada em que se encontra a humanidade entre a intensificação da barbárie do capital ou a superação deste em direção ao socialismo”. No mesmo texto, o autor desenvolve a problemática que se estabelece entre a crise do capital com as demais atividades sociais, particularmente com os problemas da educação e as respostas que os teóricos do campo educacional vêm propondo para resolvê-los.

A primeira das respostas, denominada por Tonet como conservadora, tem como base propositiva as mudanças na legislação, nas políticas educacionais, nas questões diretamente relacionadas às metodologias e conteúdo. Tal perspectiva, (Idem, p. 29) “vale dizer, partilha a convicção da perenidade desta ordem social, cabendo buscar o seu aperfeiçoamento, mas respondendo, fundamentalmente, aos interesses expressos no mercado”.

A segunda, centrada na possibilidade de mudança de outras políticas para além das neoliberais, (Ibidem) parte, segundo os seus propositores, do entendimento de que “outras políticas poderiam levar à construção de uma sociedade mais justa e igualitária”. De acordo com Tonet, isto mostra que esta segunda resposta pressupõe ser “inviável a possibilidade de controlar a lógica mais profunda do capital”.

Assim, compreende-se que as duas proposições estão na direção contrária ao que Marx pensou sobre a emancipação humana, evidenciando

como o pensamento hegemônico vem entendendo as possibilidades de uma educação emancipadora. Ambas as perspectivas enveredam pelo deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política. Ou seja, a primazia da centralidade da política comparece em ambas as proposições, embora seja necessário assinalar que entre elas há uma distinção importante a ser levada em consideração: enquanto a primeira busca a conservação da ordem, o aperfeiçoamento do sistema, a segunda compreende que a questão está relacionada à concepção política, pois acreditam que superando as políticas neoliberais, será possível atingir uma sociedade “mais” justa e igualitária.

Ora, com a permanência da sociabilidade atual do capital/trabalho produtor de valor-de-troca, onde estará a possibilidade de emancipação humana? A esse respeito, afirma Tonet (2007, p. 35):

propor, hoje, uma ‘educação emancipadora’ não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação (além, obviamente, da disputa com o capital no terreno das políticas educacionais). Parece muito pouco face à enormidade dos problemas. Vale, então, lembrar o que dissemos acima sobre a categoria da possibilidade. É melhor fazer pouco na direção certa, do que muito na direção errada. Mesmo assim, quando se examinam de perto as atividades educativas possíveis na direção da emancipação humana, a quantidade e a qualidade delas são enormes. Suas realizações, porém, dependem do que anda na cabeça das pessoas. Pois é lá que estão as ideias, os conhecimentos, os valores, as convicções que permitem fazer as escolhas. (Grifo do autor).

Reafirma-se que dentro da atual forma de sociabilidade a emancipação humana é limitada, em uma palavra, é impossível de ser realizada em sua totalidade.

Conceitos como democracia, cidadania, liberdade e emancipação humana são utilizados de forma frequente, mas pouco rigorosa, tomando uma direção contrária ao que Marx propõe. Em vários textos de suas obras Tonet (2016, 2012) debate a emancipação humana reafirmando-a como uma forma

de sociabilidade, situada para além do capital, ou seja, em um momento social de liberdade plena. Diz o referido autor em (2016, pp. 170-171):

uma forma de sociabilidade que, por estar baseada no trabalho associado, portanto livre de toda exploração e dominação do homem sobre o homem, produtor de riqueza abundante, em quantidade e qualidade, permitirá a todos os indivíduos desenvolverem, da melhor maneira possível, a suas mais variadas potencialidades.

Forma social que implica a superação radical de todas as categorias que sustentam o modo de produção capitalista: o trabalho assalariado e a propriedade privada. Em Marx, os homens só poderão ser livres, humanamente emancipados, em uma sociedade comunista, de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades. (TONET, 2012, p. 32).

Nesses termos, opera-se uma clara distinção entre emancipação política e emancipação humana e a radical superioridade da segunda sobre a primeira. Mais uma vez, a radicalidade do pensamento marxiano aponta que a ruptura com o modo atual de produção requer a presença do sujeito revolucionário em um duro processo de lutas contra a burguesia.

Conforme Tonet, essas lutas se darão nos mais variados campos econômico, político, social e ideológico, tratando-se ainda, segundo Tonet (2016, p. 172) “do processo de conquista da emancipação humana e não ainda a sua plena efetivação, sendo nesse processo que as atividades de caráter emancipador, nos diversos campos, terão sua participação.

Nas próprias questões levantadas por Tonet (Idem) “o que define o caráter de uma atividade? O que caracteriza uma atividade como sendo emancipadora?”. O autor entende que o caráter de uma atividade é definido pela articulação que mantem com o objetivo a ser conquistado, pois dependendo do objetivo a mesma atividade pode ter um sentido muito diferente. Segundo o referido autor (2016, p. 172) o “caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre”. Essa conexão será guiada pela “análise concreta do processo concreto”.

É importante observar que Tonet (Idem, p. 173) assegura: “destas atividades que permitirão construir uma sociedade plenamente livre também poderá participar a dimensão educativa, tanto na sua expressão escolar como extraescolar”. Segue, o autor, apresentando traços da função da educação ao longo da história da humanidade, reafirmando o papel desse complexo na reprodução social, pois, diferentemente do animais, os homens singulares tornam-se membros do gênero humano. Da livre tarefa educativa na comunidade primitiva à sociedade da propriedade privada, a educação e toda sua organização (seus conteúdos, suas formas etc.) é tomada de modo a estar subsumida aos interesses das classes dominantes. Contudo, Tonet (Ibidem) assevera:

isto não diminui a importância a importância que esta atividade teve e tem para a elevação do nível de vida da humanidade já que não há uma relação direta e mecânica entre os interesses das classes sociais e as diversas outras dimensões sociais. Todavia, deixa clara a natureza específica e os limites desta forma de atividade em cada momento histórico.

Na sociedade burguesa, fundada no ato do (trabalho assalariado) que, segundo o referido autor (2016, p. 174) dá origem “não só às duas classes fundamentais que a compõem, mas que configura a base para que apenas uma, mas ambas as classes possam configurar um projeto para toda a humanidade”. O autor entende que apesar de cada classe possuir um projeto diferenciado - o da burguesia e do proletariado - e que a burguesia esteja sempre no controle, ela não pode suprimir totalmente o projeto dos trabalhadores, pois correria o risco de inviabilizar a própria reprodução da sociedade burguesa. Assim, tratando-se da educação, Tonet afirma que “o acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista”. Essa exigência de formação, também, para o proletariado, emerge da própria necessidade dos novos modos de produção. Condição que, segundo Tonet (2016, pp. 174-175):

passa a ser uma arma de dois gumes. De um lado pode favorecer os interesses da burguesia. De outro lado, também

pode favorecer os interesses do proletariado. Daí porque o controle, não só político e administrativo, mas também ideológico, do processo educativo é de capital importância para a burguesia para que ela possa manter-se como classe dominante. Daí, também, porque a luta contra esse controle é de grande importância para que o proletário possa levar adiante o seu projeto societário.

Contudo, Tonet (Idem, p. 175) observa que o comando desse processo, “embora com enormes oscilações, nunca deixará de estar nas mãos da classe burguesa”, tendo o Estado no controle não só do acesso, mas também dos conteúdos, conhecimentos, ideias, habilidades e demais dimensões clivadas no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa.

Nesse contexto, o autor entende que pensar uma organização do processo educacional em seu conjunto, que venha favorecer aos interesses da classe trabalhadora, é um projeto fadado ao fracasso. Estamos entendendo que o conjunto ao qual Tonet se refere, é o próprio projeto educacional como um todo, com tudo que implica esse empreendimento.

Assim, o autor reconhece que essa organização “em seu conjunto” só seria viável com a destruição completa do capital e do Estado, pois, como vimos, (Ibidem) “são eles que garantem, cada um a seu modo, mas articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia”.

Tonet, procura esclarecer o que significa para ele o “conhecimento revolucionário”. Para o autor, não significa discutir o poder político ou politizar o conhecimento, pois não existe uma física ou uma matemática, ou qualquer conhecimento revolucionário ou conservador, estarão sempre de forma mediada a serviço de alguma forma de sociabilidade, valendo, também, para as ciências sociais e humanas e para a filosofia. Tonet, (2016, p. 178) apresenta:

Um conhecimento de caráter revolucionário, nestas áreas, implicará a compreensão de qualquer objeto de estudo como resultado de um processo histórico e social. Implicará, sempre, compreender a origem, a natureza e a função social de qualquer fenômeno estudado. Neste sentido, a aceitação da determinação social _materialista e dialeticamente entendida – do conhecimento é de fundamental importância. Para isto, a categoria da totalidade também é absolutamente essencial, pois é ela que permite superar, pelo menos

no plano teórico, a fragmentação típica do saber tradicional. Além disto, também é da máxima importância a intervenção das categorias da essência e da aparência, pois elas, quando corretamente entendidas, permitam superar tanto o idealismo quanto o empirismo que marcam o conhecimento tradicional.

O autor quer dizer que o conhecimento de caráter revolucionário é aquele que permite compreender qualquer objeto de estudo - seja ele natural ou social – como um momento do processo de construção da totalidade do ser social.

Tonet apresenta as contraposições ao acesso de um conhecimento revolucionário no interior da educação escolar, além de reconhecer que é muito difícil e limitado por causa da organização e dos controles do Estado. Entende também, que sua amplitude dependerá de cada momento e de cada lugar históricos. No interior da crise do capital, por exemplo, quando aumenta a necessidade de controle social e, portanto, do controle do processo educativo e no momento contrarrevolucionário em que a humanidade se encontra, com ausência da classe trabalhadora, enquanto classe revolucionária. Diz o autor (2016, p. 180): “de um lado sem encontrar uma oposição teórica e praticamente organizada no sentido revolucionário [...]; de outro lado, o caráter predominantemente reformista e economicista de todas as lutas do proletariado”. No caso da educação, buscam-se soluções através de novas formas pedagógicas e didáticas. Assim, Tonet define as atividades educativas de caráter revolucionário.

A realização de atividades educativas emancipadoras, isto é, de caráter revolucionário, o campo se estreita cada vez mais, no interior da crise estrutural do capital.

Quanto às atividades educativas de caráter emancipador, o que são? E quais as possibilidades nos marcos do capital, na crise estrutural do capital? Tonet (Idem, p. 81) diz entender,

todas aquelas que contribuem para que as pessoas tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje. Não basta, porém, o acesso, abstratamente pensado. Para que essas atividades tenham caráter emancipador devem ter algumas características particulares.

No início do texto, em estudo, Tonet apresenta cinco requisitos para a realização dessas atividades, no âmbito escolar.

- 1- Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana);
- 2- apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista;
- 3- conhecimento da natureza específica da educação;
- 4- domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados;
- 5- articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Com Tonet, conseguimos perceber a diferença entre uma “educação emancipadora” e “atividades educativas emancipadoras”. A primeira, como possibilidade de realização plena do homem, se dará com o rompimento radical da atual forma de sociabilidade, com a emergência do trabalho associado. A segunda, entendida como um processo metodológico para a construção de uma consciência política (no sentido revolucionário), nos termos de uma formação que fomente ideias. Quanto ao objetivo final a ser atingido, segundo Tonet (2007, pp. 35-36), “também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la”.

Até aqui, nossa reflexão vem indicando que, como as demais atividades do ser social (linguagem, arte, política, religião etc.), a educação tem sua gênese no trabalho. Reafirma-se na esteira lukacsiana, e desta feita, nas contribuições do Talvanes Maceno (2011, p. 39), que quando falamos em raízes da educação, estamos querendo dizer que:

[...] ela nasce enquanto posição teleológica secundária. A partir daí vai-se constituindo enquanto complexo particular relativamente autônomo, mas que tem sua gênese e determinação mais essencial no trabalho. Apesar de ter como fundamento o trabalho, a educação não se confunde com ele. Uma vez que, a essência e a função social da educação se dirigem à consciência do homem e não à ação sobre a

natureza, como se depreende do trabalho em sentido ontológico.

Não trazemos em nossa genética as determinações e habilidades prontas para as mínimas ações básicas, como andar, falar e comer, muito menos para as atividades consideradas superiores que implicam escolhas conscientes. Os homens precisam aprender para realizarem as condições básicas de existência, condição histórica onde os homens precisam assegurar a sobrevivência da própria espécie humana, através da transmissão às novas gerações do patrimônio cultural até então construído. Quando Maceno (2011, p. 40) desenvolve sua compreensão sobre o processo de garantir a sobrevivência da espécie humana, reporta-se ao momento de determinação recíproca entre trabalho e educação, dizendo:

desse modo, a existência humana é indissociável da educação. Quando o trabalho funda o homem, junto com ele é fundada a educação como necessidade inexorável para a realização do trabalho. Mesmo nas formas de organização social mais simples, onde predominam as posições teleológicas que visam transformar diretamente a natureza, a educação comparece como imprescindível para, em última instância, garantir a realização do trabalho.

Nessa perspectiva, vamos compreender que a função social essencial da educação, segundo Maceno (Idem, p. 41) “de infundir nos homens formas de agir com o mundo natural e social que sejam favoráveis à reprodução social matrizada por ele” assume, em determinado momento histórico, formas diferenciadas da reprodução social (a educação em sentido lato e a educação no sentido estrito). Ciente de que a educação não deve ser tratada de forma dissociada, no que diz respeito à sua especificidade e à sua generalidade, neste espaço, tratamos da educação no sentido estrito que é a forma sistematizada desenvolvida nos processos educativos, contudo não perderemos de vista que “essa articulação [com a educação em sentido amplo] é fundamental.

3. MARX E A PARCIALIDADE DA POLÍTICA

O papel e o lugar da política é uma questão que se apresenta bastante problemática, tanto no passado, quanto no atual momento histórico. A concepção de política em Marx, desde os seus primórdios, visava colocar em perspectiva as potencialidades e limitações do modo político de ação, colocando ênfase na severidade dessas limitações. Na análise de Mészáros (2011b), Marx direciona sua negação para o subdesenvolvimento alemão e a vacuidade de uma ação política sob os limites de um capitalismo semifeudal; a filosofia política de Hegel e as limitações da avançada política francesa, mas inadequada para uma transformação social radical.

Nesse sentido, foi a definição predominantemente negativa de política que permaneceu como eixo central no pensamento marxiano. A negatividade da política em Marx corresponde à compreensão de que a política é constituída sob sua parcialidade, substituindo a autêntica universalidade da sociedade por sua própria parcialidade, conforme Mészáros (2011b, p. 565), “impondo assim seus próprios interesses sobre os dos indivíduos sociais, e apropriando-se, para si própria, do poder de arbitrar os interesses parciais conflitantes em nome de sua universalidade usurpada”.

Na obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, escrita em Paris, no final de 1843 e publicado em 1844, nos *Anais Franco-Alemães*, juntamente com *Sobre a questão judaica*, é quando Marx, após revisar a questão do Estado Prussiano na *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, anuncia a necessidade de uma “revolução radical” como caminho para a “emancipação humana”. Assim, *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução* é compreendida como uma obra de superação, mas sempre intensificando a radicalidade de seu pensamento, integrando-se aos textos que marcam a passagem do jovem Marx democrata, para o pensador radical e revolucionário.

Marx entende que a Alemanha encontrava-se aquém da modernidade. Em política, os alemães pensaram o que as outras nações fizeram e sua filosofia, negando a situação real do povo, reafirma as circunstâncias ideais com as quais pretende manter suas conjunturas jurídicas e políticas reais. Marx questiona se a Alemanha é capaz de atingir uma *práxis* que a eleve ao nível

das nações modernas e afirma que quando a Alemanha conseguiu ser radical ela o fez pelo caminho da superação teórica. Segundo Marx (2010, p. 152) “o passado revolucionário da Alemanha é teórico - é a Reforma. Assim como outrora a revolução começou no cérebro de um monge, agora ela começa no cérebro de um filósofo”. (Grifo do autor). Nesses termos, a filosofia hegeliana, negando a situação real do povo, reafirma as ilusões com as quais pretende manter suas conjunturas jurídicas e políticas reais. Segundo Mészáros: (2011 b, p. 564),

A lógica interna da avaliação crítica de Marx das limitações políticas da Alemanha impulsionou-o, desde sua primeira postura crítica e rejeição simples das restrições políticas locais, a um questionamento radical da natureza e dos limites inerentes à *ação política propriamente dita*. Por essa razão era necessária uma ruptura com seus primeiros camaradas políticos já num estágio inicial de desenvolvimento. (Grifos do autor).

Nesse sentido, Mészáros (2011, p. 563) observa que na obra *Crítica à filosofia do direito de Hegel – Introdução* - encontra-se, também, entre os elementos constitutivos de um modo de ação radicalmente novo, uma clara referência a “um ‘imperativo categórico’, no contexto da discussão do sujeito social - o proletariado -, que considerou tanto necessário como adequada a tarefa de uma mudança estrutural”. Compreendemos, que o distanciamento desse princípio central em Marx é um dos equívocos recorrente com consequências desastrosas para o movimento revolucionário.

A Alemanha do século XIX é cenário de um espetáculo mesquinho e bruto, dividida em diversas raças que são apenas toleradas pelos senhores dominadores e o próprio domínio no qual se encontram é reconhecido pelos dominados como dívida divina. Trata-se de uma sociedade entrelaçada por diferentes grupos sociais inimigos entre si, os mais fortes pressionando os mais fracos em um clima de angústia e mau humor para todos, porém passivo, de espírito acanhado e complacente. Marx (2010, p. 148) percebe que o cenário requer a crítica do combate corpo a corpo, rompendo com o receio de atingir a nobreza do adversário “É preciso ensinar o povo a se aterrorizar diante de si mesmo, a fim de nele incutir coragem”.

O referido filósofo refere-se ao atraso da sociedade alemã no que diz respeito à relação do mundo político com a economia propriamente dita, o mundo da indústria e da riqueza em geral. Por outro lado, compreende que com a aceleração do processo de industrialização alemão, surge uma classe pobre, miserável, oprimida artificialmente pela classe dominante proprietária, Marx define-a e coloca nessa classe - o proletariado - as possibilidades revolucionárias radicais, com o surgimento de uma classe. Segundo Marx (2010, p. 156),

com *grilhões radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, que já não possa exigir um título *histórico*, mas apenas um título *humano*. (Grifo do autor).

Essa condição histórica impulsiona, motiva Marx à elaboração de sua ontologia, através de um percurso intelectual motivado pela convicção da impotência do Estado moderno, diante dos drásticos males sociais, no momento político e econômico do século XIX e a atenção que o filósofo deu para as recorrentes derrotas do movimento dos trabalhadores.

Com Engels, acompanhamos o salto que Marx deu para compreender a história dos homens, ao apontar os limites de análises anteriores, realizadas quando este abordou os acontecimentos modernos de forma geral e nos limites da política. É na obra *As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850* que, conforme Engels, Marx demonstra o caminho que realizou para compreender os processos revolucionários que compuseram o denominado ciclo das revoluções burguesas do século 17 ao 19, com ênfase no acontecimento de fevereiro de 1848 e, também, de outros elementos constitutivos de sua apreensão científica dos acontecimentos que abalaram o mundo europeu. Para tanto, foi nesse trabalho, diferentemente de outras abordagens sobre fatos históricos e políticos da modernidade, até então, realizadas por Marx e Engels, que, pela primeira vez, Marx utiliza o método materialista para explicar uma parte da história contemporânea, pois, conforme Engels (2008, p. 37),

tratou-se de demonstrar a conexão causal interna de acontecimentos ocorridos ao longo de um desenvolvimento de vários anos tão crítico quanto típico para toda a Europa, de reconduzir, portanto, no sentido do autor, os acontecimentos políticos a efeitos de causas em última instância econômicas.

Mesmo diante da impossibilidade de acompanhar as mudanças econômicas simultaneamente produzidas ou ter uma visão de conjunto dessas alterações, Marx não comprometeu sua análise dos fatos históricos e a identificação da conexão interna entre economia e política. Após dez anos de estudos econômicos, Marx reafirma o que havia concluído aprioristicamente: que a crise do comércio mundial de 1847 fora a verdadeira mãe das revoluções de fevereiro e março. Engels, considera que esse momento foi decisivo para que ele e Marx rompessem, de uma vez para sempre, com as ilusões e explicitassem a síntese conclusiva. Segundo o referido autor (2008, pp. 39-40) ‘Uma nova revolução só será possível na sequência de uma nova crise. É, porém, tão certa como esta’.

As experiências revolucionárias francesas do período 1789 e 1830 continuaram provocando um clima de fascínio que referenciaram a revolução geral e, particularmente, a de fevereiro de 1848, a revolução do proletariado, inclusive para Engels e Marx. Contudo, a própria história demonstrou que as estratégias de luta de 1848 estavam superadas. Os revolucionários alemães compreenderam que as revoluções até então empreendidas sempre apresentavam um desenho, pois na maioria das vezes, a forma comum das “revoluções era elas serem revoluções de minorias” e com o agravante de que a maioria passava-se assim: as conquistas da primeira vitória só eram asseguradas pela segunda vitória do partido mais radical; uma vez alcançado isso, e com isso o momentaneamente necessário, os radicais e os seus êxitos desapareceriam de novo da cena.

O empreendimento intelectual de Marx ultrapassa a questão metodológica para compreender os acontecimentos políticos e econômicos que envolveram os episódios revolucionários na França, mas também, esboçar os elementos centrais de uma estratégia revolucionária pois, como ele mesmo diz, “ainda lutávamos contra os inimigos de nossos inimigos”. Portanto, Marx e Engels não tinham dúvida dadas as circunstâncias de então, de que a grande

luta decisiva havia começado, que tinha que ser travada num único período revolucionário longo e cheio de vicissitudes, mas que só podia terminar com a vitória definitiva do proletariado. (ENGELS, 2008, p. 40).

Lukács, em sua *Ontologia do ser social* (2012, p. 295), ao tratar sobre a polêmica em torno da suposta virada de Marx da filosofia para a economia, postula que além das deturpações, é certo que as obras econômicas do Marx maduro estão centradas coerentemente na cientificidade da economia, contudo, postula que difere totalmente da concepção burguesa que concebe a economia como uma ciência particular, onde os “fenômenos econômicos” são isolados “do conjunto das inter-relações do ser social como totalidade” e, “depois analisados nesse isolamento artificial” tendo como meta, de forma eventual, “relacionar de maneira abstrata o território assim formado com outros territórios de modo igualmente artificial” como o direito, sociologia, etc.

Compreendemos, portanto, que foi imperativo para Marx seu distanciamento definitivo da filosofia alemã especulativa para dar o próximo passo que consistia [segundo Mézàros, 2011b, p. 564](#)) “na tarefa de compreender a ‘anatomia da sociedade burguesa’ – pela avaliação crítica da economia política”. Assim, (Idem), distancia-se definitivamente, também, “dos socialistas franceses contemporâneos que tentaram impor sua visão política restrita como orientação ao movimento emergente da classe trabalhadora”.

Continua Lukács (2012, p. 291):

a economia marxiana, ao contrário, parte sempre da totalidade do ser social e volta a desembocar nessa totalidade; o tratamento central dos fenômenos econômicos encontra seu fundamento no fato de que neles deve ser buscada e encontrada a força motriz, decisiva do desenvolvimento social em seu conjunto.

De forma concisa, Lukács não tem dúvidas de que os escritos econômicos de Marx em seu caráter ontológico, são diretamente obra da ciência e não da filosofia e postula que em Marx, o espírito científico passou para a filosofia e jamais a abandonou. Ao contrário da economia burguesa, como vimos, a economia marxiana “está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica.

No Glosas Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano, publicado em 1844,¹⁴ Marx realiza uma contundente crítica às ideias expostas no artigo “O rei da Prússia e a reforma social” quando seu autor, Arnold Ruge “o prussiano”, analisa um artigo publicado no jornal francês *La Réforme* que tratava da revolta dos trabalhadores da tecelagem na Silésia, província alemã, e da repercussão do fato entre os alemães e o rei.

Vamos aos fatos. Em 1844, na Silésia, os operários dirigiram sua fúria aos industriais e banqueiros contra as precárias condições de trabalho e baixos salários, destruindo máquinas, papéis contábeis e títulos de propriedade. Marx avalia o acontecimento pondo as ideias de Ruge sob sua crítica, questionando se em 1844 os trabalhadores silesianos imprimem sua ira aos industriais e banqueiros e se Ruge, como vimos, afirma que o atraso do caráter não político da sociedade alemã é incapaz de compreender a dimensão universal desse fato singular, como explicar a condição que a Inglaterra demonstra ao lidar com o pauperismo. São de Marx (2010, p. 51), as palavras que seguem.

Admitamos, porém, que sejam fundadas as recriminações que o nosso “prussiano” faz à sociedade alemã. Será que o motivo reside na situação não política da Alemanha? Contudo, se a burguesia da não política Alemanha é incapaz de tomar consciência da importância universal de uma miséria parcial, a burguesia da política da Inglaterra é capaz de desconhecer a importância universal de uma miséria universal, de uma miséria que evidenciou a sua importância universal, tanto através da sua difusão no espaço e também através do fracasso de todas as tentativas de remediá-la. O “prussiano” atribui ainda à situação não política da Alemanha o fato de que o rei da Prússia encontre a causa do pauperismo numa falha de administração e de assistência, os meios contra o pauperismo. Por acaso, será exclusivo do rei da Prússia esse modo de ver? Dê-se uma rápida olhada para a Inglaterra, o único país no qual se pode falar de uma grande ação política contra o pauperismo.

O combate ao pauperismo na Inglaterra conforme o filósofo alemão, (Idem , p. 54), consolidou-se ao longo do desenvolvimento em “uma instituição nacional” com natureza administrativa “ramificada e bastante extensa”, que não

¹⁴ Artigo de Karl Marx, publicado nos dia 7 e 10 de agosto de 1844, no jornal alemão, de tendência democrática, *Vorwärts!* (Avante) (TONET, 2010, p.7). (Expressão Popular, 2010, p.7-).

cumpra “mais a tarefa de eliminá-lo, mas, ao contrário, de discipliná-lo e eternizá-lo”. Marx dá visibilidade também à forma como Napoleão conduziu as tentativas para acabar com a mendicância em toda a França, entregando os projetos emergenciais sob a responsabilidade das suas autoridades. A esse respeito, diz Marx (2010, p. p. 57-58),

Qual foi a consequência da determinação da Convenção? Que houvesse uma determinação a mais no mundo e que um ano depois mulheres esfomeadas cercassem a Convenção. E, no entanto, a Convenção era o máximo da energia política, da força política, e do intelecto político.

Ao tomar os exemplos da Inglaterra e da França, o filósofo alemão busca demonstrar que a resolução dos males sociais não depende do aperfeiçoamento do intelecto político, nem em novas formas de Estado. A questão que Marx indica é: qual o motivo do intelecto político ser incapaz de compreender as causas dos males sociais e qual a origem dessa sua incapacidade?

Ao longo da história, o Estado moderno e suas políticas reparadoras para solucionar as condições de miséria¹⁵ dos trabalhadores e da massa em geral, transitaram entre o assistencialismo e ações repressoras. Marx (2010, p. p. 58-59) insiste, “até os políticos radicais e revolucionários já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado.

Nas Glosas, é possível identificar quatro teses sobre a questão do Estado. A primeira, contrariando as concepções liberal e hegeliana sobre o Estado, trata da dependência ontológica do Estado para com a sociedade civil. O Estado funda-se e se mantém na contradição entre a vida pública e privada (*op. cit.*, pp. 59-60).

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Ele repousa sobre a contradição

¹⁵ Ver em *Glosas Críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano* a exposição detalhada de Marx sobre as condições de miséria que se abatia sobre os trabalhadores e suas famílias, na Inglaterra industrializada e na França revolucionária, em meados do século XIX.

entre a vida pública e privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. Com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis.

Tonet (2010, p. 21) postula que “a afirmação dessa dependência do Estado em relação à sociedade civil supõe a concepção de que o ser social tem um ordenamento cuja matriz é a economia” observando, também, que para além dos equívocos da interpretação mecanicista que recaíram sobre a tese marxiana “como se o Estado fosse uma emanção direta ou epifenomênica da economia”, Marx afirma uma dependência “de caráter ontológico, ou seja, expressa uma relação entre fundante e fundado em nível do ser”; em outras palavras, “o Estado encontra a sua razão última de ser, a sua essência, na sociedade civil e expressa essa razão de ser”.

Na segunda tese, o Estado é, essencialmente, uma expressão e um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe. A terceira tese, decorrente também da primeira, parte da constatação de que o Estado é impotente para alterar a sociedade civil e, ao evidenciar a natureza do Estado e suas relações com a sociedade civil, Marx também demonstra que os males sociais fazem parte essencial dela.

Nesse sentido, podemos afirmar que Marx levou anos para compreender concretamente quais os mecanismos de reprodução desses males; contudo, em pleno século XIX, para o pensador alemão, segundo Tonet (2011, pp. 22-23):

a degradação da vida dos trabalhadores não é um simples defeito de percurso, é o resultado ineliminável da forma das relações sociais de trabalho” e, sendo o Estado o instrumento que reproduz e preserva essas relações sociais, é-lhe vedada a possibilidade de tomar medidas que eliminem os problemas sociais.

Diante da impossibilidade de identificar a raiz dos males sociais, resta ao Estado exercitar sua impotência, atuando através de medidas paliativas. Nas palavras do próprio Marx (2010, p.61),

se o Estado moderno quisesse acabar com a impotência da sua administração, teria que acabar com a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, deveria eliminar a si mesmo, uma vez que ele só existe como antítese dela.

O Estado não reconhece sua impotência diante da miserabilidade social; ele apenas se permite identificar “defeitos formais, causais” da sua administração, “isto é, em si mesmo”. Continuando com o filósofo alemão, (2010, p.62), temos:

quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e, conseqüentemente, tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais.

Vimos que a concepção de política mais antiga de Marx é articulada na forma de uma tripla negação, e um dos três objetos avaliados pelo filósofo alemão foi o pensamento político ocidental representado pelos socialistas franceses, os denominados políticos radicais e revolucionários, sobre os quais cabe a acusação de Marx (2010, p. 58-59): “já não procuram o fundamento do mal na essência do Estado, mas numa determinada forma de Estado, no lugar da qual eles querem colocar uma outra forma de Estado”. Marx (Idem, p. 62) afirma que:

O período clássico do intelecto político é a Revolução Francesa. Bem longe de descobrir no princípio do Estado a fonte dos males sociais, os heróis da Revolução Francesa descobriram antes nos males sociais a fonte das más condições políticas. Desse modo, Robespierre vê na grande miséria e na grande riqueza um obstáculo à democracia pura. Por isso, ele quer estabelecer uma frugalidade espartana geral.

Tornava-se cada vez mais evidente para o referido autor que, para realizar a verdadeira crítica ao Estado, era necessário sair do ponto de vista da política. Tal raciocínio marxiano postula que para resolver as contradições da sociedade civil é necessário abolir o Estado e que o Estado e a política em

geral são, por sua própria natureza, incapazes de abolir a si mesmos. Nesses termos, chega-se à quarta tese: a extinção do Estado como consequência da extinção do antagonismo de classes existente na sociedade civil.

As teses marxianas sobre o Estado, abordadas nas Glosas, articulam-se a outros traços da crítica à política realizada por Marx que constituem, nos termos de Mészáros (2011b, p. 567), “um todo orgânico e não podem ser separados um a um, pois cada um deles se refere a todos os outros e só adquirem significado pleno graças as suas interconexões recíprocas”. Traços, esses, que se contrapõem ao voluntarismo e ao dogmatismo delimitadores de sua visão política, a saber (2011b, p. 567):

1. o Estado (e a política em geral, como domínio separado) deve ser transcendido por meio de uma transformação radical de toda a sociedade, mas não pode ser *abolido* nem por decreto, nem por medidas político-administrativas;

2. a revolução que se aproxima não pode ser simplesmente uma revolução política; deve ser uma revolução *social* para não ficar aprisionada dentro dos limites do sistema auto-perpetuador de exploração socioeconômica;

- 3. revoluções sociais buscam remover a contradição entre parcialidade e universalidade que as revoluções políticas do passado sempre reproduziram, submetendo a sociedade como um todo à regência da parcialidade política, no interesse das seções dominantes da “sociedade civil”;

4. o sujeito social da emancipação é o proletariado porque é forçado, pela maturação das contradições antagônicas do sistema do capital, a subverter a ordem social dominante, ao mesmo tempo em que é incapaz de impor a si próprio como uma nova parcialidade dominante_ uma classe dominante mantida pelo trabalho de outras _ sobre toda a sociedade;

5. lutas políticas e socioeconômicas constituem uma unidade dialética e conseqüentemente a negligência da dimensão socioeconômica despoja a política de sua realidade;

6. a ausência de condições objetivas para a implementação das medidas socialistas, ironicamente pode apenas levar adiante as políticas dos adversários na eventualidade de uma conquista prematura do poder;

7. a revolução social bem-sucedida não pode ser local ou nacional - apenas revoluções políticas podem se confinar a uma situação limitada, de acordo com sua própria parcialidade - , ela há de ser *global/universal*; o que implica a transcendência necessária do Estado em escala *global*.

O filósofo húngaro (Idem) observa a obviedade das interconexões entre os itens 1,2,5,6 e 7 a partir das “inevitáveis condições objetivas de

transformação social, concebida como uma complexa totalidade social com dinamismo próprio”. Quanto aos itens 3 e 4, inicialmente, nosso autor diz “que são aqueles que não se encaixam” pois, “propor a resolução da contradição entre parcialidade e universalidade, parece ser uma intrusão da lógica hegeliana no sistema de Marx”; e quanto ao “número 4 uma tradução imperativa desta categoria lógica abstrata em uma entidade pseudo empírica” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 567). Vejamos como Mézszáros, na esteira de Marx, trata essa questão.

O supra citado autor (Idem) afirma que é verdade que “os adversários de Marx interpretaram sua teoria negando realidade objetiva ao conceito de proletariado e ‘invalidando’ sua teoria como um todo devido a esta ‘inverificabilidade’”. Contudo, “o procedimento de Marx é perfeitamente legítimo, mesmo que a conexão com Hegel não possa - nem deva - ser negada”, pois “a similaridade entre a ‘classe universal’ de Hegel e o proletariado de Marx distancia-se na própria superficialidade desta conexão, já que seus “discursos pertencem a universos completamente diferentes”.

Com a ‘classe universal’ Hegel, além de glorificar, pretendeu preservar o Estado; Marx, ao contrário, “está preocupado com a transcendência do Estado e da política como tal”. Hegel inventa a classe burocrática “universal” “como um *Sollen quintessencial* (um “dever ser”)” que cumpre a função conciliadora das contradições “dos interesses em guerra” mantendo-os, assegurando a permanência da base social estabelecida “em sua forma antagônica”; Marx identifica “a paradoxal universalidade do proletariado (uma universalidade ainda-não-dada, ainda para-ser-realizada) como uma *parcialidade* que necessariamente se auto extingue”. Conforme Mézszáros (2011b, pp, 567-568) “enquanto a ‘classe universal’ fictícia de Hegel é uma entidade *sem classe* (e enquanto tal uma contradição em termos), o proletariado de Marx é completamente conforme-à-classe (e nesse sentido inevitavelmente parcial) e real”. (Grifo do autor).

Mészszáros segue evidenciando em Marx o lugar e a tarefa do proletariado enquanto classe a que a história impôs “uma *função* universalizante objetivamente fundada” e uma “parcialidade” que “também é

única” pois “não pode ser convertida em uma condição de domínio exclusivo da sociedade”.

Continuando com o filósofo húngaro (2011b, p. 568):

[...] conseqüentemente, para “dominar”, o proletariado deve generalizar sua própria condição de existência: a saber, a incapacidade de dominar, como uma parcialidade, às expensas de outros grupos sociais e classes. (Obviamente, isto está em contraste total com a burguesia e com outras classes dominantes da história passada que dominaram precisamente ao excluir e subjugar outras classes). É neste sentido que a “ausência-do-caráter-de-classe” [*Classlessness*] – o estabelecimento de uma sociedade sem classes – está ligada ao peculiar domínio de classe “da parcialidade que se autoextingue”, cuja medida de sucesso é a generalização de um modo de existência totalmente incompatível com o domínio de classe (exclusivamente a favor de si mesma).

Mészáros continua expondo a problemática do domínio da parcialidade (o domínio de uma classe) sobre a totalidade da sociedade, domínio sempre sustentado pela política que, como já visto, atua “como o complemento necessário à iniquidade (contrário à equidade) das relações materiais de poder estabelecidas” (trabalho/capital na burguesia). Nesses termos, é possível compreender “a impossibilidade de a sociedade emancipar-se do domínio da parcialidade sem radicalmente transcender a política e o Estado”, continua Mészáros (2011b, p. 568),

Se age politicamente, o proletariado permanece na órbita da parcialidade (com sérias implicações para o próprio proletariado que é necessariamente afetado pelo domínio de sua própria parcialidade) enquanto a realização da revolução *social* advogada por Marx envolve inúmeros outros fatores, muito além do nível político junto com a maturação das condições objetivas relevantes.

Aqui, o autor aborda a “tarefa histórica” do proletariado, na medida necessária, como ele mesmo declara, para reforçar as ligações que não podem ser rompidas entre os itens 3 e 4 e os demais pontos da organicidade ontológica da teoria de Marx. O lugar do proletariado enquanto sujeito histórico no processo de transição, sua “tarefa histórica” nos termos de Marx “estará, em

qualquer ponto particular da história, situada numa distância maior ou menor da realização” desta. (MÉSZÁROS, 2011b, p. 568).

Chega-se, assim, ao momento em que o filósofo húngaro deixa ainda mais evidente os argumentos que se contrapõem ao que ele denomina de “um curioso passatempo do século XX” que é negar a realidade do proletariado. Os acontecimentos históricos demonstram o proletariado “como uma realidade socioeconômica real”, muito bem antes de Marx, foi o protagonista hábil em “gravitar para uma ‘revolução no interior da revolução’ já na sequência imediata de 1789” buscando sua independência, motivado pelo seu próprio interesse, “contrastando em sua posição até então subordinada no interior do Terceiro Estado”¹⁶ (Idem, p. 569).

Sob essa acepção, nenhum dos outros traços faz sentido se o sujeito social ator da transformação revolucionária for abandonado; sabe-se que esse sujeito é o proletariado. No sentido preciso de demonstrar a unidade orgânica da teoria marxiana, o autor húngaro elabora uma sequência lógica através das “interconexões recíprocas” entre os seus principais elementos. Vejamos em suas próprias palavras: (2011b, p. 570-571).

Pois o que poderá significar um Estado que pode apenas ser “transcendido” e não “abolido” (tanto em uma situação nacional limitada como em uma escala global) se não houver força social que deseje e seja capaz de empreender essa tarefa? O mesmo se dá com todos os outros pontos. A distinção entre revolução social e política tem algum conteúdo apenas se um sujeito ou sujeitos, socialmente existente possa *realmente* conferir a ela sentido, por meio dos objetivos precisos e das estratégias de sua ação e por intermédio da nova ordem social que emerge desta ação. Do mesmo modo, é impossível predicar uma reciprocidade íntima abrangente entre política e economia antes de um estágio razoavelmente avançado de desenvolvimento econômico/social; isso pressupõe que as principais forças da sociedade estejam recíproca e realmente engajadas numa confrontação inextricavelmente política tanto quanto econômica. Naturalmente, as interconexões que acabamos de ver são não menos evidentes no sentido inverso. Isto porque o “proletariado”, como um conceito vital da teoria de Marx, deriva seu significado precisamente daquelas condições e determinações objetivas, com base na realidade social dinâmica que refletem, aos pontos brevemente resumidos. Sem eles, as referências ao proletariado significam nada mais que ‘lemas’ vazios, tão

¹⁶ Divisão tripartite da sociedade, na França até à Revolução Francesa e nos demais territórios europeus, onde o *tiers état* (Terceiro Estado) indicava as pessoas (trabalhadores) que não pertenciam ao clero (Primeiro Estado), nem à nobreza (Segundo Estado).

desdenhosamente condenados por Marx em sua polêmica contra Shapper e outros. (sic).

Os elementos constituintes da ontologia marxiana fundem-se em interconexões recíprocas, como condição para atingir seu pleno significado e, em seu conjunto, requer, de um lado, o reconhecimento das “inevitáveis condições objetivas de transformação social, concebida como uma complexa totalidade social com dinamismo próprio” e, de outro, a “resolução da contradição entre parcialidade e universalidade”, afirmando-se a tarefa histórica do proletariado. No Manifesto Comunista (2010, p. 49) lemos:

De todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária. As outras classes de degeneram e perecem com o desenvolvimento da grande indústria; o proletariado, pelo contrário, é seu produto mais autêntico.

A partir da experiência da Revolução de Outubro de 1917, seus descaminhos, equívocos e apologéticas, é possível testemunhar o distanciamento das intenções originais, pois, como sabemos, a concepção global de Marx tinha como objetivo estratégico a revolução social abrangente, a partir da qual homens deveriam mudar ‘de cima para baixo’ as condições da sua existência industrial e política.

Na esteira de Mészáros, compreendemos que a questão não é pôr em cheque a validade fundamental da abordagem de Marx sobre a política, nem tampouco a assertiva que constitui o núcleo da sua concepção de que a política, ao usurpar o poder social, assume a decisão que ela substitui. São princípios fundamentais que permanecem inatacáveis, os quais foram violados na experiência do socialismo real, conforme afirma o autor, (Idem, p.571),

[...] pois abandonar a ideia segundo a qual a política socialista deve se preocupar, em todos os passos, mesmo nos menores, com a tarefa de *restituir* ao corpo social os poderes usurpados inevitavelmente despoja a política de transição de sua orientação e sua legitimação estratégicas, e assim necessariamente *reproduz*, de uma nova forma, o ‘substitucionismo burocrático’ herdado, em vez de criá-lo novamente com base em algum místico ‘culto à personalidade’. (grifo do autor).

Com Tonet (2010) vimos a existência de uma polarização que expressa a contraposição entre a política e o social que, nos termos marxianos, clarifica

a contraposição entre revolução política e revolução social; entre o político, que é a perspectiva burguesa, e o social, que é a perspectiva proletária. Para o pensamento radical de Marx, (2010, p. 77), “toda revolução dissolve a velha sociedade; nesse sentido é social. Toda revolução derruba o velho poder; nesse sentido é política”. Esse é o fundamento dos princípios gerais do socialismo que Marx foi apreendendo até chegar aos princípios centrais de sua ontologia. Nas suas palavras, (2010, p. 78), descreve a essência da revolução social:

Se uma revolução social com uma alma política é uma paráfrase ou um absurdo, uma revolução política com uma alma social, ao contrário, é racional. A revolução em geral - a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações - é um ato político. Por isso, o socialismo não pode se efetivar sem a revolução. Ele tem necessidade deste ato político na medida em que tem necessidade da destruição e da dissolução. No entanto, logo que tenha início sua atividade organizativa, logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político.

É verdade que, desde o início de sua vida intelectual, Marx realçou o caráter essencialmente negativo de política que, ao conservá-lo, ocupa-se da realização das funções destrutivas da transformação social, aquelas possíveis de serem realizáveis por decreto. Longe das acusações dos seus adversários, para Marx, a necessidade da revolução não era determinismo econômico nem, tampouco, um ato de vontade política arbitrária. Em Marx, a revolução social atende pré-requisitos que exigem a interconexão entre algumas condições objetivas e a forma de ultrapassá-las no adiantar do seu desenvolvimento, transformando radicalmente tanto as condições sociais como o povo envolvido na ação.

No entanto, as teorias pré-revolucionárias e o voluntarismo anarquista, que pode ser bem representado por Bakunin e as práticas substitucionistas dos Estados pós-revolucionários, empreendidas por Stalin, distanciaram-se drasticamente dessas condições objetivas e da complexidade dialética da revolução social. Os acontecimentos pós-revolucionários demonstram que a

“alma política” da revolução consistiu-se na mudança da posição política de uma classe sobre a outra.

Em sua obra *O desafio e o fardo do tempo histórico* (2007), Mészáros, ao ser interrogado sobre o conceito de revolução, reafirma a importância e a validade do pensamento clássico de Marx sobre essa categoria, abordando o caráter contínuo e profundo de uma revolução como um processo de transformação radical de todos os lados e dimensões sociais de nossa vida. Nesses termos, é dessa concepção privilegiada que Marx elabora sua avaliação crítica dos seus adversários políticos¹⁷.

A questão da revolução social e do voluntarismo político ocupou, de forma central, o pensamento de Marx que, ao contrário de seus adversários políticos, busca resolver a conflituosa relação entre política e sociedade. Nos pressupostos anarquistas, o que encontramos é um total distanciamento do que Marx entendeu sobre a natureza da revolução social e do seu sujeito.

Em Bakunin,¹⁸ por exemplo, enquanto Marx, como vimos, põe nas condições objetivas o fundamento de um processo que em seus desdobramentos vai além delas, transformando de forma radical tanto as condições sociais como o povo envolvido na ação, o anarquista concebeu a revolução e o seu sujeito, a partir do seguinte raciocínio: Bakunin, (*apud* Marx, 2012, pp. 105-106).

Convencidos de que as massas populares carregam todos os elementos de sua organização normal futura em seus instintos mais ou menos desenvolvidos pela história, em suas necessidades diárias e em seus anseios conscientes ou inconscientes, buscamos aquele ideal (a organização social) no próprio povo, e como todo poder estatal, toda a autoridade está colocada, segundo sua essência e sua condição, fora do povo, sobre ele, ela tem inevitavelmente de procurar impor-lhe regras e objetivos estranhos, razão pela qual nos declaramos inimigos de toda autoridade, de todo poder estatal, inimigos da organização estatal em geral, acreditamos que o povo só poderá ser feliz e livre quando configurar sua vida por si, organizando-se de baixo para cima em associações autônomas

¹⁷ Citados por Mészáros (2011b), Proudhon e Stirner, Scharpper e Willich, Lassalle e Liebknecht, Bakunin e seus associados e, também, dos autores do Programa de Gotha, Marx levou a efeito os “contornos mais gerais de uma estratégia livre de elementos voluntaristas” (p. 572).

¹⁸ Texto de Bakunin, apresentado por Marx (2012) em seu resumo crítico às ideias de Estatismo e anarquia, que demonstra as ideias do anarquista sobre revolução social.

e absolutamente livres, e livre de toda a tutela oficial, mas não livre de diferentes e, ao mesmo tempo, livres influências de pessoas e partidos. Tais são as 'convicções da revolução social, e por isso, somos chamados de anarquistas'.

Marx realizou críticas contundentes à forma mitológica sob a qual Bakunin entendeu uma revolução social, sob uma retórica política que desconsiderava as condições econômicas e o sujeito revolucionário. Avista-se nas palavras de Marx, distante das acusações de economicista e a própria falta de compreensão de seus adversários teóricos sobre a essência de uma revolução social, a inseparável dimensão econômica. Em suas palavras, Marx (2012, p. 112) afirma:

Asneira colegial! Uma revolução social radical está ligada a certas condições históricas do desenvolvimento econômico; estas são seu pressuposto. Portanto, ela só é possível onde, juntamente com a sua produção capitalista, o proletariado industrial assume no mínimo uma posição na massa popular. E, para que tenha alguma chance de vitória, ela tem de ser, no mínimo, capaz de fazer diretamente pelos camponeses, *mutantis mutantis*, tanto quanto a burguesia francesa, fez na sua revolução pelos camponeses franceses de então. É uma bela ideia supor que o domínio do trabalho inclui a opressão do trabalho camponês! (Grifo do autor).

Em Marx, coloca-se, também, a questão das determinações objetivas multidimensionais da revolução social, implicando a prenúncia de longos períodos de tempo¹⁹ e uma contínua dinâmica de “novos levantes” e “a impraticabilidade de acomodações”. Nessa perspectiva, Mészáros (2011b, p. 574) resume o que é necessário considerar no conceito marxiano de revolução social:

(1) dado o patamar social historicamente alcançado do antagonismo entre capital e trabalho, não há possibilidade de “emancipação parcial” e “liberdade gradual”;²⁰

(2) a classe dominante tem muito a perder; não irá ceder por sua própria vontade; deve ser derrubada por uma revolução;²¹

(3) a revolução não pode ter sucesso em uma base estreita; requer a “produção em uma *escala de massa da consciência*

¹⁹ Ver a colocação de Marx contra as românticas fantasias de Schapper (“15, 20, 50 anos”). Mészáros (2011b, 573).

²⁰ Ver Marx em *Crítica da filosofia do direito de Hegel. Introdução*.

²¹ Ver, sob a recomendação de Mészáros *A Ideologia Alemã - MARX*

revolucionária, de tal modo que a classe revolucionária como um todo possa ter “sucesso em livrar-se de todo o esterco milenar e se tornar capaz de fundar uma sociedade nova” - o que é possível pela *prática* das transformações revolucionárias reais;²²

(4) aprender a dominar dificuldades, responsabilidades, pressões e contradições do exercício do poder requer um envolvimento ativo no próprio processo revolucionário, numa escala de tempo dolorosamente ampla.²³ (Grifos do autor).

Marx oferece uma sequência de raciocínios sobre as ideias centrais da sua teoria, ideias estas que só reforçam nossa compreensão sobre os elementos fundamentais constitutivos da ontologia marxiana, mencionados acima e que orientam a concepção de revolução social. O caráter dialético e complexo dessa totalidade envolve as condições objetivas de transformação social e o proletariado como o sujeito social da emancipação.

Reafirma-se que com todas essas implicações e complexidade o conceito marxiano de necessidade social, em um processo de transição radical, não comunga com um determinismo mecânico qualquer, nem com o imediatismo anarquista. A concepção marxiana de revolução social, já tratada neste texto, demanda a compreensão sobre as determinações econômicas do antagonismo entre capital e trabalho, quando sua superação exige uma ruptura radical, negando completamente a parcialidade e uma escala de graduação do processo de emancipação. É efetivamente (Idem, p.574), uma “compreensão dialética do que necessita e pode ser realizado com base nas tendências da realidade objetivamente em desenvolvimento”; um dinâmico desdobramento que “é inseparável da consciência que se ajusta às condições cambiantes e às sóbrias lições do mundo que tenta transformar”.

Na perspectiva de retomar o *espírito* da ontologia marxiana, está implícita nesta tarefa a restituição das várias categorias já resolvidas por Marx e Engels e expostas ao longo das análises sobre a Economia Política, tomadas por Lukács em sua Ontologia do ser social, como vimos.

Não podemos desconsiderar que Marx oferece uma sequência de ideias centrais da sua teoria, ideias estas que só reforçam nossa compreensão sobre os elementos fundamentais constitutivos da ontologia marxiana,

²² Ver, sob a recomendação de Mészáros *A Ideologia Alemã* - MARX

²³ Ver na polêmica de Marx com Scharpper e nas análises marxiana sobre a Comuna de Paris 1871.

mencionados acima e que orientam a concepção de revolução social. O caráter dialético e complexo dessa totalidade envolve as condições objetivas de transformação social e o proletariado como o sujeito social da emancipação. Imperativos do pensamento marxiano que se complementam e não podem ser separados em suas interconexões recíprocas.

Não podemos perder de vista que os filósofos alemães, desde a constituição do materialismo-histórico afirmam que as relações sociais, em qualquer modo de produção no qual determinada sociedade esteja inserida, relacionam-se sempre à base econômica; que a história, em última instância, é determinada pela reprodução da vida real dos homens, esses com suas necessidades básicas satisfeitas, produzindo seus instrumentos de sobrevivência em intercâmbio com a natureza transformando-a e transformando-se, ou seja, o trabalho – a síntese entre dois momentos distintos a teleologia e a causalidade, que compõem a estrutura dinâmica do trabalho de forma distinta mas indissociável. Em outras palavras, o trabalho se concretiza através da objetivação das projeções teleológicas, ou seja, para que possa realizar suas ações, o ser social estabelece finalidades que se propõe a realizar e para concretizá-la escolhe ou cria possibilidades de materialização dessas projeções.

3. 1 A revolução política contra o Estado burguês

Em *Para além do Capital*, quando Mészáros (2011b, pp.532-533) trata sobre os “novos desenvolvimentos do capital e suas formações estatais” desenvolve questões relacionadas aos problemas internos do movimento socialista e uma delas é sobre “as estranhas formas com que as contradições do capital passaram a emergir e encontrar sua solução, de modo a reaparecerem com complexidade sempre crescente”. Entendemos ser necessário ressaltar essas observações de Mészáros, que se relacionam com “a velha sociedade” que Marx trata na obra *A Guerra Civil da França*, a qual mesmo sofrendo abalos desde a sua “fundação econômica à máquina política do governo”, como afirma Mészáros (2011b, p.533), “conseguiu não apenas sobreviver mas também, inexplicavelmente, emergir ainda mais poderosa de

todas as crises importantes”. Neste sentido, o autor húngaro trata da afirmativa de Marx sobre o segundo Império, visto acima, como a última forma possível do domínio de classe.

Nessa perspectiva, Marx (2011, p. 56) afirma:

A antítese direta do Império era a Comuna. O brado de ‘República Social’ com que a Revolução de Fevereiro foi anunciada pelo proletariado de Paris não expressava senão a vaga aspiração de uma república que viesse não suprimir a forma monárquica da dominação de classe, mas a dominação de classe ela mesma. A comuna era a forma positiva dessa república.

É quando Marx (2011, p. 56) afirma que essa resistência de Paris foi possível “unicamente porque, em consequência do assédio, livrou-se do exército e o substituiu por uma Guarda Nacional” e, como se sabe, composta principalmente por operários. Esse fato exigiu a institucionalização da Guarda Nacional através do primeiro decreto da Comuna, que ordenava a supressão do exército permanente e sua substituição pelo povo armado.

A Comuna foi composta por conselheiros municipais, eleitos por sufrágio universal, oriundos dos diversos distritos da cidade, substituíveis quando necessário e, naturalmente, composta em sua maioria por operários ou representantes incontestáveis da classe operária.

A função da polícia, enquanto agente do governo central, foi despojada dos seus atributos políticos colocando-se de imediato como agente da Comuna, também substituível a qualquer momento como todos os outros funcionários das diversas áreas da administração pública. A remuneração de todas as funções do serviço público, desde os membros da Comuna até os postos inferiores, era através dos salários de operários. Extinguiram-se os direitos adquiridos sobre os altos salários da elite de dignitários do Estado como também o direito privado sobre as funções públicas no estilo puramente burguês. Toda a administração e toda a iniciativa do Estado foram postas nas mãos da Comuna. Nessa concepção, afirma Marx (2011, p. 57): “A Comuna devia ser não um corpo parlamentar, mas um órgão de trabalho, Executivo e Legislativo ao mesmo tempo”. Sobre os funcionários judiciais, magistrados e juizes, foram tratados como os demais servidores públicos, então, “deveriam ser eletivos, responsáveis e demissíveis” (p. 57). Marx diz, também, (Idem) que

estes “deviam ser privados daquela fingida independência que só servira para mascarar sua vil subserviência a todos os sucessivos governos” que, como se sabe, da mesma forma para cada governo, prestavam e quebravam juramentos de fidelidade.

Com a supressão do exército permanente e da polícia, isto é, livre da força física da monarquia, a Comuna parte para a quebra da força “espiritual de repressão”, destituindo os padres da propriedade de suas paróquias e devolvidos para a vida privada. Segundo Marx (2011, p. 57)

Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se tornava acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelo preconceito de classe e pelo poder governamental.

O modelo da Comuna de Paris servia para todos os grandes centros industriais franceses e, também, para as províncias onde o poder governamental centralizado teria que ceder lugar ao autogoverno. Esse modelo, era, nas palavras de Marx (2011, pp. 57-58),

[...] singelo esboço de organização nacional que a Comuna não teve tempo de desenvolver, consta claramente que a Comuna deveria ser a forma política até mesmo das menores aldeias do país e que nos distritos rurais o exército permanente deveria ser substituído por uma milícia popular, com um tempo de serviço extremamente curto. A unidade da nação não seria quebrada, mas, ao contrário, organizada por meio de uma constituição comunal e tornada realidade pela destruição do poder estatal, que reivindicava ser a encarnação daquela unidade, independente e situado acima da própria nação, da qual ele não passava de uma excrecência parasitária. Ao passo que os órgãos meramente repressivos do velho poder estatal deveriam ser amputados, suas funções legítimas seriam arrancadas a uma autoridade que usurpava à sociedade uma posição preeminente e restituídas aos agentes responsáveis dessa sociedade.

Na Comuna, a concepção da escolha dos representantes da classe dominante que iriam atraiçoar o povo no Parlamento, em etapas previstas, nos moldes do velho governo, foi substituída pelo sufrágio universal que serviria o povo, constituído em comunas.

Marx (Idem, p. 58) trata sobre os desdobramentos das ações da Comuna e, também, sobre as interpretações equivocadas que as “criações históricas completamente novas tendem a sofrer quando comparadas às

formas velhas, e mesmo mortas, de vida social, com as quais podem guardar certa semelhança”, entendendo que, com a Comuna, não foi diferente. Esta, apesar de ter destruído o poder estatal moderno, “foi erroneamente tomada por uma reprodução das comunas medievais, que precederam esse poder estatal e depois converteram-se em seu substrato” (Idem). Entre outros enganos, “o antagonismo da Comuna com o poder do Estado foi erroneamente considerado uma forma exagerada da velha luta contra a hiper centralização” (Ibidem).

Ao contrário dos equívocos e interpretações inadequadas ao caráter social da Comuna, essa, segundo Marx (Idem, P. 59) “teria restaurado ao corpo social todas as forças até então absorvidas pelo parasita estatal, que se alimenta da sociedade e obstrui seu livre movimento. Esse único ato bastaria para iniciar a regeneração da França”. Por outro lado, a classe média da França aspirava, através da Comuna, um retorno ao cenário político nos moldes do período de Luís Filipe, lugar que já ocupara e que foi “suplantado pelo suposto domínio do campo sobre a cidade” no governo de Luís Napoleão.

Sobre a questão do campo e da cidade, vimos a forma como foi tratada pela Comuna e que, também, sofreu falsas interpretações, das quais ele exemplifica a de Bismarck que teve a capacidade de atribuir à Comuna de Paris uma caricatura prussiana da organização municipal francesa de 1791, isto é, aquela constituição municipal que degradava os governos das cidades a meras engrenagens secundárias do aparelho policial do Estado prussiano. Ao contrário, como visto, com a supressão do exército permanente e do funcionalismo público estatal, as duas maiores fontes de despesas, a Comuna, “tornou realidade o lema das revoluções burguesas” que era a promessa do “governo barato” e ter como base “instituições realmente democráticas” (MARX, 2011, p. 59). Contudo, sabe-se, essas não eram suas finalidades últimas.

O que foi, então, para Marx, esse regime comunal? Com o filósofo, vimos que o verdadeiro segredo da Comuna era essencialmente um governo da classe operária, uma “forma política enfim descoberta para se levar a efeito a emancipação econômica do trabalho”. Assim, sendo, “a dominação política dos produtores não pode coexistir com a perpetuação de sua escravidão

social” (MARX, 2011, p. 59, grifo nosso), pois, essa emancipação implica que todo homem se converte em trabalhador e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe.

Por conseguinte, esse regime comunal, quando a classe operária teve o governo sob o seu controle e, conseqüentemente, o poder sobre a classe apropriadora, segundo Marx (2011, p. 59) “devia servir de alavanca para desarraigar o fundamento econômico sobre o qual descansa a existência das classes e, por conseguinte, da dominação de classe”.

Marx segue, desta feita, criticando o que considera “um fato estranho”, pois em desprezo à “imensa literatura” produzida sobre a emancipação do trabalhador, quando estes tomam, em qualquer lugar, (Idem, p. 60) “o problema em suas próprias mãos, ressurgem imediatamente toda a fraseologia apologética dos porta-vozes da sociedade atual, com os seus dois polos do capital e da escravidão assalariado”. Estranho, principalmente, porque, naquele momento, a sociedade capitalista já demonstrara sua face real. Em outras palavras, Marx (2011, p. 60) ironiza: “como se a sociedade capitalista se encontrasse ainda em seu mais puro estado de inocência virginal, com seus antagonismos ainda não desenvolvidos, com suas ilusões ainda preservadas, com suas prostituídas realidades ainda não desnudadas”. O referido autor (Idem) Marx, contrapondo-se aos apologistas de plantão, quando estes acusam que a Comuna pretende abolir a propriedade privada, diz que sim,

a Comuna pretendia abolir essa propriedade de classe que faz do trabalho de muitos a riqueza de poucos. Ela visava à expropriação dos expropriadores. Queria fazer da propriedade individual uma verdade, transformando os meios de produção, a terra, o capital, hoje essencialmente meios de escravização e exploração do trabalho, em simples instrumentos de trabalho livre e associado. Mas isso é comunismo, o ‘irrealizável’ comunismo!.

É estranho também para Marx que os representantes da classe dominante, cientes da impossibilidade de manter o sistema capitalista, passem a defender, de forma obscura e prolixa, a produção cooperativa. Então, o autor (*op. cit.* p. 60) ironiza essa falsa disposição e expõe sua concepção de produção cooperativa dizendo:

se a produção cooperativa é algo mais que uma fraude e um ardil, se há de substituir o sistema capitalista, se as sociedades cooperativas unidas devem regular a produção nacional segundo um plano comum, tomando-a assim sob seu controle e pondo fim à anarquia constante e às convulsões periódicas que são a fatalidade da produção capitalista – o que seria isso, cavalheiros, senão comunismo, comunismo “realizável”?

Marx apresenta traços do comportamento dos operários quando assumiram o controle do curto processo revolucionário, traços esses manifestados sob circunstâncias de inédita dificuldade, realizaram seu trabalho de modo modesto, consciente e eficaz, por salários nada atraentes nos termos da expectativa dos burgueses. Diante disso, diz o autor (Ibidem) “o velho mundo contorceu-se em convulsões de raiva ante a visão da bandeira vermelha, símbolo da República do Trabalho”. Contudo, não foi possível negar a tarefa histórica da classe trabalhadora, que naquele momento foi a “única capaz de iniciativa social” (p. 61), com exceção dos capitalistas ricos, seu mérito foi reconhecido pela maioria da classe média de Paris.²⁴

Independente do pouco tempo de vida da Comuna de Paris, e do massacre sem precedentes, no estilo de uma carnificina²⁵ sobre os operários, suas famílias, mulheres e crianças, a Comuna permitiu um legado teórico de uma ação política histórica sobre a qual Marx, como nenhum outro teórico do seu tempo, conseguiu avaliar e expor a essência e as possibilidades de desdobramentos de um processo revolucionário social e, nesse sentido, em mais uma assertiva, trata da consciência da classe trabalhadora, de sua tarefa histórica e heroica na decisão de atuar de acordo com ela.

Na esteira de Mézáros acompanharemos as avaliações de Marx da Comuna, quando explicita o conceito de “revolução política” e de “revolução social”. Como sabemos, ao escrever *A Guerra Civil na França*, em 1871, Marx já havia escrito o *Capital*, tornando assim, suas análises sobre a Comuna de Paris uma das mais significativas contribuições sobre os limites do Estado, evidenciando efetivamente os limites da ação política e a pesada dimensão

²⁴ Neste sentido, Marx (2011) diz que, naquele momento, a classe média não teve opção, encontrava-se espremida entre suas dívidas e cobranças dos credores.

²⁵ Marx (2011) em *A Guerra Civil na França* detalha todos os fatos que envolveram o momento sangrento que a classe dominante empreendeu sobre os trabalhadores; a vitória comemorada pela ordem burguesa em banquetes e festas foi exposta por Marx.

econômica que a revolução social deverá romper. Nas palavras do pensador alemão (2011, pp. 131-132),

[...] assim como a máquina estatal e o parlamentarismo não são a vida real das classes dominantes, mas apenas os órgãos gerais organizados de sua dominação - as garantias, e formas de expressões da velha ordem das coisas -, assim também a Comuna não consiste no movimento social da classe trabalhadora e, portanto, no movimento de uma regeneração geral do gênero humano, mas sim nos meios organizados de ação. A Comuna não elimina a luta de classes, através da qual as classes trabalhadoras realizam a abolição de todas as classes e, portanto, de toda [dominação] de classe (porque ela não representa um interesse particular, mas a liberação do “trabalho”, isto é, a condição fundamental e natural da vida individual e social que apenas mediante usurpação, fraude e controles artificiais pode ser exercida por poucos sobre a maioria), mas ela fornece o meio racional em que essa luta de classe pode percorrer suas diferentes fases na maneira mais racional e humana possível. As classes trabalhadoras sabem que têm de passar por diferentes fases de luta de classes. Sabem que a substituição das condições econômicas de escravidão do trabalho pelas condições do trabalho livre e associado só pode ser o trabalho progressivo do tempo (essa transformação econômica), que isso requer não apenas uma mudança da distribuição, mas uma nova organização da produção – ou, antes, requer a liberação (desobstrução) das formas sociais de produção no atual trabalho organizado (engendrado pela indústria atual), libertando-se dos grilhões da escravidão, de seu atual caráter de classe – e o estabelecimento de sua harmoniosa coordenação nacional e internacional. Elas sabem que essa obra de regeneração será continuamente atrasada e impedida pela resistência de direitos adquiridos e egoísmo de classe. Elas sabem que a atual “ação espontânea das leis naturais do capital e da propriedade da fundiária” só pode dar lugar à “ação espontânea das leis da economia social do trabalho livre e associado” mediante um longo processo de desenvolvimento de novas condições. (grifo do autor).

Retornemos ao ponto desse texto quando, na esteira de Mészáros (2011b), tratamos sobre “as determinações objetivas multidimensionais da revolução social”. O filósofo húngaro sintetiza essas determinações em quatro argumentos do pensamento marxista, sinalizando a questão da longa escala de tempo e a necessidade de novos levantes e a impraticabilidade de acomodações da classe trabalhadora em um processo de revolução social. Assim, procedemos em função do elo entre essas determinações e a citação acima considerada por Mészáros (2011b, p. 574) como “uma passagem-chave da análise de Marx na Comuna de Paris” quando “os limites inerentes da política, mesmo em suas formas mais avançadas, em contraste com a dimensão metabólica da revolução social, são resumidos”.

Pela complexidade do pensamento marxiano exposto acima e a interpretação de Mészáros (Idem) das afirmações originais de Marx, sobre o que foi a Comuna, enquanto ação política da emancipação social, entendemos ser necessário apresentar em suas próprias palavras a essência do pensamento marxiano em foco. Conforme Mészáros (2011b, pp.575-576),

A questão em jogo é a criação das “novas condições”: a transcendência e a superação da “ação espontânea da lei natural do capital _ e não a sua simples “abolição” política, que é inconcebível _ e o desenvolvimento, que se arrasta por um longo tempo, de uma *nova espontaneidade*, “a ação espontânea das leis da economia social”, como o modo radicalmente reestruturado do novo sociometabolismo. A expressão “regeneração geral da humanidade” e “trabalho de regeneração”, junto com uma ênfase repetida na necessidade de “fases diferentes” de desenvolvimento através de um “trabalho progressivo do tempo”, indica claramente que, neste aspecto, o poder da política deve ser muito limitado. Portanto, esperar a geração de uma nova espontaneidade (ou seja, uma forma de intercâmbio social e modo de atividade de vida que se torna uma “segunda natureza” para os produtores associados) por algum decreto político, mesmo que seja ele o mais esclarecido, é uma contradição em termos. Pois, enquanto a *distribuição* é imediatamente receptiva à mudança por decreto (e, mesmo assim, apenas em uma extensão estritamente limitada pelo nível de produtividade socialmente atingido), as condições materiais de *produção*, assim como a sua organização hierárquica, permanecem, no dia seguinte à revolução, exatamente as mesmas que antes. (grifos do autor).

Vimos que Marx foi acusado de economicista por seus adversários. Na atualidade, Mészáros nos leva a entender que essas acusações fundamentavam-se na total falta de compreensão sobre a relação indissociável entre Estado, capital e trabalho, que a dominação do capital sobre o trabalho tem como base a economia, e não a política.

A propósito, o filósofo húngaro ao empreender a crítica sobre os equívocos históricos do socialismo real²⁶ aponta que a experiência concebeu a transição para a ordem socialista, seguindo a linha de menor resistência, negligenciando, dessa forma, o objetivo real da transformação socialista que exige a superação do controle do capital como *sistema orgânico*, assim constituído (2011b, p. 917).

²⁶ Conforme Mészáros (2011b) “O principal impedimento para embarcar na realização do projeto socialista, assim como a alavanca estratégica a ser firmemente controlada para quebrar o círculo vicioso do sistema orgânico do capital, não é o poder repressivo do Estado, [...] mas a postura defensiva ou ofensiva do trabalho para com o capital”. (p. 917).

CAPITAL, representando não só as condições materiais alienadas de produção, mas, também – na qualidade de *personificação* dos imperativos materiais do capital, inclusive o imperativo-tempo discutido anteriormente – a subjetividade que comanda e se opõe ao trabalho;

TRABALHO, estruturalmente privado do controle das condições necessárias de produção, reproduzindo o capital em uma escala ampliada, ao mesmo tempo em que, como sujeito real da produção e *personificação* do trabalho, *confronta definitivamente* o capital; e

ESTADO, como a estrutura global de comando político do sistema antagônico do capital que oferece a garantia final para a *contenção* dos antagonismos inconciliáveis e para a submissão do trabalho, já que o trabalho retém o poder potencialmente explosivo da resistência, apesar da compulsão econômica inigualável do sistema.

Como podemos ver, do modo pelo qual são constituídos e reciprocamente autossustentados, Estado, capital e trabalho “poderiam apenas ser eliminados simultaneamente, como resultado de uma transformação estrutural radical de todo o sócio metabolismo” e, “neste sentido, nenhum dos três poderia ser ‘derrubado nem abolido’, mas apenas ‘transcendido e superado’”. É um limite posto pelas determinações objetivas que impõe “a extrema complexidade e a temporalidade de longo prazo de tais transformações”; entretanto, simultaneamente todos os três têm “uma dimensão imediatamente acessível à mudança, sem o que a própria ideia de uma transformação socialista seria nada mais que um sonho” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 576).

Em que consiste essa dimensão? Essa dimensão, propulsora do acesso à mudança, segundo o filósofo húngaro, consiste na especificidade social de suas formas de existência historicamente prevalecentes, no nível atingido de concentração e centralização do capital. A especificidade social das diversas formas de poder estatal revelou, como vimos acima, entre outros atributos, o Estado como um instrumento de repressão e controle a serviço da classe dominante, um aparelho burocrático em defesa da propriedade privada, afinal “o poder de Estado não flutua no ar” (MARX 2008b, p. 324).

Formas e configurações específicas, tais como: “monopólio/imperialista”, “semifeudal”, “colonial dependente”, “subdesenvolvido” “orientado pelo

complexo-industrial-militar”, ou o que quer que seja; na correspondente variedade das formações estatais específicas: do Estado bonapartista à Rússia czarista logo antes da revolução; e dos Estados liberais que dirigem os impérios francês e britânico até o fascismo e até as variedades atuais de ditadura militar empenhadas no “desenvolvimento” neocapitalista, sob a tutela de nossas grandes democracias. (MÉSZÁROS, 2011b).

Sob tais circunstâncias, é nas formas e especificidades do Estado que segundo Mézàros (2011b, p. 576) o “trabalho assalariado, em íntima conjunção com a forma dominante de capital, redesenham as práticas produtivas de cada país, permitindo que o capital funcione como um sistema global verdadeiramente interligado”. É a compreensão sobre essa especificidade sócio histórica, vista acima, que permitiria uma ação inicial “de intervenção direta sob a forma derrubada/abolição” (Idem) residindo a possibilidade de transição que, por sua vez, não deve prescindir de um longo processo de acomodações e duras soluções para as determinações sociais.

Contudo, afirma o filósofo húngaro (2011b, pp. 576-577):

o sucesso dependia de compreender a dialética do historicamente específico com o trans-histórico, ligando o necessário primeiro passo do que poderia ser imediatamente derrubado com a tarefa estratégica de uma longa e sustentável “transcendência/superação” do próprio capital (e não apenas do capitalismo), do Estado em todas as suas formas (e não apenas do Estado capitalista) e da divisão do trabalho (e não apenas do trabalho assalariado). E, apesar de a revolução política poder ter sucesso nas tarefas imediatas, apenas a revolução social concebida por Marx - com seu “trabalho” positivo de “regeneração” - pode prometer realizações duradouras e transformações estruturais verdadeiramente irreversíveis.

No *18 Brumário de Napoleão Bonaparte*, escrito em 1851-1852, Marx, (2008, p.322) já expõe sobre a gênese do Estado na monarquia absoluta e a sua consolidação ao longo das lutas de classes. “Todas as revoluções aperfeiçoavam essa máquina, em vez de *destruir*. Os partidos que lutavam alternadamente pela dominação, consideravam a tomada de posse desse imenso edifício do Estado como presa principal do vencedor”. (Grifo nosso).

É com a experiência da vitória dos trabalhadores na Comuna de Paris, em 1871, que Marx dá os últimos contornos, à concepção de revolução política, afirmando que os operários entenderam ser o “seu imperioso dever e seu

absoluto direito tomar em suas próprias mãos o seu próprio destino, apossando-se do poder político (o poder estatal)” (2011, p. 169), e à concepção de revolução social, afirmando (2011, p. 169),

Mas o proletariado não pode, como o fizeram as classes dominantes e suas diferentes frações rivais nos sucessivos momentos de seu triunfo, simplesmente se apossar desse corpo estatal existente e empregar esse aparato pronto para seu próprio objetivo. O instrumento político de sua escravização não pode servir como um instrumento político de sua emancipação.

A propósito, em seu mais recente livro, Mészáros (2015) reitera que Marx nunca abandonou a convicção de que a transformação radical necessária da ordem sócio metabólica do capital não é possível sem a total superação do poder prevaiente das formações estatais do sistema dos meios de produção estabelecido. Na mesma importância, Marx, ao tempo em que enfatizava a necessidade do ‘fenecimento’ do Estado, nunca deixou de insistir que a abolição do Estado não poderia acontecer por algum decreto jurídico e que imaginar essa possibilidade não passava de uma quimera voluntarista.

Vimos, nas seções anteriores, que as deturpações da ontologia marxiana incidem em consequências desfavoráveis ao avanço do movimento revolucionário, tornando-se necessária a restituição das categorias centrais marxianas, ou seja, o retorno ao próprio Marx. Por outro lado, Lukács (2012) e Mészáros (2011) são enfáticos em dizer que esse retorno passa necessariamente pela análise do “socialismo real”, momento histórico, no século XX, que favoreceu os equívocos sobre os conceitos revolução política e revolução social.

Nesta tese, quando investigamos as influências que os pedagogos soviéticos operaram na tradição marxista da educação no Brasil, quando estes tomam como possibilidade a elaboração de uma “pedagogia marxista”, torna-se imprescindível que retornemos às experiências da revolução política soviética. Nesta tarefa, teremos como foco o pensamento de Lenin, o fracasso da Internacional e, em termos gerais, a ampliação do debate sobre o período revolucionário russo que, sem embargo, configura-se como um enorme desafio para a teoria e a *práxis* do movimento socialista em todo o mundo e,

consequentemente, para os demais complexos sociais, como a educação.
Tarefa sobre a qual nos debruçaremos na próxima seção.

4 O “SOCIALISMO REAL”: UM RETORNO NECESSÁRIO AO PASSADO

Na experiência soviética, o processo de transição para o comunismo deixa a sua forma de ruptura para assumir a forma de um processo gradual, lento, onde a política torna-se o centro, na especulação de um pretenso movimento revolucionário. A história demonstra o avanço desses equívocos, a cada momento em que o movimento revolucionário distancia-se das perspectivas iniciais marxianas. As consequências para o movimento de transição da “barbárie” de Rosa Luxemburgo ao socialismo revelam-se, na contemporaneidade, no pensamento hegemônico contrarrevolucionário. Este destina-se ao controle dos instrumentos e das organizações do movimento da classe trabalhadora e das instituições de natureza científica e cultural.

Lenin teve o mérito de iniciar o renascimento de Marx. Sua obra, precisamente em seus Cadernos filosóficos, escritos nos primeiros anos da Primeira Guerra Mundial e em Estado e Revolução, retoma seu interesse pelos autênticos problemas centrais do pensamento do filósofo alemão.

Nas questões mais gerais, não é fácil identificar os equívocos de Lenin, se estes são simples questões terminológicas ou problemas de fundamentação, contudo para Lukács (2012, p. 301),

A obra de Lenin é, após a morte de Engels, a única tentativa de amplo alcance no sentido de restaurar o marxismo em sua totalidade, de aplicá-lo aos problemas do presente e, portanto, de desenvolvê-lo. As circunstâncias históricas desfavoráveis impediram que a obra teórica e metodológica de Lenin agisse em extensão e profundidade.

Por um lado, a grande crise revolucionária decorrente da Primeira Guerra Mundial e do nascimento da República Soviética, estimularam, em diversos países, o estudo do marxismo em seus pressupostos clássicos, longe da deformação das tradições aburguesadas da social-democracia. Contudo, a gradual marginalização de Marx e de Lenin a partir da política de Stalin, um período problemático e devastador para a teoria marxista e para o próprio movimento revolucionário, carece de uma exposição histórico-crítica.

Na obra Para Além do Capital, Mészáros (2011) dedica grande parte do texto ao debate sobre os problemas herdados das experiências do denominado

“socialismo real”. Entre esses, localiza-se a contrapartida do Estado capitalista de não se ter tornado extremamente autoritário, com sua forma fascista permanecendo esporádica até a atualidade, ao contrário, do que aconteceu nas experiências do “socialismo real”, particularmente, na União Soviética, sob o comando de Stalin. Trata-se do aumento do poder de mistificação do Estado burguês que se apresentando como modelo insuperável, no respeito à liberdade individual, vem se constituindo um fardo material paralisante a qualquer estratégia de transição. Contudo, como os próprios acontecimentos atuais apontam, Mézáros alerta para a não subestimação das ameaçadoras ditaduras de direita como forma estatal de resolução de crises agudas.

Esta seção, rechaça um retorno ao “socialismo real” orientando-se pela convicção de Istvan Mézáros (2011) e de Fernando Claudín (2013), de que a criação de uma alternativa à atual forma de sociabilidade implica, necessariamente, uma avaliação do “socialismo real” à luz da teoria marxiana. A construção de algo inteiramente novo, sem analogias com a experiência soviética, condição que inquieta e desafia quem permanece, indignando-se com a barbárie estabelecida no planeta e, acima de tudo, com o momento contra revolucionário atual.

Não é propósito, nesta seção, tratar sobre os desdobramentos do movimento revolucionário russo em sua completude, riqueza e detalhamento dos fatos. Nossa intenção é traçar um breve histórico na perspectiva leninista da revolução que a *posteriori* respalde, neste trabalho, a compreensão sobre o declínio e os desafios que o “socialismo real” deixou para o movimento socialista na atualidade que, por extensão, influenciou grandemente a educação. Informamos, também, que esse texto que introduz a análise sobre o “socialismo real” segue o raciocínio e a visão de Lenin sobre o processo revolucionário na Rússia.

No âmbito desse debate, são muitas as polêmicas tratadas. O que nos interessa nesta seção, inicialmente, é retomar o processo histórico da revolução russa, dos seus primórdios à vitória de Outubro de 1917, orientada em produções e teses de Lenin; em seguida, buscamos analisar a Internacional Comunista com o apoio de Fernando Claudín (2008) a partir de sua crítica à

Internacional (1943), considerada por ele o ponto crucial da derrota do movimento socialista.

Reiteramos que o nosso interesse, por razões decisivas, na busca de compreender o pensamento revolucionário de Lenin e os percalços da revolução de 1917, amplia-se para o campo da pedagogia social, enquanto, nos termos de Lenin, instrumento de consolidação da revolução socialista.

4.1 Breve resgate histórico da revolução russa

Durante o movimento revolucionário russo, Lenin, vivenciando as agruras de um militante visceralmente envolvido política e intelectualmente, com as tarefas imediatas do movimento operário, elabora obras memoráveis onde traça as estratégias do partido bolchevique para transformar a revolução democrática burguesa em revolução socialista. Dos primórdios de sua produção teórica, até sua morte em 1924, Lenin teve como preocupação central o esclarecimento da teoria revolucionária marxista, tanto para orientar a prática do movimento socialista como para se contrapor às diversas tentativas de revisionismo desta teoria no movimento operário. Conforme Lukács (2012, p. 3), a principal ideia de Lenin é a atualidade da revolução “e, ao mesmo tempo, o ponto que o liga decisivamente a Marx”.

Sabe-se que o processo revolucionário russo teve sua culminância em Outubro de 1917, como resultado de um curso de acontecimentos de natureza política, na Rússia. Ao longo de um período relativamente curto (1903-1917), assiste-se à queda do czarismo em Fevereiro de 1917, à queda do Governo Provisório (Duma) com o triunfo da revolução de Outubro de 1917, seguindo-se os desdobramentos da transição para o denominado Estado proletário soviético, tendo como protagonista o Partido Bolchevique, existente como corrente do pensamento político e como partido desde 1903. Protagonismo reconhecido por Leon Trotsky (1879-1940) em conferência pronunciada a 27 de novembro de 1932, em Copenhague, Dinamarca, após enumerar sete premissas históricas da insurreição armada de Outubro de 1917, e explicitar a genial coragem e decisiva participação de Lenin, diz Trotski, (1953, p. 11): “mas todas estas condições, suficientes para que irrompesse a revolução eram,

porém, insuficientes para assegurar a vitória do proletariado. Faltava uma oitava condição: o Partido Bolchevique”. Cria-se, então, a União da República Socialista Soviética (URSS), que perdurou até 1991.

Em sua incansável luta a favor do movimento revolucionário, Lenin assiste também, antes de sua morte, ao obscuro horizonte da revolução proletária que, em sua visão, estava sofrendo ataques inimigos dos oportunistas de direita, do social-reformismo. Ao tempo em que denunciava o próprio oportunismo de esquerda, pronunciava-se contra o dogmatismo e o sectarismo dos partidos comunistas, os quais, conforme Lenin, tomavam a direção contrária às expectativas originais da teoria revolucionária marxiana.

No segundo tomo das Obras Escolhidas de Lenin,²⁷ textos escritos entre março e 1917 e novembro de 1918, evidencia-se a contínua preocupação do revolucionário russo com a libertação da classe trabalhadora e com as estratégias (táticas) que poderiam emergir da “correta” teoria marxiana, vislumbrando a insurreição do proletariado diante do governo burguês estabelecido. Era necessário compreender a capacidade de luta política do proletariado. É esta convicção que orienta, de forma decisória, o triunfo da revolução de Outubro de 1917.

Nesse período, Lenin identifica e alerta aos bolcheviques e à massa em geral sobre o caráter de classe da guerra imperialista que atormentava o povo russo sobre o poder de Estado como uma questão fundamental em toda revolução e sobre a dualidade de poderes que emergiu na revolução burguesa: o Governo Provisório (Duma) e os Sovietes de deputados operários e soldados.

Lenin (2004, p. 27), ao descrever as condições fundamentais do êxito dos bolcheviques sobre os burgueses, traça o perfil do partido sobre uma base de “centralização incondicional e a disciplina na mais severa”. Contudo, não omite que esse êxito deve-se, simplesmente, a uma série de particularidades históricas da Rússia, que forjaram um longo trabalho de formação nas duras

²⁷ Neste capítulo utilizamos os textos *Cartas de Longe* (1988), *Sobre as Tarefas do Proletariado na presente Revolução (As teses de abril)* (1988), *Sobre a dualidade de poderes* (1988), *As Tarefas do Proletariado na nossa Revolução* (1988), *Discurso a Favor da Resolução sobre a Guerra* (1988), *O Estado e a Revolução* (1988). E, também do Terceiro Tomo (1988) *A Doença Infantil do “Esquerdismo” no Comunismo* (1988).

experiências e, também, (Idem, p. 29) na formação “de uma acertada teoria revolucionária que, por sua vez, não é um dogma e só se forma de modo definitivo em estreita experiência prática de um movimento verdadeiramente de massa e, verdadeiramente revolucionário”. O bolchevismo nasce sobre uma sólida base da teoria marxista, no início do século XX, mantendo-se na “justeza dessa teoria revolucionária, e de nenhuma outra” sem nenhum embargo, passando pela experiência internacional de todo o século XIX e, em particular, pelos desvios, vacilações, erros e desilusões do pensamento revolucionário russo. Afinal, como sinaliza Lenin, por várias décadas (1840-1890), o pensamento de vanguarda na Rússia procurava uma teoria revolucionária.

Nos anos (1903-1905) que antecederam à revolução, todas as classes estavam em ebulição e preparação para a futura luta de classes aberta. As forças políticas eram representadas em três classes: liberal-burguesa, democrática pequeno-burguesa e a proletária revolucionária e, como observa o autor, (2004a, p. 283) entre elas, diversas formações intermediárias “na luta entre os órgãos de imprensa, partidos, as frações e os grupos, vão-se cristalizando as tendências ideológicas e políticas realmente de classe; as classes forjam a arma ideológica e política adequada para as batalhas futuras”.

Seguem-se os anos de revolução (1905-1907), descritos por Lenin como o momento quando todas as classes atuam de forma clara e todas “as concepções programáticas e táticas” são medidas pela ação das massas, quando acontece a luta grevista de amplitude sem precedentes no mundo, “transformação da greve econômica em política e da greve política em insurreição”, momento, ainda, da “comprovação prática das relações entre o proletariado dirigente e o campesinato dirigido, vacilante e instável” (LENIN, 2004^a, p. 283).

Lenin não tem dúvidas sobre a importância desse momento de luta para a consolidação dos movimentos revolucionários no ano de 1917. Um contexto onde ocorre, conforme Lenin (1988, p. 283) desde o “nascimento, no desenvolvimento espontâneo da luta, da forma soviética de organização”, o embate entre a luta parlamentar e não parlamentar, as formas legais e ilegais de luta, favorecendo, antes de tudo, a distinção de “uma admirável riqueza de conteúdo”, até a “aprendizagem dos fundamentos da ciência política, pelas

massas e pelos chefes, pelas classes e pelos partidos”. Reforçando sua análise, ele afirma que “cada mês desse período equivaleu a um ano de desenvolvimento, ‘pacífico’ e ‘constitucional’. Em outras palavras, sem os ensaios gerais e parciais de 1905, onde os autores, segundo Lenin (2004, p. 283), “conheciam-se uns aos outros, os seus papéis, os seus lugares, o seu cenário, completamente, de ponta a ponta, até ao menor matiz das orientações políticas e métodos de ação” (2004a, p. 283) a vitória da Revolução de Outubro de 1917 seria impossível.

Com a vitória do czarismo, nos anos de reação (1907-1910), o esmagamento de todos os partidos revolucionários. Uma situação caracterizada por Lenin (Idem) como de “abatimento e desmoralização, cisões, divergências, renegação, pornografia em vez de política”, acentuando-se a tendência da filosofia idealista, em outras palavras, o misticismo utilizado para escamotear o espírito contrarrevolucionário.

Lenin (1988, pp.1-2) esboça o quadro que se seguiu à época contrarrevolucionária (1907-1914) que revelou toda a essência da monarquia czarista, “que *possuíam milhões* de dectinas de terra e que estavam dispostos a todas as brutalidades, a todos os crimes, a arruinar e estrangular qualquer número de cidadãos, para preservar a sua e da *sua classe* ‘sacrossanta propriedade” (Grifos do autor).

A derrota favorece os partidos revolucionários e A classe revolucionária, conforme o líder revolucionário (Idem, 283-284) “uma verdadeira lição extremamente útil, uma lição de dialética histórica, uma lição de compreensão, destreza e arte para travar a luta política”. A ofensiva deve saber recuar de forma ordenada para, posteriormente, voltar com maior capacidade para reiniciar o trabalho de forma enérgica e correta - postura do partido bolchevique.

Sobre os anos de ascenso (1910-1914), Lenin reconhece como uma fase incrivelmente lenta, sofrendo uma pequena aceleração depois dos acontecimentos de Lena de 1912, quando operários desarmados foram metralhados nas minas de ouro do rio Lena, na Sibéria. O fato sensibilizou o movimento operário da Rússia, promovendo manifestações, comícios e greves em todo o país.

No movimento de ascensão, vencendo dificuldades inauditas, os bolcheviques eliminaram os mencheviques. Estes, nos termos de Lenin (2004, p.284) devidamente reconhecidos como agentes da burguesia no movimento operário foram “maravilhosamente compreendidos por toda a burguesia depois de 1905, e que por isso toda a burguesia apoiou de mil maneiras contra os bolcheviques”. A vitória dos bolcheviques só foi possível pela utilização de uma “tática correta de combinação do trabalho ilegal com a utilização obrigatória das ‘possibilidades legais’. Na reacionaríssima Duma, os bolcheviques conquistaram toda a cúria operária”.

Sobre a segunda revolução na Rússia, de Fevereiro a Outubro de 1917, naquele momento, como visto, o cenário russo era configurado por um passado próximo (1905-1907) de batalhas de classe e de todo povo e pela contrarrevolução, (1907-1914), cenário onde o czarismo caduca, criando contra ele uma tremenda força destruidora. Acontecimentos sem os quais, segundo Lenin (2004^a, p. 2), “teria sido impossível uma ‘autodeterminação’ tão exata de todas as classes do povo russo e dos povos que habitam na Rússia”, uma definição nas relações entre as classes e destas com a monarquia czarista.

Contudo, se a grande revolução de 1905, condenada pelos senhores Gutchkov²⁸ e Miliukov²⁹ e seus lacaios como uma ‘grande rebelião’, doze anos mais tarde deu origem “à ‘brilhante’, ‘gloriosa’ revolução de 1917, chamada gloriosa pelos Gutchkov e Miliukov porque lhes deu o poder”, foi necessário, ainda, segundo Lenin, (Idem) um componente “grande, poderoso, onipotente ‘encenador’ que, por um lado, estivesse em condições de acelerar em enorme escala o curso da história mundial e, por outro, de gerar crises mundiais, econômicas, políticas, nacionais e internacionais de intensidade inaudita”. (Grifos do autor). É sabido que este encenador, poderoso acelerador dos conflitos internos soviéticos, refere-se à guerra mundial imperialista.

Lenin segue sua análise tratando sobre os socialistas que no início da guerra passaram para o lado da burguesia, “todos esses David e

²⁸ Gutchkov, Alexandr Iacánovitch (1862-1936): grande capitalista russo, organizador e dirigente do Partido Outubrista. Depois da Revolução Socialista de Outubro lutou contra o Poder Soviético (LENIN, 1988, p. 746).

²⁹ MILIUKOV, Pável Nikoláievich (1859-1943), um dos fundadores e dirigentes do Partido Democrata-Constitucionalista, prossequindo uma política de continuação da guerra imperialista “até ao final vitorioso” (LENIN, 1988, p. 752).

Scheidemann³⁰ na Alemanha, Plekhánov³¹-Potréssov-Gvózdev e C.^a na Rússia”, que deram todas as suas forças “contra as ‘ilusões’ dos revolucionários, contra as ‘ilusões’ do *Manifesto de Basileia*, contra o ‘sonho farsa’ da transformação da guerra imperialista numa guerra civil”. Eles, com grande entusiasmo, louvaram a “vitalidade e adaptabilidade que o capitalismo teria revelado, eles que ajudaram os capitalistas a ‘adaptar’, domar, burlar e dividir as classes operárias dos diferentes países”. Segundo Lenin, (1988, p. 3),

A guerra ligou uns aos outros *com cadeias de ferro* as potências beligerantes, os grupos beligerantes de capitalistas, os ‘senhores’ do sistema capitalista, os escravistas de escravidão capitalista. *Um só novelo sangrento* – eis o que é a vida sócio-política do momento histórico que atravessamos. (Grifos do autor).

As consequências inevitáveis da guerra imperialista deixam a burguesia diante de uma crise crescente em todos os países, iniciando pela Alemanha e terminando pela Inglaterra e França. A crise foi acelerada por graves derrotas sobre a Rússia e seus aliados. Derrotas que desorganizaram todo o aparato governamental e todo o antigo regime, provocando o ódio de todas as classes e todo o povo contra ele. Diz Lenin (1988, p. 4) “exasperaram o exército e destruíram em grande medida o seu velho corpo de comando de caráter aristocrático-fossilizado e burocrático excepcionalmente corrupto” e, em seu lugar, emerge “um corpo jovem, fresco, predominantemente burguês, *raznotchínets*,³² pequeno-burguês”. A Rússia converteu-se em poucos dias, conforme o referido autor (2004, p. 35), “em uma república burguesa democrática mais livre”, nas condições impostas pela guerra, muito mais do que qualquer outro país beligerante.

³⁰ SCHEIDEMANN, Philipp (1865-1939): dirigente da ala de extrema-direita, oportunista, da social-democracia alemã. Participou na repressão impiedosa ao movimento operário da Alemanha em 1918-1921 (LENIN, 1988, p. 756).

³¹ PLEKHÁNOV, Gueórgui Valentínovitch (1856-1918): destacado dirigente do movimento operário russo e internacional, primeiro propagandista do marxismo na Rússia. Durante a primeira guerra mundial tomou posição social-chauvinista. Desaprovou a Revolução Socialista de outubro, mas não tomou parte da luta contra o Poder Soviético (LENIN, 1988, p. 754).

³² Pessoas cultas de origem não nobre; provinham de diferentes classes: comerciantes, clero, pequena burguesia e camponeses.

A situação foi definida no fato, segundo Lenin (1988, pp. 3-4), “da ligação histórica existente entre a derrota da monarquia czarista, a mais atrasada e a mais bárbara, e o começo do incêndio revolucionário”. (Grifo do autor). Na Rússia czarista, onde a desorganização era a mais monstruosa e onde o proletariado era o mais revolucionário,³³ é natural que “a crise revolucionária eclodisse *mais cedo do que em qualquer outro lado*. (Grifos do autor).

Lenin, sem embargo, avaliava a aceleração e a intensidade da luta de classe do proletariado contra a burguesia e a transformação dessa em guerra civil, entre as classes inimigas, uma consequência da guerra imperialista. Transformação que, segundo o autor, iniciou-se com a revolução democrática burguesa de Fevereiro-março de 1917, mas que “certamente não será a última etapa da nossa revolução (LENIN, 1988, p. 1).

No momento em que Lenin encontrava-se exilado na Suíça, redige a primeira Carta de Longe, escrita em março de 1917, postulando sobre os enlaces e as consequências da guerra imperialista, compreendendo a ligação do capital financeiro anglo-francês, do imperialismo anglo-francês, com o capital outubrista-democrata-constitucionalista russo como o fator que acelerou a crise do antigo regime, por meio de uma organização direta de uma conspiração contra Nicolau Romanóv.

Compreende, também, que todo o curso dos acontecimentos da revolução de Fevereiro-Março demonstrou que as embaixadas inglesa e francesa investiram com todo empenho para impedir que Nicolau II e Guilherme II fimassem acordo de paz separados, organizando, diretamente a conspiração, em conjunto com os outubristas e democratas-constitucionalistas, em conjunto com uma parte do generalato e do corpo de oficiais do exército e, em especial, da guarnição de Petersburgo, para *depor* Nicolau Ramonóv. (LENIN, 1988, p. 4, grifo do autor). É com essa concepção que o revolucionário russo avança para além da conspiração dos imperialistas anglo-franceses com os Gutchkov e Miliukov, que teve como meta final a deposição de um imperador, para pôr em seu lugar guerreiros mais enérgicos e mais capazes.

³³ Nos termos de Lenin (1988), muito mais pela experiência de 1905 do que por suas próprias qualidades.

Em condições desfavoráveis aos partidos revolucionários, assiste-se ao rápido desenvolvimento burguês no país e ao declínio dos ideais anticapitalistas, revelando com nitidez a luta de classes. Com o agravante dos partidos de maior influência sobre o operariado e o campesinato, os mencheviques e os socialistas-revolucionários debandaram para o Governo Provisório.

O autor apresenta o encadeamento de correntes, tendências, grupos financeiros e classes envolvidas diretamente na revolução burguesa vitoriosa, traçando a situação histórica e, segundo ele, original, quando se fundiram em exitosa 'harmonia'. A esse respeito, reitera Lenin (1988, p. 5):

Correntes absolutamente diferentes, interesses de classe absolutamente heterogêneos, tendências políticas e sociais absolutamente opostas. A saber: a conspiração dos imperialistas anglo-franceses que impeliram Miliukov e Gutchkov a tomarem o poder, no interesse do prosseguimento da guerra imperialista, no interesse da sua condução com ainda maior obstinação e violência, no interesse do extermínio de novos milhões de operários e camponeses da Rússia, para a obtenção de Constantinopla...pelos Gutchkov, da Síria...pelos capitalistas franceses, da Mesopotâmia [...] pelos capitalistas ingleses, etc. Isto por um lado. E, por outro lado, um profundo movimento proletário e popular de massas (de toda população pobre da cidade e do campo), com caráter revolucionário, pelo pão, pela paz, pela verdadeira liberdade. (Grifos do autor).

Após o processo revolucionário burguês, as forças políticas estavam caracterizadas por três partidos: a monarquia czarista, cabeça dos latifundiários feudais, cabeça da velha burocracia e do generalato; a Rússia burguesa e latifundiária – outubrista-democrata-constitucionalista, atrás da qual se arrastava a pequena-burguesia (os seus representantes principais eram Kérenski e Tchkeidze); e o Soviete de deputados operários, procurando tornar seus aliados todo o proletariado e toda a massa mais pobre da população.

Coloca-se a luta dessas três forças como desafio do processo de transição da primeira para a segunda revolução de 1917. Nessa direção, ficava cada vez mais claro, para Lenin, que as diferenças entre as duas primeiras forças eram temporárias, dadas pelas circunstâncias do momento. Na realidade, os conluios entre o novo governo e a monarquia czarista surgem no lugar do golpe de misericórdia. Nas palavras de Lenin (1988, p.7) “burguesia de tipo outubrista-democrata-constitucionalista *necessita* da monarquia como

cabeça da burocracia e do exército a fim de proteger os privilégios do capital contra os trabalhadores”. (Grifo do autor).

O revolucionário russo tinha clareza absoluta de que a base do novo Governo Provisório, estabelecido em Março de 1917, eram os representantes da nova classe que subira ao poder político na Rússia, a classe que ao longo dos anos dirigia a economia do país - os latifundiários capitalistas e a burguesia que estava cumprindo seu ciclo.

Era necessário que essa clareza fosse propagada de forma efetiva para o povo em geral e para os operários organizados. Não esqueçamos que Lenin, ainda na emigração, endereçava seus textos aos operários, orientando as tarefas e estratégias necessárias para a superação da revolução burguesa. Nesta intenção, munia os proletários e a massa em geral com suas análises sobre as três forças em luta. Em suas palavras, (Lenin, 1988, p. 6),

Tal é a verdadeira situação política, que antes de tudo devemos esforçar-nos por estabelecer com o máximo possível de precisão objetiva para basear a tática marxista sobre os únicos fundamentos sólidos em que ela deve basear-se, sobre os fundamentos dos fatos.

Sabe-se o rumo que Lenin tomou. Tendo em vista o lugar que o proletariado revolucionário russo ocupou ao longo das lutas, das batalhas e na guerra imperialista, até então, contra a monarquia czarista, seria estúpido apoiar o novo imperialismo, na perspectiva de Lenin (1988, p. 5) “um novo governo totalmente acabado que tomou o poder logo depois de a luta proletária ter desferido os primeiros golpes contra o czarismo”.

A monarquia dos czares foi destruída, contudo ainda não tinha recebido o golpe final. O governo burguês, denominado por Lenin (1988a, p. 6) de agente da firma financeira do império anglo-francês, era “*obrigado a prometer* ao povo o máximo de liberdades e de esmolas compatíveis com a manutenção do seu poder sobre o povo e com a possibilidade de continuar o massacre imperialista”. (Grifo do autor). Segue-se que, ao lado desse governo, surgiu um governo operário, o *Soviete de deputados operários* de Petrogrado que procurava manter laços com os soldados, camponeses e, sobretudo, com

operários considerados o embrião do governo operário e representante da população que lutava por Paz, Pão e Liberdade.

No centro da questão, coloca-se como fundamental de toda a revolução, o poder de Estado, pois nos termos de Lenin, (1988, p. 18) “sem esclarecer esta questão nem sequer se pode falar em participar de modo consciente na revolução, para já não falar em dirigi-la”. O que estava em jogo era o caráter socialista da revolução.

Do triunfo da revolução burguesa emerge uma particularidade considerada por Lenin como extremamente notável, que ele denominou de “dualidade de poderes” e que exigia sua compreensão para que o propósito dos operários e da massa em geral fosse adiante. A dualidade de poderes consistia em que ao lado do Governo Provisório, o governo burguês (e dos partidos mencheviques e socialistas-revolucionários), surge outro governo, ainda fraco, sem o poder de Estado, que se encontrava em desenvolvimento: os Sovietes de deputados operários e soldados de Petrogrado com o apoio da maioria absoluta do povo, dos operários e dos soldados armados. Portanto, a questão do Estado e a dualidade de poderes, inevitavelmente, indicava uma impossibilidade: a existência de dois poderes em um só Estado. É sabido que o revolucionário russo debruça-se, cientificamente sobre a relação Estado e revolução, como costumava abordar as questões revolucionárias.

Lenin identifica a origem e o significado de classe, na dualidade de poderes no fato de a Revolução Russa de Março de 1917 ter banido a monarquia czarista, entregando o poder à burguesia e, também se aproximando do proletariado e do campesinato. A situação posta impôs outra particularidade, considerada extremamente importante. Afirma Lenin (1988, pp. 25-26):

O Soviete de deputados operários e soldados de Petrogrado, que goza, segundo indícios, da confiança da maioria dos Sovietes locais, entrega *voluntariamente* o poder de Estado à burguesia e ao seu Governo Provisório, *cede-lhe* voluntariamente a primazia, concluindo com ele um acordo para apoiar, e contenta-se com o papel de observador, de fiscalizador da convocação da Assembleia Constituinte. (Grifos do autor).

A condição de “*entrelaçamento num todo único de duas ditaduras*” o revolucionário russo (1988, pp. 25-26) considerava “extremamente original” e com vida curta, por entender que em um Estado “*não podem existir dois poderes. Um deles tem de ser reduzido a nada*” (Grifos do autor).

A composição de classe do poder dos Sovietes de deputados operários e soldados é o proletariado e os camponeses, vestidos com fardas de soldados, e o caráter é de uma ditadura revolucionária. Nas palavras de Lenin, (1988, p.17), “é um poder que se apoia diretamente na conquista revolucionária, na iniciativa imediata das massas populares vinda de baixo, e não na lei promulgada por um poder de Estado centralizado”.

Lenin contrapõe ao poder de Estado burguês estabelecido nas repúblicas parlamentares democráticas dos países denominados de avançados da Europa e da América, o poder do mesmo tipo que a Comuna de Paris de 1871, quando a fonte do poder não estava numa lei previamente discutida e aprovada pelo parlamento, mas na iniciativa direta das massas populares partindo de baixo e à escala local, na “conquista” direta, para empregar uma expressão corrente.

Segue-se, como visto, que o entrelaçamento denunciado por Lenin expressava sua transitoriedade e a necessária caracterização das duas classes nele envolvidas. O desenvolvimento da revolução russa não fugia da essência das demais revoluções, exigindo das massas o maior heroísmo e sacrifício na luta contra o czarismo, mas, por outro lado, um imenso número de pequeno burgueses foi arrastado para o movimento. Lenin, munido da teoria revolucionária, o seu *modus operandi*, coloca a revolução russa nos indícios científicos e políticos práticos, levando o movimento revolucionário a compreender que “*qualquer verdadeira revolução consiste no aumento extraordinariamente rápido, brusco, súbito, do número dos ‘pequenos burgueses’ que começam a tomar parte ativa, independente e efetiva na vida política, na organização do Estado*” (LENIN, 1988, p. 26. (Grifo do autor).

Nesse sentido, Lenin argumenta que na Rússia os “milhões de dezenas de milhões” de homens politicamente adormecidos ao longo de dez anos, sufocados pelo terror do czarismo desenvolvendo serviços forçados nos latifúndios a favor dos latifundiários e dos fabricantes, despertaram e

integraram-se à política. Essa grande massa de homens, em sua maior parte, eram pequenos patrões, pequenos burgueses, pessoas que se colocavam entre o capitalismo e os operários assalariados, caracterizando a Rússia, naquele momento, como o país mais pequeno-burguês de todos os países europeus. Por outro lado, essa imensa massa pequeno-burguesa “inundou o proletariado consciente” não só em quantidade mas também ideologicamente, arrastando com as suas concepções pequeno-burguesas amplos círculos de operários.

Ressalta-se a configuração do quadro partidário na Rússia, de então: todos os partidos populistas, inclusive os socialistas-revolucionários, e os revolucionários sem partido, igualmente foram tomados pela onda pequeno-burguesa ou não se impuseram a ela, não tiveram tempo de se impor. Lenin (1988, p. 27), reconhece que “a insuficiência numérica do proletariado na Rússia, a insuficiência da sua consciência e organização, eis o reverso da mesma moeda”.

Na Rússia pequeno-burguesa a política das massas era sublinhada, nos termos do revolucionário russo, (1988, p.26), por “uma atitude de confiança inconsciente nos capitalistas, os piores inimigos da paz e do socialismo, eis o que cresceu com rapidez revolucionária no terreno econômico-social”. A análise rigorosa sobre esse momento crucial para a insurreição revolucionária passa, necessariamente, (1988, p.26), pela crítica do acordo que tinha a classe como base, compreendido por Lenin como “não tanto um acordo formal como o apoio de fato, o acordo tácito, a entrega confiadamente inconsciente do poder”, mas que dava aos “Gutchkov o melhor bocado, o verdadeiro poder, e ao Soviete promessas, honras, adulações, frases, garantias e reverências dos Kérenski”.

Lenin não tinha dúvidas de que nenhuma proposta que partisse do governo burguês, então atado ao capital imperialista, fugia da traição à causa do proletariado. Miliukov e Kérenski diziam: (1988, p.26), “não são os operários que devem ‘apoiar’ o novo governo, mas este governo que deve apoiar os operários! na luta contra o czarismo, armando o proletariado e fortalecendo o Soviete de deputados e operários”. Lenin alertava que “tudo o resto são frases e mentiras, autoengano dos politiqueros do campo liberal e radical,

maquinações fraudulentas”, enquanto os Potréssov, os Gvózdev e os Tchkhéidze bradavam que “nossa revolução é burguesa, *portanto* os operários devem apoiar a burguesia”. Lenin (1988, p. 7) reagia:

A nossa revolução é burguesa, dizemos nós, marxistas, *portanto* os operários devem abrir os olhos ao povo quanto à fraude dos politiquês burgueses, devem ensiná-los a não acreditar em palavras, a contar unicamente com as suas próprias forças, com sua própria organização, com a sua própria unidade, com o seu próprio armamento. (Grifo do autor).

Cada dia, evidenciava-se que o governo dos Gutchkov e Miliukov não podia dar ao povo nem paz, nem pão e nem liberdade. Um governo de guerra, que prezava pela continuação do império massacrando outros territórios com propósitos de anexações. Segundo Lenin (*op. cit.*, p. 8) “um governo de *pilhagem* que deseja pilhar a Arménia, a Galícia, a Turquia, tomar Constantinopla, reconquistar a Polónia, a Curlândia, a Lutiana, etc.” Ou seja, é um governo atado ao capital imperialista. Um governo burguês não dá pão nem liberdade.

Então, com Lenin, pergunta-se: quais eram os aliados do proletariado naquela conjuntura? Ele identificava dois aliados: a grande massa da população dos semiproletários e, em parte, dos pequenos camponeses da Rússia, a imensa maioria da população, que contava muitas das dezenas de milhões de pessoas. Essa massa estava sob condições de miséria, sem paz, sem pão, sem liberdade e sem-terra, deixando-a mais vulnerável a uma certa influência da burguesia, e, sobretudo, da pequena-burguesia, vacilando entre a burguesia e o proletariado. Lenin contava também com os efeitos das agruras da guerra sobre essa população e apostava na inevitável aproximação dessa massa com o proletário, sendo obrigada a segui-lo.

Diante da relativa liberdade do novo regime, Lenin orienta o necessário esforço “antes de mais e acima de tudo por *esclarecer* e *organizar* esta massa. Os Sovietes de deputados camponeses, os Sovietes de operários agrícolas” consideradas como uma das tarefas mais sérias. O revolucionário russo (1988, p. 8) postula que ao realizar tal tarefa os objetivos “não consistirão só em que os empresários agrícolas criem os seus Sovietes próprios, mas também em que os camponeses deserdados e mais pobres se organizem separadamente

dos camponeses abastados”. O segundo aliado do proletariado russo era o proletariado internacional, de todos os países em guerra e de todos os países em geral, pois, conforme o revolucionário russo (Idem, p. 9),

Com esses dois aliados o proletariado pode avançar e avançará, *utilizando as particularidades* do atual momento de transição, à conquista primeiro da república democrática e da vitória completa dos camponeses sobre os latifundiários, em lugar da semimonarquia de Gutchkov e Miliukov, e depois para o *socialismo*, o único que dará aos povos exaustos pela guerra *a paz, o pão e a liberdade*. (Grifo do autor).

No momento de transição da primeira etapa da revolução para a segunda, Lenin (*op. cit.*, p. 8) é enfático sobre a tarefa do dia para o proletariado: “operários, vós realizastes prodígios de heroísmo proletário e popular na guerra civil com o czarismo, deveis agora realizar prodígios de organização proletária e de todo o povo para preparar a vossa vitória na segunda etapa da revolução”.

Aparentemente, os acontecimentos indicavam um possível triunfo para o proletariado, pois a guerra imperialista mantinha as consequências desastrosas sobre o povo Russo e o poder operário consolidava-se através da ampliação dos soviets. Lenin não media esforços para tornar o proletariado consciente de sua tarefa, contudo procurava manter sua lucidez sobre os fatos, tendo a seu favor a teoria revolucionária que perpassava, necessariamente, suas análises sobre duas décadas do movimento operário. Era necessário retomar a questão das alianças com dois blocos que considerava seus aliados: a grande massa da população dos pequenos camponeses e dos semiproletários da Rússia, no plano interno, e o proletariado dos países em geral e de todos os países envolvidos nas guerras imperialistas, no plano externo.

Lenin vislumbrava a criação de um partido comunista proletário, tendo como referência os elementos conquistados pelos bolcheviques, apostando na união de um trabalho proletário de classe, conquistando, cada vez mais, proletários e camponeses pobres. Para ele, se a burguesia era pelo poder único da burguesia, os operários eram pelo poder único dos Sovietes de deputados operários, assalariados, camponeses e soldados, os operários

conscientes livres da influência burguesa, preparados pelo esclarecimento da consciência proletária.

Nessa direção, tratando-se diretamente das estratégias contra o Governo Provisório, o governo da burguesia, o revolucionário russo apresenta as *teses* de abril, no texto *Sobre as Tarefas do Proletariado na Presente Resolução*, no início de abril de 1917, em seu retorno para uma Rússia em convulsão. Logo em seguida, no final de abril de 1917, elabora *As Tarefas do Proletariado na Nossa Revolução* com o subtítulo - Projeto de Plataforma do Partido Proletário.³⁴

As teses, organizadas em 10 tópicos, foram lidas em 4 de abril, em Petrogrado, na assembleia dos bolcheviques e depois na assembleia de bolcheviques e mencheviques - um recurso metodológico com a intenção de manter um equilíbrio entre o movimento espontâneo da massa e o planejamento de estratégias políticas orientadoras. As preocupações centrais de Lenin, expressas nas teses e também no projeto de plataforma do partido, consolidam algumas questões exaustivamente tratadas por ele ao longo do movimento revolucionário. Nessa perspectiva, estava o permanente combate à participação da Rússia na guerra imperialista, acordada no compromisso do Governo Provisório com a ordem capitalista.

A grande questão de fundo que inquietava Lenin e parte dos dirigentes do partido dos bolcheviques era o poder de Estado da nova classe, a partir do Governo Provisório, que já iniciara a colocar todo tipo de obstáculos à iniciativa revolucionária, à conquista do poder pelo povo. Até aquele momento, o governo não havia marcado o prazo de convocação da Assembleia Constituinte nem muito menos tomado medidas sobre a propriedade latifundiária da terra do czarismo feudal. As funções ministeriais mais importantes e decisivas do novo governo, tais como o comando do exército, da polícia e da burocracia, o comando de todo o aparelho de opressão das massas, estavam nas mãos dos monárquicos e partidários da grande propriedade latifundiária. As funções e postos secundários que não têm relação direta com o comando sobre o povo,

³⁴ Para aprofundar sobre as questões cadentes no processo revolucionários que antecedeu a insurreição revolucionária de Outubro de 1917, a reconhecida Revolução Russa, indicamos o segundo Tomo das Obras Escolhidas de V.I.Lenine, 1988, Editora Alfa-Omega: Lisboa-PT.

foram concedidos aos democratas-constitucionalistas e aos republicanos. Como visto, Lenin (*op. cit.*, p. 23) não tinha dúvida sobre a necessária e urgente transição da primeira etapa da revolução: “nesta medida a revolução democrático-burguesa na Rússia está terminada”. Momento quando, nos termos de Lenin, a burguesia exercia seu poder no exercício da legalidade, da não violência sobre as massas e da relação de confiança inconsciente destas com o governo dos capitalistas, recomendando ao proletariado nenhuma aproximação confiável com o Governo Provisório e suas falsas promessas.

A complexidade das tarefas colocadas para o proletariado tinha a medida dos desafios a serem superados. Assim, era fundamental reconhecer o fato de que o partido dos bolcheviques era em minoria, na maior parte dos Sovietes de deputados e operários, e minoria, também, diante *do bloco de todos* os elementos oportunistas pequeno-burgueses, sujeitos à influência da burguesia e que levam a sua influência para o seio do proletariado. (LENIN, 1988, p.14, grifo do autor). A estratégia indicada por Lenin foi o esclarecimento das massas sobre a importância do SDO (Soviets de Deputados e Operários), por entender que era a única forma possível de governo revolucionário. Assim, nada mais urgente do que esclarecer as massas, de forma persistente e sistemática, sobre os erros da sua estratégia.

Enquanto os bolcheviques estivessem em minoria, era necessário desenvolver a crítica e o esclarecimento dos erros. Por outro lado, defender a necessidade de transição de todo o poder de Estado para os Sovietes de deputados e operários, era condição para que as massas quebrassem os grilhões dos seus erros sobre as bases da experiência.

Sobre a peculiaridade da tática decorrente dos fatos objetivos, a tática do momento, Lenin (1988, p. 27) discorre:

Trabalho de crítica, *esclarecimento* dos erros dos partidos pequeno-burgueses socialista-revolucionário e socialdemocrata, trabalho de preparação e coesão dos elementos do partido *conscientemente* proletário, comunista, *libertação* do proletário da embriaguez pequeno-burguesa ‘geral’. Este trabalho *parece ser* ‘apenas’ um trabalho de propaganda. Mas, na realidade, é o trabalho *revolucionário* mais *prático*, pois é impossível impulsionar uma revolução que se deteve, que se está afogando com frases e ‘marca passo’ *não por causa* de obstáculos externos, *não por causa da*

violência por parte da burguesia, mas *por causa da* inconsciência confiante das massas. (Grifos do autor).

Diante da situação real, dos fatos objetivos do Governo Provisório, as massas estavam sob o jugo, nos termos de Lenin, (1988, pp. 27-28) da violência e do método do engano. Métodos que a experiência dos governos burgueses desenvolveram para manter o povo na opressão.

O primeiro Nicolau Ramonov I (Nicolau Garrote) e Nicolau II (o Sanguinário) mostraram ao povo russo o máximo do possível e do impossível quanto a tais métodos de carrascos. O segundo é método do engano que as burguesias inglesa e francesa, 'educadas' por uma série de grandes revoluções e movimentos revolucionários de massas, elaboraram melhor que ninguém. [...] o método "da adulação, das frases, dos milhões de promessas, das esmolas miseráveis, das concessões nas coisas insignificantes para conservar o essencial", a peculiaridade da estratégia recomendada estava intrinsicamente relacionada à luta contra a "inconsciência confiante" compreendida como uma direção para a quebra dos grilhões do "*desencadeamento de frases revolucionárias* reinante e impulsionar verdadeiramente tanto a consciência do proletariado como a consciência das massas" tendo a favor as condições econômico-sociais de suas vidas. (Grifos do autor).

Com esses métodos, o objetivo a ser alcançado era que os proletários e os camponeses deixassem de confiar nos capitalistas. Por conseguinte, Lenin alertava: se os burgueses ensinavam o povo a confiar na burguesia, a tarefa do proletariado era ensiná-lo a desconfiar, fazendo-se necessária uma estratégia centrada na mais ampla propaganda.

Nos termos do revolucionário russo (1988, p.13), era fundamental para o movimento revolucionário, que o proletariado tomasse consciência sobre a sua tarefa de transformar a guerra imperialista em revolução socialista, nas condições indicadas por ele: "a) passagem do poder para as mãos do proletariado e dos setores pobres do campesinato que a ele aderem; b) renúncia de fato, e não de palavras, a todas as anexações; c) ruptura completa de fato com todos os interesses do capital".

É sabido que, do caráter de classe da revolução burguesa, emergiram peculiaridades denunciadas e esclarecidas ao partido bolchevique e à massa em geral, no curso do movimento revolucionário russo. Nesse contexto,

identifica-se, também, a questão do defensismo revolucionário e o seu significado de classe. Para Lenin (1988, pp. 28-29),

O *defensismo revolucionário* deve ser considerado a manifestação mais importante e saliente da onda pequeno-burguesa que inundou 'quase tudo'. É precisamente ele o pior inimigo do desenvolvimento e do triunfo da revolução russa. Quem tenha cedido neste ponto e não tenha sabido libertar-se está perdido para a revolução. Mas as massas cedem de modo diferente dos chefes e libertam-se *de modo diferente*, por outra via de desenvolvimento, por outro método. O defensismo revolucionário é, por um lado, fruto do engano das massas pela burguesia, fruto da confiante inconsciência dos camponeses e de uma parte dos operários, e, por outro, expressão dos interesses e pontos de vista do pequeno patrão interessado até um certo grau nas anexações e nos lucros bancários e que conserva 'sagradamente' as tradições do czarismo, que corrompia os grão-russos convertendo-os em carrascos de outros povos. (Grifos do autor).

Trata-se do conhecido método do engano que a burguesia aplicou com a competência da falácia sobre o povo, fazendo-o acreditar que o caráter político-social da guerra, na Rússia, sofrera modificações em decorrência da então revolução burguesa. Condição alcançada, temporariamente, graças à especulação do orgulho que as massas tinham da revolução, sendo cada vez mais necessário romper com as fraseologias burguesas, esclarecer a massa em geral e os operários sobre o caráter de classe da guerra atual, quando as potências beligerantes, de ambos os lados, perseguem o alcance capitalista de dominar o mundo, de partilhar os saque dos capitalistas.

Lenin, (Idem) sem dúvida, compreende que, por mais insignificante que seja a concessão ao defensismo revolucionário, configura-se uma "traição ao socialismo, uma renúncia ao internacionalismo" e orientando o conteúdo da propaganda bolchevique, postula que esse caráter político-social da guerra emerge da "pela política de classe de que a guerra é a continuação, pelos laços do capital, como força econômica dominante da sociedade moderna, pelo caráter imperialista do capital internacional".

Por outro lado, os burgueses e os senhores que sabem como se processam as relações no interior de uma guerra imperialista, sabem que é impossível renunciar às anexações sem enunciar ao domínio do capital,

enganam sem escrúpulos as massas com belas frase, com promessas desmedidas e inúmeras obrigações. (LENIN, 1988, p. 29).

Em outras palavras, denuncia-se a falácia da “boa-fé” dos representantes de massas que admitiam a guerra em nome de uma necessidade e não para fins de conquista, portanto, diz Lenin (Idem, p.13): “é preciso ‘esclarecê-los’ sobre a ligação indissolúvel do capital com a guerra imperialista e demonstrar-lhes que sem derrubar o capital é impossível pôr fim à guerra com uma paz verdadeiramente democrática e não imposta pela violência”. O revolucionário russo reage e retoma a propaganda como estratégia habilidosa para esclarecer, explicar às massas o fundamento da base para a manutenção da guerra e que seu caráter político-social não é determinado pela boa vontade de pessoas ou de grupos, ou de povos de boa-fé.

Como vimos, a guerra imperialista é uma questão recorrente nos diversos textos produzidos por Lenin e, por consequência, o seu empenho em esclarecer os proletários e a massa em geral sobre três pontos fundamentais que desafiavam o curso revolucionário: o caráter de classe da guerra imperialista; o defensismo revolucionário das massas e como acabar com a guerra. Esse último, conforme Lenin, no final de abril na VII Conferência do POSDR (Partido dos bolcheviques), ainda não estava claro para os soldados como queremos acabar com a guerra e como consideramos possível terminá-la, sendo necessário esclarecer qual a posição do partido e lutar para que o campesinato passe para o lado do partido dos bolcheviques. (LENIN, 1988, p. 55),

É sabido que uma das estratégias para o triunfo da insurreição proletária era o aumento quantitativo de soldados armados. Nesse sentido, Lenin postulava que o proletariado e o semiproletário, como classe, não estavam interessados na guerra; eles estavam sob a influência das tradições e do engano da burguesia, era preciso possibilitar-lhes a experiência política e deixá-los cientes sobre a postura do partido bolchevique, diante da guerra dos burgueses.

Era preciso esclarecer que a primeira guerra civil na Rússia havia terminado e o que estava em debate interno no partido era a segunda guerra

entre o imperialismo e o povo em armas. No período de transição, enquanto os soldados permanecessem com as armas nas mãos e sem a violência do governo provisório, era oportuno e necessário esclarecer às massas qual o significado da guerra civil, através de uma “propaganda de classe, pacífica, prolongada e paciente” (LENIN, 1988, p. 58). Estrategicamente não era recomendado gritar contra uma violência que não existia, os canhões e as espingardas estavam com os soldados e não com os capitalistas.

Com a decisão do Governo Provisório em continuar na guerra imperialista, mantendo os soldados russos no campo de batalha, com a exacerbação das condições de miséria da maioria do povo russo e o aumento de vítimas das perseguições do governo provisório, emergiram manifestações e protestos contra a guerra. O desprezo do governo pela questão agrária chegou ao limite da tolerância crescendo a insurreição camponesa. A esse respeito, diz Lenin (1988, p. 321),

É claro por si mesmo que, se num país camponês, depois de sete meses de república democrática, as coisas puderam chegar a uma insurreição camponesa, ela demonstra irrefutavelmente a bancarrota nacional da revolução, a sua crise, que atingiu uma intensidade nunca vista, a aproximação das forças contrarrevolucionárias do *último limite*. (Grifo do autor).

Com intensa produção³⁵ sobre as estratégias para os últimos momentos que antecedem a insurreição armada, respondendo através de argumentos plausíveis à luz da teoria revolucionária, aos que faziam oposição ao movimento em curso (os democratas-constitucionalistas, os socialistas-revolucionários e os semibolcheviques e de um quarto de bolcheviques), inclusive, desmascarando a atitude antipartido de Zinóviev e Kámenev, Lenin estava convicto de que chegara o momento da revolução proletária. Não tinha dúvida de que o momento na Rússia era indubitável para a virada da revolução.

Atento ao movimento operário no mundo, como sempre estivera, o revolucionário russo entendia que a crise havia amadurecido, também, nos

³⁵ Documentos das reuniões do CC que aconteceram em 10 e 16 de Outubro de 1917: atas dos relatórios e intervenções.

países como a Alemanha, a França, a Itália e a Inglaterra. Em suas palavras (1988, p. 317): “as prisões em massa de dirigentes de partidos na livre Itália e, principalmente, o começo de sublevações militares na Alemanha, eis os indícios da véspera da revolução à escala mundial”. Conforme o referido autor (1988, p. 320), as dúvidas eram impossíveis, pois,

Encontram-nos no limiar da revolução proletária mundial. E como nós, os bolcheviques russos, somos os únicos de todos os internacionais proletários de todos os países que gozamos de uma liberdade enorme, que temos um partido legal, umas duas dezenas de jornais, que temos ao nosso lado os Sovietes de deputados operários e soldados das capitais, que temos ao nosso lado a maioria das massas populares num momento revolucionário, podem e devem realmente ser-nos aplicadas as palavras: a quem muito se deu, muito se pede.

Lenin (1988, p. 388) alertava para os riscos da demora da insurreição que equivaleria à morte. Em carta escrita na noite de 24 de Outubro, entre outras observações sobre a possibilidade e as consequências do vacilo, afirma que “a história não perdoará a demora aos revolucionários, que podem vencer hoje (e seguramente vencerão hoje), arriscando-se a perder muito amanhã, arriscando-se a perder tudo”. O revolucionário russo entendia que o momento não comportava decisões tomadas em congressos ou conferências; o momento exigia resoluções exclusivamente vindas do povo, das massas nas ruas, com a luta das massas armadas. Para ele, seria um formalismo esperar a votação prevista para o dia 25 de Outubro, para avançar a insurreição. Seria a ruína da revolução, afinal, dizia Lenin: estamos tomando o poder para os Sovietes.

Seguem-se os conflitos, os embates na prática da luta revolucionária. Segue-se que o Partido Bolchevique organiza e mobiliza suas forças para a exitosa insurreição em Petrogrado, ação que marca o início de uma série de vitórias dos bolcheviques sobre a burguesia e a aristocracia russa, o isolamento do governo provisório e a desmoralização das classes dominantes. A tentativa de entrega de Petrogrado aos alemães foi frustrada. A tomada do Palácio de Inverno e a Revolução de 25 de Outubro torna-se referência mundial para o movimento socialista.

Lenin escreve na manhã de 25 de Outubro de 1917, aos cidadãos da Rússia (1988, p. 390).

O Governo Provisório foi deposto. O poder de Estado passou para as mãos do órgão do Soviete de deputados operários e soldados de Petrogrado - o Comité Militar Revolucionário -, que se encontra à frente do proletariado e da guarnição de Petrogrado. A causa pela qual o povo lutou - a proposta imediata de uma paz democrática, a supressão da propriedade latifundiária da terra, o controlo operário sobre a produção, a criação de um Governo Soviético - esta causa está assegurada. Viva a revolução dos operários, soldados e camponeses.

É sabido que a questão do movimento operário mundial pautada no internacionalismo de Marx sempre esteve presente nas reflexões teóricas e nas decisões práticas de Lenin. A posição contrária à guerra imperialista, às anexações de territórios pela força beligerante e à opressão dos povos mais fracos, são questões centrais em suas preocupações exteriores. Por conseguinte, tinha a convicção da imprescindível união mundial de todos os proletários para o avanço da revolução comunista internacional e a permanência da revolução russa, contudo, como veremos, essa convicção vai tomando características problemáticas quando o revolucionário russo “insiste” em utilizar o esquema teórico e tático da Revolução de Outubro de 1917, como estratégia para a revolução mundial.

4. 2 Lenin e a Internacional

Nesse subtópico, trataremos de momentos específicos quando Lenin se pronunciou em congressos da Internacional Comunista na Rússia Soviética³⁶, no embate com os oportunistas políticos e os revisionistas do pensamento de Marx e Engels, sobre temas inerentes ao processo de transição, desde a ditadura do proletariado, às relações econômicas do

³⁶ O 1º em Março de 1919, em Moscou; o 2º em 9 de Julho - 7 de Agosto de 1920, em Petrogrado e Moscou; o 3º em 22 de Junho e 12 de Julho de 1921, em Moscou; e o 4º em 5 de Novembro - 5 de Dezembro de 1922, em Petrogrado e Moscou.

imperialismo até às estratégicas e táticas para a revolução mundial. O que estava em pauta era a ditadura dos bolcheviques, instalada com a Revolução de Outubro de 1917, sob a pressão dos denominados, por Lenin, de traidores do socialismo.

Lenin defendeu a ditadura do proletariado mais que ninguém, todavia, pensou que essa seria apenas uma fase intermediária para a construção do comunismo internacional. A sua concepção de ditadura do proletariado não excluía a democracia dos partidos operários de diversas matizes políticas, nem tampouco a participação direta dos trabalhadores, mediante seus órgãos na direção do Estado. Contudo, frente à Guerra civil, as impossibilidades materiais da construção do socialismo na Rússia e fim da perspectiva de uma onda revolucionária nos países mais desenvolvidos, o levaram a adotar posturas que contrariavam a sua teórica ditadura proletária e se convertiam numa ditadura contra o proletário.

Diante da ameaça do crescimento do movimento do proletariado em todos os países, a burguesia reage, com toda força, buscando argumentos ideológico-políticos que justificassem a dominação dos exploradores. Entre esses argumentos estava a defesa da democracia e a condenação da ditadura, explicitada nos diversos jornais capitalistas e na Conferência de Berna,³⁷ em fevereiro de 1919, a primeira dos partidos sociais-chauvinistas e centristas no período pós-guerra, denominada por Lenin de Internacional amarela.

Vê-se, nas teses e no relatório do I Congresso da Internacional Comunista, que Lenin, na esteira de Marx e Engels, responde às provocações esclarecendo para os trabalhadores e a massa em geral sobre os conceitos de democracia burguesa e ditadura do proletariado. Um dos primeiros problemas do argumento proclamado pelos burgueses é a utilização dos conceitos de 'democracia geral' e 'ditadura geral', desprezando a questão de saber sobre de qual classe se trata, distanciam-se da questão fundamental da teoria revolucionária marxista, a luta de classes. Diz Lenin (2004, p. 76):

³⁷ A democracia e a ditadura foram as principais questões da Conferência. Ao tratar sobre este problema no seu relatório Carl H. Branting (1860-1925) centrista, dirigente do Partido Social-Democrata Sueco e que apoiou a intervenção armada contra a Rússia Soviética, tentava provar que a revolução socialista e a ditadura do proletariado não levariam ao socialismo. (LENIN, 2004, p. 693).

[...] em nenhum país capitalista civilizado existe a 'democracia em geral', existe apenas a democracia burguesa e não se trata de 'ditadura em geral' mas de ditadura da classe oprimida, isto é, do proletariado, sobre os opressores e exploradores, isto é, sobre a burguesia, com o objetivo de superar a resistência oposta pelos exploradores na luta pela dominação. (Grifo do autor).

No I Congresso, Lenin fala sobre como a burguesia, para constituir-se como classe dominadora, conquistou o poder pela força, à custa de guerras civis e insurreições, reprimindo violentamente os reis, os senhores feudais, os escravocratas e suas tentativas de restauração. Condição de classe dessas revoluções sobre as quais os socialistas de todo o mundo, divulgaram amplamente e quando o proletariado alcança a sua revolução e a possibilidade de destruir a máquina opressora do Estado burguês, constituindo-se a ditadura do proletariado, os próprios socialistas defendem o reformismo burguês.

Observamos que o I Congresso da Internacional Comunista realizou-se em 26 de Março de 1919, em Moscou. Participaram do Congresso representantes dos partidos, grupos e organizações comunistas e socialistas de esquerda de 30 países. Entre 532 delegados, 34 tinham direito a voto e 18 tinham direito a intervir mas não tinham direito a voto. Depois de os delegados terem apresentado os seus relatórios, foi discutida e aprovada a plataforma de Internacional Comunista.

O revolucionário russo segue esclarecendo o caráter oportunista dos socialistas que buscam revisar a teoria revolucionária de Marx em defesa da democracia geral, confirmando-se a defesa da burguesia e dos seus privilégios exploradores. Entre as reivindicações dos que defendiam a democracia geral, naquele momento caro ao movimento revolucionário, estava o direito da 'liberdade de reunião' e a 'liberdade de imprensa'. Essas liberdades, quando permitidas aos operários e aos camponeses pela mais pura democracia, não passam de falácias que impõem limitações estruturais, falta de tempo e a falta de tecnologia gráfica que se encontram nas mãos dos capitalistas. Por conseguinte, Lenin (2004, p.78) afirma que:

Qualquer operário consciente que não tenha rompido com a sua classe, compreenderá imediatamente que seria uma estupidez prometer a liberdade de reunião [e de imprensa] aos

exploradores num período e numa situação em que os exploradores resistem ao seu derrubamento e defendem os seus privilégios. (Grifo nosso).

Lenin acreditava que os operários sabiam que para conquistar a proclamada igualdade e de fato a democracia seja uma realidade, é preciso que ocorram mudanças, que os operários tomem posse dos bens públicos e privados de que a burguesia se apropriou; é preciso que os trabalhadores tenham o tempo livre; são necessários operários armados em defesa da liberdade de suas reuniões e da sua imprensa. Em poucas palavras “a liberdade e a igualdade serão a ordem que os comunistas estão a construir” (LENIN, 2004, p. 79).

A crítica de Lenin aos exploradores e a todos que proclamam a ‘democracia pura’ como uma forma de “convivência” fundamentada na liberdade e na igualdade é contundente. A convicção contra essa falácia torna seu discurso cada vez mais rico em conceitos e apontamentos reais. Cita vários fatos que demonstraram, ao longo da história dos séculos XIX e XX, o que é a essência da democracia pura sob o capitalismo, tais como: o caso Dreyfus na França republicana quando os capitalistas massacraram os grevistas na livre e democrática república da América; a guerra imperialista de 1914-1918 quando revela-se aos operários o verdadeiro caráter da democracia burguesa, mesmo nas repúblicas mais livres, como ditadura burguesa³⁸; momento em que o país europeu mais desenvolvido, a Alemanha, em seus primeiros momentos de república livre, ao derrotar os imperialistas, clarifica para os trabalhadores de todo o mundo a verdadeira essência de classe da república burguesa democrática. Aqui, nas palavras do referido autor: (2004, p. 80),

O assassinio de Karl Liebknecht e de Rosa Luxemburgo é um acontecimento de importância histórica mundial não só porque morreram tragicamente os melhores elementos e chefes da Internacional Comunista, verdadeiramente proletária, mas também porque se revelou plenamente a essência de classe

³⁸ Lenin (2004) trata do enriquecimento do grupo alemão ou inglês de milionários exploradores, quando foi necessário a morte de dezenas de milhões de homens, sob a instalação da ditadura militar da burguesia nas repúblicas mais democráticas. Ditadura militar mantida mesmo depois da derrota da Alemanha.

de um Estado europeu avançado - pode dizer-se sem exagero: de um Estado avançado à escala mundial. (Sic). Se pessoas presas, isto é, colocadas pelo o poder de Estado sob a sua proteção, puderam ser assassinadas impunemente por oficiais e capitalistas, existindo um governo de sociais-patriotas, conseqüentemente a república democrática em que tal coisa foi possível é uma ditadura burguesa.

Em que pese, clara consequência da relação Estado e capitalismo é o aprofundamento da luta de classes. Contudo, nosso autor (2004, p. 79) brada contra a estupidez e a hipocrisia daqueles que não compreendiam o caráter da 'liberdade' na república alemã, " nenhuns esforços da internacional amarela de Berna ocultarão às massas o caráter explorador, hoje completamente desmascarado, da liberdade burguesa, da igualdade burguesa, da democracia burguesa".

Por conseguinte, a situação dos bolcheviques não era nada confortável no mundo todo. Perseguições, deportações e cárceres, por exemplo, na Suíça livre e civilizada. Condição sob a qual as pessoas oriundas da Rússia sofriam nos países da 'democracia pura', da 'democracia em geral', civilizados, "armados até os dentes" que se sentiam ameaçados pela presença daquelas "dezenas de pessoas atrasadas, famintas e arruinadas" que a imprensa burguesa denominava de "selvagens e criminosas". Situação social que, nos termos de Lenin, (Idem, p. 80) "pôde engendrar gritante contradição é de fato a ditadura da burguesia".

O que se pode dizer da ditadura do proletariado diante dos acontecimentos. Conforme Lenin, (2004, p. p. 79),

É não só inteiramente legítima como meio de derrubar os exploradores e reprimir a sua resistência, mas também absolutamente necessária para toda a massa dos trabalhadores como única defesa contra a ditadura da burguesia, que conduziu à guerra e prepara novas guerras.

Na sequência do seu raciocínio, nosso autor denuncia a "miopia teórica" dos socialistas e o quanto essa os torna prisioneiros dos preconceitos burgueses, por conseguinte, traidores políticos do proletariado. Para Lenin, (Idem, pp. 80-81) quando se trata da sociedade capitalista, o confronto entre as

classes não cabe meio termo, “nada que não seja a ditadura da burguesia ou a ditadura do proletariado. Qualquer sonho com uma terceira via é uma lamentação reacionária de pequeno burguês”. Outro erro teórico e político dos socialistas, apontado por Lenin, é a incompreensão de que as formas da democracia se modificaram inevitavelmente ao longo dos séculos, a partir dos seus germes na antiguidade, à medida que uma classe dominante ia sendo substituída por outra. Das antigas repúblicas gregas aos países capitalistas avançados, a democracia apresenta diferentes formas e diferentes graus de aplicação.

Segue-se, com o revolucionário russo na defesa da revolução de Outubro ao considerar o “maior absurdo” que a revolução “mais profunda da história da humanidade” quando de forma inédita no mundo o “poder da minoria dos exploradores” passa para a “maioria dos explorados”, queiram os oportunistas limitá-la nos muros das velhas formas da democracia burguesa. (LENIN, 2004, p. 81).

Como o título já indica³⁹, a participação de Lenin no I Congresso da IC com as *teses sobre a democracia burguesa e a ditadura do proletariado*, entre outros pressupostos marxianos, busca clarear aos ouvintes a semelhança e a diferença entre a ditadura do proletariado e a ditadura burguesa ou de quaisquer outras classes. Como visto, expõe exaustivamente o caráter de classe da democracia burguesa [a ditadura da burguesia] e da ditadura do proletariado. Em suas palavras (2004, p.81):

O que há de semelhante entre a ditadura do proletariado e a ditadura das outras classes é que ela é provocada, como qualquer outra ditadura, pela necessidade de reprimir pela força a resistência da classe que perde a dominação política. A diferença fundamental entre a ditadura do proletariado e a ditadura das outras classes - a ditadura dos latifundiários na Idade Média, a ditadura da burguesia em todos os países civilizados - consiste em que a ditadura dos latifundiários e da burguesia foi a repressão pela violência da resistência da imensa maioria da população, isto é, os trabalhadores. A ditadura do proletariado, pelo contrário, é a repressão violenta da resistência dos exploradores, isto é, uma ínfima minoria da população, os latifundiários e os capitalistas.

³⁹ Cf. *Teses e Relatórios sobre a Democracia Burguesa e a Ditadura do Proletariado*, em 4 de Março de 1919.

Com nosso autor, afirma-se que essa diferença exige que a ditadura do proletariado traga consigo, para além da modificação geral das formas e das instituições da democracia, a modificação que possibilite a ampliação inédita no mundo da utilização efetiva da democracia pela massa oprimida pelo capitalismo, os trabalhadores.

Lenin estava convicto de que a essência e a base do Poder Soviético estava na posse do poder de Estado, de todo o seu aparato. Era a organização e a participação permanente, necessária e decisiva das classes, até então oprimidas pelo capitalismo, na direção democrática do Estado.

Enquanto a “velha democracia” e o seu parlamentarismo foram organizados para afastar as massas e os trabalhadores das decisões do aparelho de administração, o Poder Soviético, a ditadura do proletariado, como reafirma Lenin (2004, p. 82), “está organizado, pelo contrário, de modo a aproximar as massas dos trabalhadores do aparelho de administração” tendo também como objetivo “a união dos poderes legislativo e executivo na organização soviética do Estado e da substituição dos círculos eleitorais territoriais pelas unidades de produção, como as fábricas”.

Observa-se, ao longo do discurso de Lenin, precisamente, na tarefa de clarear aos ouvintes as intenções finais da conferência de Berna, que nosso autor se mantém em constante contraposição ao oportunismo e ao sectarismo dos socialistas reunidos na cidade alemã. Lenin considerava que esses não tinham a mínima compreensão sobre a nova democracia, a democracia proletária, e denuncia uma série de intempéries elaboradas na citada conferência e divulgadas na imprensa dos “independentes”. Estes, além de não tratarem uma só palavra sobre a importância do Poder Soviético, desconsideram que há dois anos que discutimos esta questão, e no congresso do nosso partido adotamos uma resolução⁴⁰ a este respeito (LENIN, 2004, p. 84).

⁴⁰ Trata-se da resolução adotada pelo VII Congresso do PCR (Partido Comunista Russo) sobre a modificação do nome partido e do seu programa. O Congresso foi realizado a 6-8 de Março, em 1918 (nota 84 de LENIN, 2004, Pp. 694).

Decorre que, após um dia do encerramento da conferência, em 11 de fevereiro de 1919, em Berlim é publicado no jornal *Die Freiheit* (A liberdade) do Partido Social-Democrático Independente da Alemanha, um apelo ao proletariado alemão assinado por todos os dirigentes do partido e por todos os membros das frações independentes, onde está explícita, segundo Lenin, (2004, p. 83).

A completa falência ideológica dos teóricos que defendem a democracia e não compreendem o seu caráter burguês. A ridícula tentativa de unir o sistema dos Conselhos, isto é, a ditadura do proletariado, com a Assembleia Nacional, isto é, com a ditadura da burguesia, desmascara por completo tanto a pobreza de pensamento dos socialistas e sociais-democratas amarelos como o seu reacionarismo político de pequeno-burgueses e as suas covardes concessões à força irresistivelmente crescente da nova democracia, da democracia proletária.

O revolucionário russo segue denunciando as posições contrárias às conquistas dos bolcheviques, mesmo antes da conferência de Berna. Aqui, trata-se da posição tomada, em Agosto de 1918, “pelo maior teórico destes independentes, Kautsky”,⁴¹ desta feita em sua brochura *A Ditadura do Proletariado* dizendo que era partidário da democracia e dos órgãos soviéticos, mas que os Soviétés deviam ter apenas um caráter econômico e não deviam ser reconhecidos de modo algum como organizações estatais (LENIN, 2014, p. 84) - posição que Kautsky republica no *Freiheit* de 11 de Novembro e 12 de Janeiro de 1919. Um dos mais considerados teóricos da II Internacional Rudolf Hilferding, publica um artigo em 9 de Fevereiro de 1919 propondo a união jurídica por meio de legislação, do sistema dos Conselhos com a Assembleia Nacional. Isto foi em 9 de Fevereiro. No dia 11, esta proposta é adotada por todo o partido dos independentes e publicada sobre a forma de apelo.

Os apelos dos teóricos independentes, aos trabalhadores, correspondiam aos anseios da classe burguesa de condenar os bolcheviques e de se solidarizar com os mencheviques. Estes e os socialistas-revolucionários russos queixavam-se de perseguições por parte do partido dos trabalhadores,

⁴¹ Antes da Revolução de Outubro de 1917, Lenin denunciara a ruptura de Kautsky com o marxismo. Em o *III Tomo das Obras Escolhidas* (2004), quando o revolucionário russo desenvolve as principais teses da teoria marxista, ele apresenta no Prefácio o quanto já dedicou seu tempo e seus estudos para demonstrar que, desde o princípio da guerra, Kautsky havia rompido com o marxismo.

o que para Lenin (2004, p. 83) não passava de uma tentativa de “esconder o fato de que estas perseguições eram provocadas pela participação dos mencheviques e dos socialistas-revolucionários russos na guerra civil ao lado da burguesia contra o proletariado”. Nada mais coerente com a posição de Scheidemann e de seu partido na Alemanha que estivera ao lado da burguesia e contra o proletariado ao longo da guerra civil. Essas posições na Internacional amarela, explicitavam o caráter de classe, respaldadas por argumentos ideológico-políticos, manifestando a tentativa de condenação dos bolcheviques. A seguir, uma lição, traduzida por Lenin, (2004, p. 83).

Eis porque, do ponto de vista de classe, não se pode deixar de reconhecer como acertada a decisão da maioria da Internacional amarela. O proletariado deve, sem receio da verdade, olhá-la de frente e retirar daí todas as conclusões políticas.

A falsidade e a hipocrisia dos argumentos divulgados repetidamente na imprensa capitalista, sobre os quais Lenin se contrapõe através da análise minuciosa e sistemática, exige, conforme o revolucionário, a compreensão das causas e dos motivos que provocam essas vacilações. Contudo, Lenin (2004, p. 85) diz com convicção: “podemos afirmar com pleno direito que todos estes senhores, como socialistas e como teóricos, morreram para nós”.

Se no I Congresso da IC Lenin trata, particularmente, das questões internas da Rússia Soviética, da pressão que o partido dos bolcheviques sofria dos mencheviques, dos socialistas-revolucionários russos e dos social-democratas alemães independentes, e, sem embargo, com a sustentação teórica dos intelectuais oportunistas, como visto acima, no II Congresso, Lenin dedica sua fala sobre a situação internacional e as tarefas fundamentais da IC.

O revolucionário russo discorre sobre as relações econômicas do imperialismo e sua função de constituir a base de toda a situação internacional, tratando de expor sua compreensão sobre o fenômeno econômico mundial, como possibilidade para a expansão do comunismo em escala mundial. Contudo, ao longo dos anos da ditadura soviética, as expectativas iniciais de Lenin, no ano de 1943, no dia 10 de julho, a Internacional Comunista (IC) perdeu sua função de ser o centro de direção do movimento operário

internacional. Momento em que os partidos comunistas, de forma repentina, passaram a ser partidos nacionais, independentes.

Nas devidas circunstâncias, compreende-se que os fracassos e as derrotas “são um tributo inevitável” que a luta revolucionária deve pagar para alcançar a vitória; contudo, o exame crítico da experiência como um todo determina a fecundidade do tributo. A gravidade da forma como a IC é dissolvida está, principalmente, na desconsideração da sua história acumulada e na necessária crítica rigorosa do comunismo e, como agravante, conforme Claudín, (2013, p. 60), “isso se faz no momento em que se abre uma nova época, de radical mutação mundial em todos os níveis, quando novos milhões de revolucionários se incorporam à ação e o êxito desta depende vitalmente da assimilação marxista da experiência passada”.

A independência absoluta dessa ordem entre os partidos comunistas de todo o mundo não compartilhava com o internacionalismo de Marx. A criação da Terceira Internacional e das suas duas predecessoras correspondia à lógica, na dimensão da práxis política, do princípio teórico presente nos estatutos da Primeira Internacional⁴², formulado por Marx. Esse princípio indicava que a emancipação da classe trabalhadora era uma tarefa social internacional, requerendo portanto uma organização do mesmo tipo - a Internacional Comunista. O referido princípio expresso na carta-convide do Partido Comunista russo e reafirmado em cada um dos seus congressos acentua, segundo Claudín (2013, p. 37) a “subordinação dos interesses do movimento em cada país aos interesses comuns da revolução em escala internacional”, exigindo a coesão de todos os operários de todos os países em um único.

Sabe-se que, em Marx, o caráter mundial da revolução socialista é compreendido a partir da própria natureza das modernas forças produtivas. Em conformidade com essas, o capitalismo é um sistema mundial, com tendência de integrar a sociedade humana em todo o planeta, mesmo que a classe operária não possa tomar o poder simultaneamente em todos os países, nem em vários ao mesmo tempo.

⁴² “A emancipação dos trabalhadores não é uma tarefa local nem nacional, mas social e internacional” (MARX apud CLAUDIN, 2013, p. 36).

A polêmica sobre a questão de que Lenin teria revisado Marx, fundamentando teoricamente a possibilidade de construir o socialismo num país isolado, não corresponde à verdade histórica, Lenin comunga com Marx e Engels que a revolução socialista, por essência, é mundial. Vimos que, de fato, ele tinha clareza do caráter mundial da revolução socialista e da necessidade do elevado grau de desenvolvimento das forças produtivas para sua realização. Contudo, ao se deparar com o problema da revolução soviética no decorrer da Guerra civil e depois dela, a necessidade de sobrevivência e defesa da URSS, impôs a Lenin, no plano concreto, a adoção de ações políticas e de formulações teóricas que acabaram por construir a base da tese do socialismo num só país.

Todavia, efetivamente, coube a Stalin deformar as posições de Marx e Engels sobre esta questão, intencionando respaldar “com argumentos de autoridade, sua própria tese sobre o assunto”, tese assumida pelos dirigentes soviéticos, seus sucessores, que se encarregaram de desenvolvê-la até proclamar a possibilidade de construir o comunismo na URSS com o capitalismo dominando parte considerável das forças produtivas mundiais. (CLAUDÍN, 2013, p. 64).

A verdade histórica demonstra que Lenin postulou a possibilidade da vitória do socialismo em um só país “apenas no sentido da tomada do poder pela classe operária, e não da sua completa construção”. Nessa perspectiva, Lenin considerava que a primeira vitória, ao abrir um curso da revolução mundial, conduziria, conforme Claudín (2013, p. 63) “em curto prazo, à tomada do poder pela classe operária nos países capitalistas desenvolvidos”.

A especulação stalinista do pensamento de Lenin, em relação à revolução mundial, foi facilitada pela confusão amplamente difundida entre os conceitos de revolução socialista como revolução social, como transformação socialista das estruturas econômico-sociais, das superestruturas políticas e da cultura; e o conceito de revolução socialista como revolução política, cujo traço pertinente é a tomada do poder pela classe operária. Por conseguinte, Lenin, com o propósito de diferenciar esses conteúdos do conceito de revolução, incorporou as expressões revolução no sentido amplo e revolução no sentido estrito (CLAUDIN, 2013).

Decorre que o revolucionário russo utiliza o conceito revolução no sentido estrito, que corresponde ao conceito de “revolução política” de Marx, entendido por Lenin como o “período em que a forma essencial do movimento social é a luta diretamente revolucionária das massas populares” e por “revolução no sentido amplo” como o “processo de revolução de todas as tarefas históricas fundamentais da revolução. (CLAUDIN, 2013, p. 65). O problema do isolamento da revolução em um espaço nacional e por um tempo prolongado não foi colocado por Marx, nem por Lenin. Na realidade, quem colocou o problema foi o fato histórico.

O reconhecimento do fracasso da experiência e a compreensão de que nenhum partido comunista pode assegurar ao proletariado uma estratégia contra esse fracasso, impõe, segundo Claudín (2011, p. 59) um questionamento: “o que pensar de um partido que avalia sua história como se não tivessem existido as derrotas e os fracassos dos quais foi o protagonista principal?”.

O afastamento das intenções originais, tanto dos objetivos centrais quanto das formas institucionais e organizacionais correspondentes, teve como medida a transformação da miséria em virtude. Tarefa que coube a Stalin e seus sucessores. Nas palavras de Mészáros (2011, p. 790),

ele transubstanciou a resposta política prevalecente aos constrangimentos particulares em um *ideal social* geral, sobrepondo arbitrariamente a todos os processos sociais e econômicos a prática voluntarista de tentar resolver os problemas por meio de *ditames políticos* autoritários. (Grifos do autor).

Sabe-se que a concepção global de Marx tem como objetivo estratégico a revolução social abrangente e, nesta perspectiva, os homens deveriam mudar as condições de sua existência industrial e política, toda a sua maneira de ser de cima a baixo. Nos termos de Mészáros (2011) e Claudín (2013), Lenin sempre teve consciência da diferença fundamental entre a revolução política e a social, mesmo quando foi forçado pelas circunstâncias históricas a defender a sobrevivência da revolução política.

Como visto, a história do “socialismo real” nos põe em confronto com imensos problemas que resultaram do agudo contraste da experiência

revolucionária diante das expectativas originais. O que se teve como resultado da experiência soviética no século XX foi o fortalecimento do poder político com o Estado assumindo o controle de todos os aspectos da vida social, promovendo-se a ditadura do proletariado como uma forma política permanente, durante o processo histórico de transição. Como consequência da crise teórica e prática da experiência soviética, o declínio da IC e a crise do comunismo, em termos gerais, compreendemos que a retomada da teoria marxiana contribuirá para elucidar os limites da centralidade da política em qualquer processo de transformação social.

Após esse breve aporte histórico sobre a Revolução de Outubro de 1917 e das considerações sobre os possíveis equívocos de Lenin diante do destino da Internacional Comunista, apresentaremos, na próxima seção, a preocupação de Lenin em tornar a União Soviética, um país científico e economicamente moderno. Para tanto, entendeu ser necessário investir de modo prioritário na educação da juventude e na instrução da massa em geral. Como veremos, uma educação indissociável da luta revolucionária.

5. A ESCOLA SOVIÉTICA

O atraso econômico, científico e cultural da Rússia dos czares ultrapassa o Outubro de 1917, como um grande desafio para Lenin e para as forças revolucionárias bolcheviques. A maioria da população, do campo e da cidade, compunha os altos índices de analfabetismo; o imenso território russo, aquém da modernidade, não era eletrificado nem industrializado; a economia dependente da agricultura mantinha o trabalhador nos latifúndios extremamente explorado, vivendo em condições miseráveis. O impulso político revolucionário indicava mudanças radicais na economia, na ciência e na educação e, acima de tudo, sustentabilidade para o processo de transição da sociedade burguesa para o proletariado. Destarte, o cenário exigia uma perspectiva de educação gestada na determinação revolucionária com base nos princípios marxistas e com o olhar na modernização científica e cultural da URSS. Mormente, a realidade demonstrava que a tarefa era muito mais complexa do que sua própria perspectiva.

Esta seção tem como objetivo apresentar o percurso de pedagogos revolucionários, entre os quais, Pistrak, Krupskaya e Lunacharsky, em busca da nova escola soviética, nos anos iniciais da longa ditadura do proletariado e do cerco do imperialismo, na URSS. As dificuldades para a construção da nova escola apresentavam-se nas condições externas, na miséria material e no desperdício de tempo com tarefas domésticas e, de forma relevante, a incompreensão total dos mais próximos da causa e dos próprios comunistas.

Dificuldades e conquistas são relatadas em obras que contribuíram de forma central para a elaboração desta seção, tais como: (1) o livro *A Escola-Comuna* (2013), organizada pelo pedagogo M. M. Pistrak, onde acompanhamos a experiência coletiva⁴³ da Escola-Comuna⁴⁴ do Comissariado Nacional da Educação, que recebeu o nome de seu fundador, P. N. Lepeshinskiy. Apresentada em 1924, essa obra é considerada um documento

⁴³ Além do próprio Pistrak, o relator, a obra tem a participação de Aleksei I. Strazhev, Elizaveta S. Berezanskaya, Iarov A. Bashilov, Mikail E. Nabokov, Olga S. Leytnekker, Rafael M. Kabo, Robert M. Mikelson e Viktor N. Shulgin.

⁴⁴ Fundada pelo Comissariado Nacional de Educação, no outono de 1918, na aldeia de Litvinovchi, região de Gomel. Uma aldeia com 1,5 mil habitantes, amedrontados por diversas invasões belicosas, anarquistas que tomavam a bandeira do exército vermelho como escudo.

histórico que relata os esforços dos momentos iniciais da organização da escola soviética.

Na segunda obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2011), Pistrak expõe a sistematização de sua experiência na condução da Escola-Comuna Lepechinsky e de outros contatos com escolas primárias. Os textos foram escritos em 1924, após um ano da primeira versão que circulou na Rússia. A terceira obra, *Ensaio sobre a Escola Politécnica* (2015), também de Pistrak, publicado em 1929, trata de experiências em diferentes instituições científicas e educacionais soviéticas, para além da Escola-Comuna, quando o debate se sobrepõe à questão do trabalho na escola e se volta para o trabalho de natureza politécnica⁴⁵, etapa superior das relações entre ensino e o trabalho.

Nas duas primeiras obras acima referidas, encontra-se a contribuição de Pistrak enquanto relator e sistematizador das experiências a partir da Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy, conduzida por ele e um coletivo de pedagogos colaboradores e os participantes invisíveis, crianças e jovens estudantes da comuna escolar, os camaradas mais novos, os *mopshks*.⁴⁶ O autor busca expor detalhadamente o plano para a educação revolucionária, os ideais, as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), no interior de um processo de construção da denominada, por ele, de pedagogia social. Nesta seção, respeitando-se a autoria das edições das obras em foco, citaremos Pistrak como o autor representante do coletivo de pedagogos e demais envolvidos na construção da escola soviética.

É louvável a constante afirmação de Pistrak, como relator e autor das obras, que a vivência pedagógica é uma construção coletiva. Os textos sistematizados, apesar de seu caráter científico, não têm uma forma acabada, concluída. Por conseguinte, os pedagogos revolucionários demonstram ter consciência de que o processo histórico estava apenas sendo gerado entre erros e acertos, sob a convicção dos princípios orientadores da pedagogia revolucionária preconizados por Lenin.

⁴⁵ Neste espaço não trataremos sistematicamente da escola politécnica.

⁴⁶ Autodenominação dos estudantes da Escola Experimental – Demonstrativa de Moscou da Comissão Nacional de Educação.

5. 1 Princípios da educação soviética

Lenin teve constante preocupação com a formação revolucionária dos bolcheviques, dos trabalhadores e da massa em geral, na Rússia. Para tanto, como abordamos na terceira seção deste trabalho, empreendeu esforços em busca da *práxis* revolucionária marxiana como base e orientação para as estratégias de luta. Mesmo durante os tempos difíceis de guerra, e até o final de sua produção intelectual, independente de equívocos cometidos, Lenin dedicou sua vida ao intenso trabalho de reflexão sobre as questões teóricas e táticas para o avanço do movimento revolucionário.

Objetivando o renascimento do legado de Marx, denominado por ele, como a “doutrina marxista”, ou na elaboração e adequação das táticas revolucionárias a necessidades que se apresentavam a cada momento, ele tinha a convicção de que os bolcheviques, os trabalhadores e a massa em geral deveria ser “educada” cotidianamente. Para tanto, utilizou intensamente a propaganda, a publicitação de seus argumentos contra as manobras que a burguesia empreendia para iludir os operários, como instrumentos de convencimento sobre o necessário e rigoroso engajamento na luta revolucionária.

Destarte, prezou, principalmente, pelos espaços da imprensa gráfica, artigos, cartas e relatórios apresentados nos Congressos do partido, contrapondo-se, nestes termos, às campanhas públicas e generalizadas dos opositores ao movimento socialista, utilizando intensamente a propaganda bolchevique. O que poderia parecer propaganda de partido, para Lenin era uma estratégia imediata contra o engodo das fraseologias burguesas. Ressaltamos, porém, sua compreensão sobre os limites das suas estratégias de convencimento político e revolucionário, principalmente, sobre os camponeses. Lenin teve a sobriedade de traçar o perfil social potencialmente capaz de assimilar sua propaganda política e ideológica, contudo, nada o impedia de tentar romper com a ameaça da consciência burguesa impregnada na massa em geral.

A crença de Lenin no potencial revolucionário do trabalhador russo, após a Revolução de Outubro de 1917, estende-se prioritariamente à juventude: era

preciso criar uma escola que preparasse os construtores da nova sociedade. Ao lado do partido bolchevique, determinou ações pioneiras no campo da educação: a criação do Comissariado Nacional da Educação⁴⁷ - NarKomPross, em 26 outubro de 1917, responsável pela educação política e toda a vida cultural, foi criado para substituir o Ministério da Educação, da época czarista, e conduzir a educação estatal, após a Revolução de Outubro de 1917, tanto na função gestora dos órgãos criados por Lenin e pelo Partido Bolchevique, quanto na elaboração intelectual das propostas para a nova escola soviética. Assim, tanto a elaboração como publicação da Deliberação sobre a escola única do trabalho, pelo Comitê Central do Partido Bolchevique, em 30 de setembro de 1918 e a publicação dos Princípios fundamentais da escola única do trabalho, pelo NarKomPross, em 16 de outubro de 1918 ficaram sob responsabilidade da Comissão Estatal para a Educação.

Em 1918, o Comissariado Nacional para a Educação, através de seu Presidente P. N. Lepeshinskiy, anuncia, na I Sessão dos Professores Internacionalistas, a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas, entre elas, as Escolas-Comunas. Essas escolas eram do tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho, como veremos adiante. Em 1937, foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino. (FREITAS, 2013).

Lenin profere um discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia, em 2 de outubro de 1920, sobre quais são as tarefas da juventude comunista e como devem ser as organizações da juventude numa república socialista em geral.

Outro pronunciamento de que consideramos importante tratar, dentro do campo da educação, é o seu discurso na Conferência de toda a Rússia dos Comitês da Instrução Política das seções de *Gubérnia* e *Uezd* da Instrução Pública, em 3 de novembro de 1920, sobre a questão da organização do

⁴⁷ Na direção, inicialmente, foram indicados educadores revolucionários: A.V. Lunacharskiy (1875-1933), N.C. Krupskaya (1868-1939); M.N. Pokrovskiy (1868-1932); P.N. Lepeshinskiy (1868-1944), L. R. Menzhinskaya e V. M. Pozner, entre outros. Nas etapas seguintes, ao lado desses educadores, outros assumiram a construção da tarefa transformadora: P.P. Blonskiy (1884-1941); S. T. Shatskiy (1878-1934); A. P. Pinkevich (1888-1937); A. G. Kalashnikov (1893-1962) e M. M. Pistrak (1888-1937). Segundo Freitas, A. S. Makarenko (1888-1939), participa apenas da etapa posterior de 1931 (FREITAS, 2012, p. 12).

Comitê Principal de Instrução Política. Nesse pronunciamento, Lenin reafirma a necessidade de ligar a cultura e a instrução com a política socialista, discorrendo sobre a ideia hipócrita burguesa de instrução apolítica (não política). Questão que, em pleno século XXI, apresenta-se como um desafio para o movimento dos educadores no Brasil.

No I Congresso de Toda a Rússia do Proletkult (cultura proletária), realizado em Moscou de 5 a 12 de outubro de 1920, Lenin apresenta seu projeto de resolução sobre a cultura proletária, solicitando sua aprovação imediata. Esse projeto exige, mais uma vez, que a instrução pública, a educação e a cultura na nova Rússia devem manter relação indissociável com a ideologia comunista, com os princípios marxistas, com a política proletária. Ressaltamos que seu projeto avança na crítica contundente ao posicionamento de Lunatchárski, presidente do Commissariado Nacional da Educação, que pregava a autonomia das organizações do Proletkult em relação ao Commissariado do Povo da Instrução. Nas palavras de Lenin (2004, p. 399),

O congresso impõe a todas as organizações do Proletkult a obrigação incondicional de se considerarem inteiramente órgãos auxiliares da rede de instituições do Commissariado do Povo da instrução e de realizarem as suas tarefas como parte das tarefas da ditadura do proletariado, sob a direção geral do Poder Soviético (especialmente do Commissariado do Povo da Instrução) e do Partido Comunista da Rússia.

Aqui, reafirmamos com Lenin que a instrução em geral, tanto no domínio da educação política quanto no domínio da arte, jamais poderia se distanciar do espírito da luta de classe do proletariado pela realização vitoriosa da sua ditadura, pela derrubada da burguesia, pela consolidação do socialismo. Ele tinha consciência de que nos Estados burgueses, o aparelho político tinha uma sólida ligação com a instrução, ampliando sua influência sobre as massas, através da Igreja e das instituições privadas.

Nesses discursos, o revolucionário após explicitar seus pressupostos para a reestruturação da educação da juventude, da instrução pública geral e da criação de uma cultura proletária, exige o engajamento dos profissionais da área na luta revolucionária e delega a esses o tratamento das especificidades que a ação política pedagógica requer.

Nessa ordem, evidencia-se o limite da formação da juventude militante, formada na antiga educação da sociedade capitalista que, nos termos de Lenin, no máximo, pode realizar a tarefa de destruir as bases da velha sociedade e criar um regime social que apoie as classes trabalhadoras a conservar o poder em suas mãos. A criação de uma base sólida e a consolidação de uma nova sociedade caberá à juventude que começa a trabalhar em condições novas, na condição social em que a relação de exploração entre os homens seja coisa do passado. O que está no centro das reflexões de Lenin (2004) é que, com a transformação da velha sociedade capitalista, a formação das novas gerações responsáveis pela consolidação do processo revolucionário não pode ser através dos métodos e princípios da antiga escola.

Quando a meta ainda era a transição da república burguesa para a socialista, para além das ações contrarrevolucionárias organizadas pelos professores que mantiveram uma prolongada luta, tanto sob forma de sabotagem direta como de preconceitos burgueses, um dos percalços pedagógicos para a formação da juventude em geral e das uniões da juventude comunista, apresentava-se para Lenin (2004) em duas premissas: “o que aprender” e “como aprender”⁴⁸, porquanto a tarefa consiste em aprender como tornar-se comunista.

Inevitavelmente, coloca-se a necessária reflexão sobre o que se deve ensinar e como deve aprender a juventude comunista para realizar a tarefa de “acabar de construir e completar aquilo que nós começamos”. Para Lenin, o que lhe parecia natural, é que a união da juventude e a juventude em geral diante dessa tarefa, tem que aprender o comunismo. Logo, segundo Lenin (2004, p. 378), é preciso que se respondam questões orientadoras: “De que é que necessitamos para aprender o comunismo?” “Que é que necessitamos de escolher, da soma de conhecimentos gerais, para adquirir o conhecimento do comunismo?”. Não é difícil perceber que destas questões emergem imensos desafios, os quais, nas palavras de Lenin (Idem), “se manifestam a cada passo,

⁴⁸ Termos utilizados por Lenin (2004) em seu discurso sobre os princípios e objetivos da nova escola soviética. Assim, esclarecemos que “aprender”, neste texto, não tem nenhuma referência com o “aprender a aprender” da pedagogia pós-moderna.

quando se coloca incorretamente a tarefa de aprender o comunismo ou quando ela é compreendida duma maneira demasiado unilateral”.

Logo de início, Lenin (2004) rechaça a visão de que aprender o que é comunismo ou o que é ser comunista possa ser ensinado através dos manuais, livros e brochuras comunistas, pois estaria formando “fanfarrões comunistas”. Certamente, esses indivíduos após aprenderem, através de leituras, os conteúdos que compõem os livros e as brochuras comunistas, não teriam capacidade de integrar todos os conhecimentos e, muito menos, agir como exige realmente o comunismo.

Para o revolucionário, na antiga escola, os livros eram pintados com o melhor aspecto e esses livros distanciavam-se da realidade russa. Eram, segundo o referido autor (2004, p. 387) “a mentira mais repugnante e hipócrita, que nos desenhava falsamente a sociedade capitalista”, condição que considera como um dos maiores males do ensino na sociedade burguesa.

Tratava-se, então, de invalidar o conhecimento livresco sobre o comunismo, sem luta, sem trabalho, pois prolongaria a antiga separação entre a teoria e a prática, traço da antiga sociedade. Disso decorre, diz Lenin, (Idem) que “os nossos discursos e artigos de agora não são uma simples repetição daquilo que se disse antes sobre o comunismo, pois os nossos discursos e artigos estão ligados ao nosso trabalho quotidiano e multilateral”.

Então, se não é através dos livros, nem das palavras de ordem comunista, onde a nova educação se assentará, como proceder? O próprio Lenin (2004) coloca algumas questões: como combinar tudo isto para aprender o comunismo? O que devemos tomar da velha escola, da velha ciência, em benefício do comunismo?

Apesar de Lenin ter um juízo sobre a velha escola de classes, onde só os filhos da burguesia recebiam conhecimento em todos os domínios e das ciências em geral, e que os filhos dos operários e dos camponeses, eram educados para servir à burguesia, dar lucro e não perturbar sua tranquilidade e ociosidade, ele também entende que algumas acusações (estudo livresco, escola de memorização, repetição e adestramento, etc.) e censuras sobre essa escola conduzem a interpretações equivocadas. Nessa compreensão, recomenda aos companheiros que é preciso saber escolher o que ela tem de

mau daquilo que ela tem de útil para o comunismo, pois, conforme o líder revolucionário (2004, p. 387):

Se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilado os *conhecimentos acumulados pela humanidade* cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. (Grifos meus).

Segue postulando que a teoria e a ciência comunista, a teoria do marxismo, deixou de ser obra de um só socialista para se transformar na teoria de dezenas de milhões de proletários no mundo todo.

Marx teve como apoio a sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos sob o capitalismo, exemplo que, segundo Lenin, pode referenciar a metodologia da nova escola, a soviética. Nesse sentido, o feito de Marx, foi a reelaboração de uma forma crítica de tudo o que a humanidade tinha construído⁴⁹. Segundo Lenin (Idem, p. 388) “Reelaborou tudo aquilo que o pensamento humano tinha criado, submeteu-o à crítica, comprovou-o no movimento operário”, chegando à conclusão a que o limitado pensamento burguês não podia chegar.

Percebe-se que a proposta leninista para a educação soviética não é simplesmente o desprezo pela metodologia da antiga escola (aprendizagem de cor, de repetição etc.) mas, antes de tudo, a reelaboração consciente dos conteúdos úteis da causa burguesa em conteúdos necessários à causa revolucionária. De acordo com esse ponto de vista, Lenin (Idem, p. 389) afirma que os conteúdos “devem ser assimilados com o espírito crítico para não atulhar a vossa inteligência com trastes inúteis, e enriquecê-la com o conhecimento de todos os fatos sem os quais não é possível ser um homem moderno culto”.

O “espírito crítico” em Lenin, como vimos acima, é uma referência à categoria “crítica” em Marx. Categoria mediadora entre a apropriação do legado

⁴⁹ Conforme Tonet (2013), Marx apesar de não se considerar um mero continuador, tinha consciência disso e expressou diversas vezes sua posição, nesse sentido.

do pensamento ocidental e a posição diante do conhecimento existente para aceitá-lo ou não. Dessa forma, Marx parte da crítica sobre os idealistas alemães, os economistas ingleses e os socialistas franceses para apresentar uma visão de mundo radicalmente nova. Em outras palavras, em Marx, segundo Neto (2011, p. 18), a crítica do conhecimento acumulado consiste:

em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites, ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

O revolucionário russo também compreende que a nova educação deve ter como ponto de partida “o material” que ficou da antiga sociedade, que é constituído pela soma de conhecimentos, organizações e instituições, com a reserva de forças e meios humanos que ficaram como herança da velha sociedade. Todavia, todo esse “material” deve ser radicalmente transformado, tomando dele apenas o necessário para conseguir uma verdadeira formação comunista.

O que podemos apreender de Lenin, no que diz respeito diretamente ao processo pedagógico em si (conteúdos, metodologia, didática, entre outros) e acerca do “material” a ser transformado, é que tudo passa, necessariamente, pela crítica.

Decorre, dessa crítica, que os princípios da nova escola soviética tenham como referência a luta empreendida contra a sociedade burguesa, quando os operários e camponeses conscientes e disciplinados lutaram contra a classe burguesa, unindo o seu ódio contra a velha sociedade com a decisão e a capacidade de organizar a força para essa luta, em uma vontade única. Do mesmo modo, nos termos de Lenin, (2004, p.390),

rejeitando a velha escola, alimentando contra essa velha escola um ódio absolutamente legítimo e necessário, apreciando a disposição de destruir a velha escola, devemos compreender que o velho ensino livresco, a velha aprendizagem de cor e o velho adestramento devem ser substituídos pela capacidade de se apropriar de toda a soma de conhecimentos humanos, e apropriar-se deles de tal modo que o comunismo não seja em vós algo aprendido de memória, mas seja pensado por vós mesmos, seja uma conclusão necessária do ponto de vista da educação moderna.

Esses princípios aliam-se ao processo de como “aprender” o comunismo, propriamente, aos desdobramentos das atividades educativas. Sobre essas, nosso revolucionário discorre a partir de um exemplo prático. A então URSS, como sabemos, era um país imenso e extremamente atrasado em relação aos países europeus industrializados, economicamente e culturalmente, tendo a maioria da população, analfabeta. Além das tarefas militares, das tarefas da defesa da república soviética, apresentava-se o problema da indústria e da agricultura, além da eletricidade que configurava um problema que requeria urgente resolução. Esses deveriam ser restaurados sobre uma nova base que é a ciência moderna.

Lenin, (2004, p. 390), em seu discurso à juventude, demonstra as consequências desse atraso científico para a consolidação do comunismo, e diz ser necessário compreender “que a eletrificação não pode ser obra de analfabetos, e que aqui não basta uma instrução elementar”. Decorre que todo jovem comprometido com a revolução e com o processo de transição ao comunismo, deve compreender que isso só poderá acontecer tendo como base a ciência moderna.

Entre os debates sobre o fracasso do “socialismo real”, diversos equívocos foram apresentados e continuam em análise, como vimos na seção anterior. Entre esses é o fato de Lenin e os bolcheviques entenderem que a revolução socialista, com vista ao comunismo, poderia acontecer em um país extremamente atrasado como a Rússia. Nesse espaço, não temos intensão de tratar essa questão, contudo percebemos a preocupação de Lenin em modernizar a URSS com tecnologia e ciência como fator decisivo para a consolidação do socialismo soviético. A educação, nos termos da atualidade soviética, para os jovens e para os trabalhadores, teve uma meta explicitamente revolucionária.

Se a geração precedente teve como tarefa derrubar a burguesia, a nova geração tem uma tarefa mais complexa: edificar a sociedade comunista. Para tanto, além da disposição revolucionária, a juventude deve possuir todos os conhecimentos modernos. Aprender a transformar o comunismo de fórmulas, conselhos, receitas, prescrições e programas feitos e aprendidos de cor em

algo vivo que dá unidade ao vosso trabalho imediato, transformar o comunismo em guia do vosso trabalho (LENIN, 2004, p. 391).

Até aqui, Lenin discorre, nos termos metodológicos, sobre como o comunismo deve ser ensinado, “o que aprender” e o “como aprender”; “o que deve constituir a particularidade” dos novos métodos, além de expor também, sobre a moral e a ética comunista, isto é, os princípios da nova escola soviética.

Sabemos que nas inúmeras tentativas de desmoralizar o movimento socialista, a burguesia tomou para si a moral “correta”, “divinizada,” “um exemplo a ser seguido”, ao contrário da moral dos comunistas que “são amorais”, dizem eles (LENIN, 2004). A moral burguesa fora das classes só serve para iludir os operários e camponeses. A ética dos bolcheviques está completamente a serviço da classe trabalhadora, diz Lenin. Segue-se a necessidade de que a nova escola soviética deveria tomar para si a responsabilidade de educar a juventude sob os princípios da moral e da ética comunista. Lenin (2004, p. 391) faz as seguintes recomendações à juventude:

Deveis educar-vos para serdes comunistas. A tarefa da União da Juventude consiste em formular a sua atividade prática de modo que, ao aprender, ao organizar-se, ao unir-se, ao lutar, esta juventude se eduque a si própria e a todos aqueles que a vêm como chefe, que eduque comunistas.

Sobre a contraposição entre a moral comunista e a moral burguesa, capitalista, Lenin, em seu discurso à juventude, disserta todo um curso de fatos e acontecimentos históricos relacionados ao processo político revolucionário russo, à luta de classes e suas vitórias sobre o czar, os latifúndios e os capitalistas, e que a luta de classe ainda não findou, apenas mudaram suas formas.

Ele trata dos princípios e categorias da teoria marxista, de forma didática e esclarecedora, alertando aos ouvintes que de todas as lutas e avanços até então conseguidos pelos trabalhadores, o emergir da República Soviética, o momento contemporâneo, é o maior desafio a ser enfrentado. Enfatiza, ainda, a submissão dos trabalhadores e a massa em geral sob as rédeas da ética capitalista, que torna suas vidas miseráveis. A ética comunista é a ética onde

reside a disciplina solidária e unida em prol da luta consciente dos trabalhadores e das massas contra os exploradores.

Passagens, entre outras, conscientemente planejadas para o seu discurso à juventude, configuram um exemplo de atividades educativas para a nova escola soviética. Ao responder à pergunta sobre como a nova geração deve aprender o comunismo, ele assim se expressa (2014, p. 394): “a base da ética comunista está na luta pela consolidação e realização completa do comunismo. Eis em que consiste também a base da educação, da formação e do ensino comunistas”.

O ensino, a educação e a formação, para Lenin, necessariamente, devem acontecer na relação da escola com a “vida tempestuosa”; a educação da juventude comunista não deve consistir em oferecer-lhe discursos adocicados de toda espécie e regras éticas (burguesas). É preciso, diz Lenin (2014, p. 395), “aprender ligando indissolúvelmente cada passo da atividade na escola, cada passo da educação, da formação e do ensino à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores”. Por isso, para Lenin, mesmo que a formação das crianças e jovens transcorresse em espaços institucionais, os conteúdos acumulados historicamente deveriam ter ligação direta com a vida revolucionária, com a atualidade soviética. Em Lenin, a escola está para além do espaço institucional propriamente dito, o que veremos a seguir.

No tocante à tarefa da União Comunista da Juventude de combater a ignorância e o analfabetismo, Lenin toma como exemplos algumas experiências do trabalho da organização da juventude para demonstrar como se faz educação no comunismo. O princípio do comunismo é o da união, é a consagração do trabalho em torno de uma causa comum, é quando a juventude (rapazes e moças) entende que o analfabetismo, ou outro problema coletivo, é a sua causa. Ao passo que adquire um novo conhecimento, a União Comunista da Juventude tem a obrigação de ajudar os outros jovens que ainda permanecem nas “trevas” do analfabetismo, buscar a união em torno de qualquer trabalho e estimular a iniciativa nos jovens. Nisso é que consiste a educação comunista. Só se tornarão comunistas se conseguirem alcançar êxitos práticos com este trabalho. (LENIN, 2004, p. 396).

A participação efetiva da União, na tarefa de transformar a “Rússia de um país pobre e miserável num país rico” diz Lenin (2004, p.396) “exige que a União Comunista da Juventude “una sua formação, o seu ensino e a sua educação ao trabalho dos operários e dos camponeses, que não se feche em suas escolas nem se limite a ler livros e brochuras comunistas”. Só no trabalho com os operários e com os camponeses, pode-se chegar a ser verdadeiro comunista. Contudo, Lenin (Idem) deixa claro que a formação da nova geração comunista exige “que todos que entram para a União da Juventude sejam instruídos e, ao mesmo tempo, saibam trabalhar”.

Entendemos que, nessa abordagem sobre a tarefa da juventude soviética e sua formação comunista, o revolucionário russo expressa com clareza o papel da nova educação. Educação que exige a instrução da juventude no conhecimento da ciência, enquanto legado da humanidade, e sua ligação com a organização e o trabalho da juventude imersa na luta de classe. Adiante, tomaremos as experiências da educação soviética, da educação comunista, na perspectiva de teóricos pedagogos que participaram efetivamente dos processos da escola do trabalho. O trabalho instruído, o trabalho como base para a organização do Estado soviético.

Acima, esboçamos o pensamento de Lenin sobre a formação da juventude comunista, uma instrução ligada à união da juventude diante do trabalho a ser realizado, a partir das necessidades reais, desde o analfabetismo, a fome, até o conhecimento científico necessário à resolução do problema da eletrificação.

A segunda e simultânea tarefa no campo da educação, por ele recomendada, diz respeito à formação dos trabalhadores e das massas em geral, já que não compartilhava do ponto de vista segundo o qual os trabalhadores estavam conscientes do seu papel revolucionário. Nessa perspectiva, tratava-se, também, de organizar a instrução pública como estratégia de superação dos velhos costumes herdados do velho regime, impregnados nas massas pelos dominadores. Para essa meta, clama, mais uma vez, aos profissionais da instrução (professores) e a juventude.

A questão inicial é a organização do Comitê Principal da Instrução Política e sua relação com as instituições pertinentes, mas, sobretudo, tornar

claro o princípio orientador das atividades de formação. Nas palavras de Lenin (2004, p. 403):

Para o Comitê Principal de Instrução Política, que trabalha com a educação extra escolar, que realiza a tarefa desta educação e instrução das massas, coloca-se com particular clareza a tarefa de combinar a direção do partido e de submeter a si, de impregnar com seu espírito, de entusiasmar com o fogo da sua iniciativa, esse imenso aparelho - o exército de meio milhão de professores que está hoje a serviço do operário.

Vimos que Lenin demonstrou preocupação com a formação dos professores, ao tratar sobre a especificidade da educação da juventude, questão que retoma em seu discurso sobre a instrução da massa em geral. No campo da formação do formador, tomamos suas palavras (2004, p. 404), para demonstrar a medida do desafio a ser superado.

Os trabalhadores da instrução, os professores, foram educados no espírito dos preconceitos e hábitos burgueses, num espírito hostil ao proletariado, estiveram totalmente desligados dele. Agora devemos educar um novo exército de pedagogos e professores, que deve estar estreitamente ligado ao partido, às suas ideias, que deve estar impregnado do seu espírito, deve atrair para si as massas operárias, impregná-las do espírito do comunismo, interessá-las por aquilo que fazem os comunistas.

Segue-se a necessidade de romper com “os velhos costumes, hábitos e ideias”, orientando o Comitê e os seus trabalhadores a assumirem a tarefa primordial de criar caminhos metodológicos para ligar os professores, de velha formação na sua maioria, com os membros do partido, com os comunistas, questão considerada por Lenin como “extremamente difícil”, exigindo um intenso grau de reflexão. Contudo, ressaltamos que o revolucionário russo entendia que o conhecimento burguês que os professores detinham, era fundamental para as conquistas técnicas e científicas do comunismo.

A experiência exitosa que a revolução apresentava sobre a incorporação de dezenas de milhares de representantes do velho exército nas trincheiras do Exército Vermelho, era a referência proclamada por Lenin para o trabalho cultural e educativo. Nessa perspectiva, os professores distanciados da política ou mesmo ligados à política burguesa seriam atraídos para a luta política do

proletariado, transmitindo-lhes a consciência da imensurável tarefa revolucionária, conduzindo para o caminho correto essa massa que o capitalismo oprimia e afastava dos princípios socialistas.

Em sua abordagem geral sobre a formação da juventude comunista, o revolucionário russo compreende que uma nova escola, a soviética, deve emergir dos escombros da antiga escola burguesa, tendo como tarefa instruir, formar a nova geração para o trabalho de edificação da sociedade socialista.

Uma leitura atenta sobre os pronunciamentos de Lenin quando reflete e orienta os princípios da educação para formar a nova geração comunista, deixa claro que a relação escola e movimento revolucionário é orgânica, é visceral, no sentido de que uma deverá atender às necessidades que emergem do outro.

Percebe-se que a instrução necessária ao trabalho não se relaciona com o trabalho como ato fundante do ser social (na perspectiva ontológica marxiana), nem com o trabalho para o mercado, como se compreende hoje. O uso da palavra trabalho, nesse contexto, diz respeito à própria ação política revolucionária desenvolvida pela juventude unida e instruída em determinado conhecimento, das diversas áreas da ciência, das tecnologias e dos fundamentos básicos. Na escola do trabalho na fase de transição, instrução e trabalho constituem a base fundamental da educação bolchevique.

Em síntese, sua preocupação central era como transformar os conteúdos/conhecimentos, até então, dos burgueses, em instrumentos da luta de edificação da sociedade socialista; como incorporar os princípios de união do comunismo e a moral da classe proletária à nova escola soviética. Na sua concepção, as novas gerações do proletariado passariam a ter acesso aos conhecimentos em todos os níveis e em todas as áreas já pesquisadas. Lembramos que Krupskaya foi deportada pelo governo dos czares, por ter sido surpreendida ensinando aos filhos dos camponeses conteúdos que não se restringiam às noções básicas de matemática.

Dos escombros da velha escola russa, há que se tirar o conhecimento enquanto legado da humanidade; há que se educar os profissionais da instrução (os professores) na política proletária; há que ligar a instrução à política revolucionária; há que se criar uma nova escola. Krupskaya (1868-

1939) indaga: “sim, sem dúvida é preciso, mas como fazer isto, como construir tal escola?” Essa tarefa foi delegada e assumida por pedagogos revolucionários,⁵⁰ como veremos a seguir.

Após seis anos de revolução, os fatos trouxeram novas aprendizagens e novas necessidades. Construir uma escola para preparar os construtores da nova sociedade requiritava ainda enfrentar os percalços do processo de transição do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses.

Krupskaya (2013, p. 103), no prefácio da obra *A Escola-Comuna*, organizada pelo educador russo M.M. Pistrak, diz que o processo de transição “abre ante o país perspectivas enormes, possibilidades”; contudo ela adverte que existem “dificuldades que são criadas na tarefa da sua construção, pela falta de cultura geral do país, pela ausência de saber trabalhar e viver coletivamente”. Sua reflexão reafirma o pensamento de Lenin da escola da instrução, do trabalho e da união, ligada concretamente a relações sociais, políticas e econômicas.

5.2 A Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy

Krupskaya (2013, p.103) faz observações importantes sobre o desenvolvimento da Escola-Comuna, os desafios e dificuldades que teve de superar próprios de um processo pioneiro, os ataques que a experiência sofreu pela ousada postura das escolas experimentais “por terem, cada uma, sua fisionomia própria, por não terem programas fortemente estabelecidos”.

O planejamento tem seu valor inicial, contudo, a questão para a Escola-Comuna é como realizá-lo, como o pedagogo coloca-se diante do processo real. Tomamos as palavras de Krupskaya, (2013, p. 105) quando afirma: “no processo de crescimento, o plano inicial inevitavelmente passa por mudanças, a vida introduz nele correções, mas ao mesmo tempo aprofunda-o e torna-o mais claro”.

A pedagoga revolucionária, observa também sobre o processo de desenvolvimento da Escola-Comuna, do seu surgimento, em 1918, até tornar-

⁵⁰ Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Semiónovitch Makarenko (1888-1939), A.V. Lunacharskiy (1875-1933), N.C. Krupskaya (1868-1939), entre outros.

se, em 1923, a Escola-Comuna experimental demonstrativa do Commissariado Nacional da Educação. Essa, de forma geral, assimilou para si o método de construção revolucionário do poder Soviético, nas palavras de Krupskaya (2013, p. 105):

avaliação atenta de todas as condições, todo o meio ambiente, sondagem dos germes do futuro mais vitais e aptos ao desenvolvimento, criação para eles das condições favoráveis. Nossa revolução tentou evitar a doutrinação e, exatamente por isso, ela tornou-se tão vital. Não há doutrinação também no trabalho da Escola-Comuna experimental demonstrativa do Commissariado Nacional de Educação. O método de trabalho dela é muito valioso e é extremamente necessário até que amplas massas de professores familiarizem-se com ele.

Outra questão sobre a qual Krupskaya (2013, p. 105) se debruça e que considera revelador na experiência é o fato de os pedagogos buscarem a ligação entre a “escola com fortes fios à da vida social ao redor, transformar a própria escola em parte integrante dessa vida, ligada inseparavelmente a ela, e racionalmente organizada”, tratando-se de uma experiência, então em desdobramento, quando a relação da escola com a vida social ainda indicava um intenso exercício.

A Escola-Comuna colocou algumas pedras na base de construção dessa ligação. Destarte, a escola experimental conseguiu avançar em muitos problemas que a atualidade revolucionária exigiu: a questão da auto direção; a interrelação com a União da Juventude Comunista da Rússia; a questão sobre o tamanho, caráter e a organização do trabalho físico; a questão sobre o conteúdo do ensino.

Por conseguinte, essas escolas tinham como finalidade criar coletivamente a nova escola, orientada pelos princípios básicos da escola única do trabalho. Construir uma escola para preparar os construtores da nova sociedade, era enfrentar os percalços do processo de transição do poder para as mãos dos trabalhadores e camponeses.

Antes de tratarmos diretamente sobre a sistematização teórica da construção da nova escola soviética, acompanharemos o percurso histórico da criação da Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy, conduzida por Pistrak, o

pedagogo revolucionário que teve como maior referência o pensamento de Krupskaya.

Os primeiros momentos da experiência ocorreram na aldeia de Litvinovichi, no período de 1918-1919, em um cenário contrarrevolucionário, onde aconteciam revoltas contínuas dos donos de terra ricos, quando os “pedagogos comunistas” foram atingidos diretamente pela rejeição ao bolchevismo. Em termos quantitativos, os sujeitos envolvidos eram 100 crianças e quatro professores. Desses, três apoiaram a experiência, o quarto manteve-se com uma postura antiga aliando-se ao sacerdote local e ao atraso rural, promovendo atritos, dificuldades e obstáculos para o desenvolvimento das atividades iniciais da escola.

As crianças estavam entre fogos cruzados: a prática da escola antiga com seus castigos e severidades, e o clero com os livros religiosos e as orações protegendo as crianças do “demônio” bolchevique; por outro lado, a nova escola com suas práticas atrativas, desenhos, trabalhos agradáveis e relações humanizadas. As reações das crianças correspondiam ao jogo: confundem-se, dividem-se entre a escola nova e a escola antiga. Todavia, segundo os relatos, a nova proposta conquistou os aprendizes passo a passo. Difícil foi libertá-las da influência dos pais. A escola dos comunistas era uma ameaça constante para eles.

Os conflitos acentuaram-se a partir de uma rebelião contrarrevolucionária que devastou uma aldeia mais próxima de Litvinovichi, inclusive com assassinatos de comunistas. A escola sofre um grande abalo. Os camponeses retiram seus filhos, ocorrendo inclusive violência física para esvaziar as aulas. Pistrak (2013, p. 139) quantifica em oito alunos os adeptos e fervorosos defensores da nova escola, em suas palavras: “muita firmeza e resistência necessitou-se em tais condições difíceis, para que os pioneiros da escola não deixassem a tarefa logo no início”.

Na primavera de 1919, ocorre a mudança da escola para um novo prédio, separando-se da escola rural e abrindo inscrições para os que desejassem ser transferidos para a nova escola. Diante da pequena adesão, começou-se a aceitar os mais pobres das aldeias mais distantes. Registra-se a tristeza de muitas crianças impedidas de permanecerem na escola.

Com os novos alunos, foi criado um internato onde as crianças foram convidadas para a vida comunal. Ali, realizavam as refeições do dia: café, almoço e jantar de forma coletiva. O trabalho ocupava o cotidiano na escola. Segundo Pistrak (2013, p. 140) “o trabalho transformou as crianças e introduziu no seu ambiente o interesse para a nova, para a ‘sua’ escola, uniu-os e favoravelmente influenciou na sua organização e disciplina”.

No relato do autor, observa-se que o trabalho aqui referido diz respeito às tarefas rotineiras que os estudantes realizavam para a própria manutenção e organização da vida cotidiana: preparação das refeições; o cuidado dos mais velhos com os mais novos, por exemplo, e, também, na produção de camas, de colchões e cuidados com as hortas - atividades consideradas pelos pedagogos comunistas como germes do trabalho social.

A palavra comuna, nos primórdios tão desconhecida, perde sua conotação hostil, sendo utilizada pelas próprias crianças para denominar a nova escola de comuna escolar.

Após um ano de experiência, era possível perceber que as crianças reagiam às intempéries das condições circundantes, defendiam a escola diante dos camponeses através de agitações nas aldeias e, também, quando era necessário pegar em armas para defendê-la dos ataques dos inimigos. A escola continuou sofrendo toda sorte de repressão por parte da população, vivenciando cotidianamente um processo de luta cruel, sendo uma vez incendiada.

Apesar do desenvolvimento e fortalecimento da experiência, as condições adversas à vida da escola comunista na aldeia Litvinovichi, inviabilizavam a construção de um trabalho experimental normal, e, com menos de um ano, a escola-comuna mudou-se para Moscou. Esse primeiro período “pioneiro” da vida da comuna escolar introduziu nela bases firmes e definidas, abaixo caracterizadas no relato dos pedagogos comunistas, que, segundo Pistrak (2013, p. 143) “se fortaleceram, ampliaram-se e transformaram-se em fundamentos seguros da comuna escolar no futuro”, como descreve nosso autor:

1. espírito comunista, social, que já exitosamente forja-se e fortalece-se no pequeno coletivo de pequenos comunardos;

2. trabalho, por enquanto trabalho no autosserviço, trabalho na criação das premissas materiais da existência, mas trabalho que já organiza, disciplina, unifica e é criador;
3. autonomia, ou melhor, os elementos de auto-organização, na verdade na forma ainda rudimentar, mas com perspectivas claras de desenvolver-se e fortalecer-se, e o principal - dirigida claramente para a participação viva das crianças na criação, na construção de sua comuna.
4. relacionamento próximo, de camaradagem, baseado na confiança e amizade mútua entre os mais velhos (adultos) e os mais novos.

É com essa bagagem que a escola-comuna mudou-se para Moscou, marcando o período do outono de 1919 à primavera de 1920, para experimentar o segundo momento de sua existência.

Em Moscou, a escola, literalmente, aloja-se em um prédio de dois andares, com avarias estruturais, sem nenhuma higiene, sem eletricidade e sem móveis. Ali, como relata Pistrak (2013), uma centena de crianças saídas do campo, de diferentes idades, de diferentes preparos, com diferentes interesses, juntaram-se às crianças urbanas, tão diversas como as primeiras. No processo, crianças oriundas dos horrores da guerra civil e crianças filhas dos funcionários russos que atuavam em outros países, como a Inglaterra e a América, conhecedoras de vários idiomas e que pouco conheciam a Rússia, juntaram-se nesse espaço. Um cenário que Pistrak (2013, p. 143) denomina:

“heterogêneo-oriental’ caracterizado essencialmente por universos diferenciados onde cada criança um grupo em si, sem nada em comum, cada um por si mesmo. Não existem duas crianças com conhecimentos e interesses aproximadamente iguais. É preciso construir a vida”.

Em Moscou, inicialmente as dificuldades estruturais permaneceram. Desde a cozinha imunda, a caça pela lenha, a divisão de uma cama para três, poucos chapéus e poucos agasalhos, as batatas congeladas, até o enfrentamento de filas e o cancelamento de alimentos. Todos no trabalho doméstico. O trabalho pedagógico “esconde-se na luta constante contra o meio, contra os malogros constantes”. Com a instalação da eletricidade, as oficinas de costura e de madeira começam a funcionar. As aulas propriamente ditas, ainda aconteciam sem livros, em uma ou duas horas de atividades com o professor, sem a presença de todas as crianças.

O clima humano era desgraça comum, alegria comum. O enfiamento comum, todos lutando contra o meio. Todavia, as tristezas estavam também presentes. Como diz Pistrak (2013, p. 145)

Nem todos se subordinam à vontade da comuna - a reunião geral dos adultos e crianças. Não é possível romper tão rápido com o passado. Admoestações, repreensões públicas, isolamento, isolamento de sete dias. Uma série de dias pesados passou: é preciso romper o isolamento e isso todos sentiram; no lugar de estado de espírito amigável e normal há alguma nota falsa. É inadmissível. Aproveitamos uma festa soviética. Anistia. Todos respiram mais livremente.

O trabalho cotidiano para vencer as adversidades do meio, como visto, não favorecia a realização do trabalho pedagógico, que continuava muito aquém do projeto da nova escola soviética. Outra mudança foi necessária.

Na primavera-outono de 1920, na aldeia de Uspensk, a 37 quilômetros de Moscou, estabelece-se a Escola-Comuna em uma casa com seus terraços numerosos abertos para um cenário maravilhoso. Colinas, rio, pastos, matas, campos arados, pequenas aldeias aconchegadas à antiga propriedade onde estava localizada a casa da escola. O conforto rural estava presente: estrebarias; barracões; caixas de água; estação elétrica; oficina de manutenção; curral; estufas; hortas e campos. Na aldeia que ficava perto da casa, era possível encontrar instrumentos primitivos de cultivo e, ao mesmo tempo, uma fazenda soviética com moinho elétrico, máquinas agrícolas, ceifadeiras, trato. Condições gerais favoráveis que permitiram a Pistrak (2013, p. 148) exclamar em seu relato: “como há aqui muitas possibilidades pedagógicas! e como temos aqui muito material para estudo, para trabalho cuidadoso e sério! Mas como vive e o que faz a comuna escolar nestas condições?”. Segue-se com os registros da experiência da escola soviética, em um momento material considerado favorável às atividades pedagógicas, como veremos.

A população da comuna escolar, agora, era composta por 60-70 crianças de 9 a 15 anos e 9-10 trabalhadores escolares. A vida da escola era organizada e dirigida pela Reunião geral da comuna infantil, que acontecia na medida da necessidade apresentada, envolvendo todos os membros da

comuna. Nesses momentos, acontecia o diálogo da fazenda soviética com a comuna escolar em torno das necessidades da fazenda soviética, e aqui, discutia-se e distribuía-se o trabalho entre os membros da escola nas oficinas, curral, hortas etc. A distribuição das tarefas era feita voluntariamente. Na ausência de voluntários a comuna escolar indicava. Aqui, também, distribuía-se o trabalho da comuna e indicavam-se os membros da Comissão de Redação, Comitê de Trabalho⁵¹ etc. E, ainda, era o momento de discussão sobre as questões relacionadas ao teatro e sobre as travessuras dos membros da comuna. No lugar de um tribunal ou de juízes havia uma conversa conjunta e amigável. As crianças presidiam essas reuniões, mas os trabalhadores escolares, também, estavam presentes com pleno direito de participação e apoiavam as crianças sempre que necessário.

O Comitê de Trabalho, para cumprir sua tarefa, precisava saber: quais dos membros da comuna tem e qual trabalho permanente realiza na fazenda soviética ou na comuna; qual a quantidade de membros da comuna não tem trabalho permanente, se num dado dia existiria trabalho temporário na fazenda soviética ou na comuna, e qual seria ele. Para alcançar as informações, o Comitê comunica-se diariamente com o escritório da fazenda soviética e com a Comissão Econômica da comuna. De posse de todos os dados, distribuía o trabalho, e, às vezes, retirava parte dos membros com trabalho permanente para atender à demanda de trabalho urgente. É, ainda, obrigação do Comitê observar a qualidade do trabalho executado, realizar balanço do trabalho, avaliar os resultados e publicar em boletins de trabalho da escola e, através destes, e das reuniões gerais, influenciar os que se esquivam e são refratários diante de suas responsabilidades.

A dinâmica das atividades envolvia adolescentes a partir de 13 anos, atuando 4 horas de trabalho na fazenda soviética, em diversos setores: horta, estufas, gado, oficinas de reparo, colheita do feno, e outros. O trabalho era pago com leite às crianças que trabalhavam. Apesar da possibilidade de rodízio das atividades desempenhadas, muitos optavam em permanecer em um único tipo de trabalho, obtendo grandes habilidades e conhecimentos especializados.

⁵¹ Organização infantil, responsável pelo controle, distribuição e organização do trabalho na comuna e na fazenda soviética.

Simultaneamente ao trabalho no campo, acontecia o trabalho em eletricidade orientado por profissionais técnicos.

As tarefas práticas eram ligadas à comuna escolar com a administração do pedagogo de cada área do conhecimento. A comuna tinha sua própria horta experimental onde aconteciam os experimentos orientados pelo pedagogo de ciências sociais, por exemplo.⁵² Salienta-se uma significativa experiência que saiu da comuna para a contribuição social e econômica da Rússia. Trata-se da questão da turfa⁵³ que foi trabalhada com o pedagogo de ciências naturais, técnicos e cientistas sociais. A experiência teve seu impulso a partir de uma excursão realizada às estações elétricas de Sharur e Kashir e outras, e também o estudo dos materiais da revista Vida Econômica, possibilitando aos estudantes mais velhos informações científicas sobre a situação econômica da Rússia moderna. Através da revista acompanharam a exportação de petróleo, extração de carvão de pedra, turfa, transporte ferroviário, plantas fabris, safras e outras. Segue-se que a experiência marcou fortemente a produção intelectual das crianças, chegando à publicação de artigos no Notícia da comuna escolar.

Pistrak (2013, p. 125) faz questão de enfatizar que “comparativamente, uma quantidade insignificante de tempo foi dedicada ao trabalho na biblioteca, ao trabalho com o livro” contudo, ele reconhece que a organização de uma “série de espetáculos e as críticas feitas de livros” possibilitou aos pedagogos avaliarem “mais profundamente a alma das crianças, conhecerem suas necessidades. E essas críticas, artigos, informes, poemas no boletim e nas Notícias ensinaram a escrever corretamente”.

Outras atividades importantes no contexto da instrução das crianças eram as atividades relacionadas aos jogos, à música, ao canto, as quais favoreciam momentos de descontração em toda a comuna escolar e a criação rítmica dos mais artísticos. O piano de cauda era um dos instrumentos mais utilizados, naquele momento. Após um período de realizações artísticas, o

⁵² Para conhecer o trabalho desenvolvido por pedagogos especialistas nas áreas da Matemática, Física, Ciências Naturais, História e ciências Sociais, Ciências Econômicas, Literatura e Artes Plásticas, recomendamos o livro A Escola-Comuna, organizado por Moisey M. Pistrak, Expressão Popular (2013).

⁵³ Massa de tecido de várias plantas, esp. de musgos do gên. *Sphagnum*, produzida por lenta decomposição anaeróbica associada à ação da água, encontrada em várias partes do mundo, com variação de consistência (do torrão até o limo) e de cor (de verde-claro ao negro), us. como fertilizante, forragem, combustível e na feitura de carvão.

trabalho musical atraiu crianças camponesas. As adversidades iniciais da aldeia, dos camponeses, também foram-se transformando em aceitação do próprio momento revolucionário, Como afirma o relato, vieram pedir inscrição no Partido Comunista.

As mudanças operadas nos camponeses, resultaram de um trabalho coletivo, conversas, apresentação e esclarecimento das tarefas da escola, discussões e a proposição de um trabalho conjunto; tudo acontecia nas assembleias. Debates políticos aconteciam com frequência e forte discussão. A estratégia utilizada pelas crianças não contou com embates frontais, mas de imediato recorriam aos trabalhos escolares e à literatura dos documentos que orientassem as discussões seguintes com os camponeses.

As precárias condições da vida na aldeia foram analisadas. O alto grau de analfabetismo dos camponeses, a falta de hospital, de médicos, de trabalho cultural-educativo. Diz Pistrak (2013, p. 154) “nunca havia chegado um agitador honesto e entre os camponeses não havia nenhum comunista. E o trabalho ferveu”. A experiência provou que o trabalho a ser realizado extrapolava a força das crianças. Destarte, ações organizativas partiram da comuna que estendeu seus serviços próprios à aldeia, tais como atendimento ambulatorial com o médico da comuna e discussões com o magistério do distrito que demonstrara interesse em construir a escola do trabalho. As ações tiveram como base amplas pesquisas sobre a realidade da aldeia, tanto no campo médico como no campo escolar.

Interessa-nos, em particular, a pesquisa realizada pelas crianças mais velhas sobre as condições nas quais viviam a escola e o professor. Desde as condições ambientais e distância entre as escolas, até o quantitativo de crianças e professores em diversas situações: quantas crianças por professor, quantos grupos por ele conduzidos; quantas crianças estavam fora da escola. Outros dados foram levantados: se existia trabalho artesanal, que fábricas existiam, que fazendas soviéticas estavam localizadas no distrito, de que se ocupou e qual a ocupação atual da população. As ações e os encaminhamentos sobre os dados colhidos, os problemas apontados e as decisões necessárias, foram colocadas em assembleias e conferências distritais, semanais, que ocorriam na comuna.

Para tanto, as atividades pedagógicas aconteciam na biblioteca e na sala de leitura; jornais foram disponibilizados na fazenda e na aldeia e lidos em voz alta; os livros foram emprestados e o gramofone apresentou falas de Lenin e Trotsky. Espetáculos foram organizados inicialmente com as crianças da comuna escolar e, posteriormente, junto com a juventude camponesa.

Foram realizadas reuniões de jovens e adultos, comícios e organização das células da União da Juventude Comunista, simultaneamente às questões de cunho pedagógico e do apoio aos camponeses. Os adolescentes, membros da comuna, em acordo com o conselho rural e distrital, tiveram um papel importante nesse processo, segundo Pistrak (Idem, p. 154): “organizaram conferências distritais e, com a ajuda dos trabalhadores escolares, apresentaram-se nelas, tomaram parte na sessão regional da juventude e de lá saíram como delegados para a sessão regional do Partido Comunista da Rússia”. Segue-se, que os adolescentes envolveram também a juventude camponesa nessa tarefa.

As adversidades climáticas na Rússia, como sabemos, são fatores determinantes para a população. A escola-comuna, como a maior parte do povo russo, sofria com o inverno rigoroso, ressurgindo a questão sobre a lenha, agasalhos, comida, sobre o trabalho pedagógico no inverno, não havia força nem recursos suficientes. Nas palavras de Pistrak (2013, p. 155) “mas as crianças, dezenas de crianças, não tinham para onde ir, lugar para viver; assim era preciso a todo custo desenvolver a escola”.

Uma nova mudança aconteceu. As crianças mais velhas foram para a *Vtoroy Ilinskiy Pereulok*, em Moscou. Vinte crianças e um pedagogo. As crianças mais novas permaneceram em Uspensk com um número insuficiente de pedagogos. Mesmo que lá nada tivesse arrumado, “mas o que fazer? Não há outra saída”, o deslocamento foi efetuado. Conforme Pistrak, (Idem, 156) “O período de luta pela existência da escola acabou. Começa um novo período, um período de buscas pedagógicas mais profundas e construção pedagógica sistemática”.

O novo período marca o outono de 1920-1923, no prédio na Segunda Alameda Ilinskiy. Em um bom prédio, a tarefa principal foi colocar em ordem a vida regular da escola e o trabalho escolar. A oficina encontrava-se em estado

inicial, envolvendo vinte crianças e um pedagogo. Aqui tem início o 2º grau. Novas crianças integram-se ao núcleo fundamental; o pequeno coletivo vindo de Uspensk absorve uma quantidade duas vezes maior de noviços. Quanto aos pedagogos, foram selecionados um a um, aptos para, ensinando, aprender por si, procurar abrir caminhos novos. Por sua vez, continua Pistrak (2013, p. 157):

o grupo de estudantes era extremamente variável, heterogêneo como qualquer outro grupo, pelo seu conhecimento e desenvolvimento, era preciso nivelar a massa de crianças, “refazer conhecimentos”, “por remendos”. O trabalho escolar começa com isso, mas ao mesmo tempo e imediatamente começam também as buscas de um caminho real de concretização da ligação com a vida externa e o trabalho. Como? Através da fábrica, planta industrial, empresa.

A ligação da comuna escolar com a fábrica é construída a partir de experimentos em várias empresa (tipografia, planta de veículos, tecelagem etc.) e experimentos de vários enfoques (primeiro excursões e depois trabalhos). Escolhida a empresa, com a força de todos estudantes e pedagogos, o plano anual de trabalho na fábrica tem o seu primeiro rascunho, seu esboço de auto direção.

Na comuna escolar de Ilinskiy, a fábrica escolhida foi a de tecelagem Moskvoretskaya. A experiência tem registros exitosos sobre a relação com os trabalhadores, o reconhecimento da importância das crianças serem instruídas por eles na utilização das máquinas; o interesse na organização da tarefa na escola; a compreensão de que os estudantes não vão inutilmente à fábrica; o convite para que eles continuem. A permanência dos estudantes na mesma empresa, possibilita o estabelecimento de laços sólidos, com a perspectiva de aprofundar a essência do processo.

Nesta etapa experimental, o relato aqui exposto, segue o curso das considerações finais, de um processo de auto avaliação - das precárias condições estruturais e ambientais, acima relatadas, até a aprendizagem dos estudantes diante do trabalho regular e autônomo. Os depoimentos das crianças sobre como a comuna é querida para elas. Todavia, a experiência enfrentava novos desafios e não podia ser diferente em um ambiente político revolucionário. A fome na Rússia exigia que a comuna acolhesse novas

crianças; as habitações estavam lotadas e o frio não era vencido facilmente. Todavia, segundo Pistrak (2013, p. 158), “Heroicamente a comuna supera todas as adversidades e segue em frente em suas buscas”.

Os pedagogos consideram que a superação das adversidades, está relacionada à questão da auto direção e dos princípios básicos que davam sustentabilidade à criação de novos caminhos. Esses traçaram uma curva de crescimento que não foi diretamente para cima, mas cresceu lentamente. Um novo dado apresentado no relato é a introdução inesperada, na comuna escolar, da Nova Política Econômica (NPE). Relata Pistrak (2013, p. 159): “nós, por inércia, vivendo a época da Escola-Comuna de 1919-1920, não assimilamos o novo fator da vida externa, tomados de surpresa, nós, não pudemos encontrar imediatamente um lugar correto para ela”.

Esse fator externo, reverte uma situação peculiar. Antes, todas as crianças viviam na escola e seu lar era secundário. Com as mudanças econômicas, a vida em casa era melhor do que na escola. Com recursos escassos foram obrigados a recusar o sustento de crianças que tinham famílias e parentes. Essa situação causou discórdias, diz o autor (2013, p. 159): “a fonte de entusiasmo para as crianças, que antes era clara, rotineira, tornou-se nebulosa, ocultou-se em tarefas cada vez mais complexas da construção revolucionária”. Mais uma crise que, segundo o relato, foi superada lenta e persistentemente, acreditando na correção dos princípios e das ideias já consolidadas.

Chega-se ao outono de 1922 com novo ânimo e dedicação ao trabalho coletivo. Os grupos de estudantes estavam organizados em primeiro e segundo grau. O 2º grau, ao longo de dois anos, fortaleceu-se e consolidou sua base material, e o 1º grau permaneceu lutando pela possibilidade de desenvolver o trabalho. Segue-se a necessidade de um espaço com condições favoráveis à experiência que Uspensk não oferecia para as crianças mais novas. Resolveram transferir o 1º grau para Moscou e Lipovk. Um novo período organizacional foi necessário para erguer a fazenda soviética abandonada por seis anos. O trabalho com o 2º grau avançou satisfatoriamente. O lema principal da União da Juventude Comunista – aprender – inculcou-se inteiramente na consciência e vontade das crianças. Tem-se que contê-las do

zelo exagerado, mas isso é uma ótima base para o crescimento da escola. (PISTRAK, 2013, p. 160). Toma-se, também, a decisão de sair das paredes da escola, para defender e divulgar as ideias e os princípios já consolidados.

A experiência indicara que as condições mais favoráveis possibilitariam a realização de um plano de trabalho mais amplo. Nesse sentido, a comuna escolar encontrou na fazenda soviética de Lipovk as condições materiais para realizar o trabalho com o 2º grau, baseado na economia rural. Aqui, transcrevemos o texto do próprio relatório de Pistrak (2013, p. 161) sobre o plano de trabalho com a economia campesina.

Basicamente consiste na criação em lipovk de uma escola para adolescentes que concluíram o 1º grau de quatro anos, principalmente a juventude camponesa vizinha. Ela foi pensada como uma escola camponesa, que introduz métodos novos e elevados de economia rural, que influencie socialmente, através das crianças, o campesinato local, e lenta e persistentemente transforme o dia a dia do camponês.

O detalhamento do plano: (Idem):

Absorver na escola a juventude campesina de 13-17 anos, estudar a economia local, condições e o dia a dia local, esclarecer o lado revolucionário das nossas tarefas no campo da economia rural, educar estes adolescentes nas relações sociais, não separando-os do solo camponês natal e, ao terminar a escola, devolvê-los para suas aldeias com novos hábitos e pontos de vista coletivistas. Ao mesmo tempo, construir uma economia doméstica experimental, desenvolver o trabalho social entre os camponeses, tentar tornar-se um centro cultural da região.

Ao encerrar o relato de um plano experimentado, ao longo de três anos de trabalho intenso, como vimos, sustentado pelos princípios e as ideias da união e da coletividade, os pedagogos revolucionários, apresentados na coletânea organizada por Pistrak, acreditaram na possibilidade de sua ampliação e realização. Em suas palavras, (2013, p. 161):

este plano, longamente acalentado por nós, parece possível de ser realizado. Baseando-se na experiência de três anos de trabalho, ao qual está dedicada esta coletânea, nós

esperamos, já com menos erros e maior certeza, encontrar os caminhos necessários.

Os pedagogos entendiam que três anos é um período pequeno para revelar a experiência de construção da escola do trabalho, particularmente, se o desdobramento do trabalho ocorre todo o tempo ao lado do processo de forjamento das bases da nova escola. Contudo, aceitaram o desafio de apresentar a experiência em forma de relatos e reflexões sobre a experiência iniciada, atendendo às exigências do magistério, da escola. Era necessário, de forma imediata, transferir o conjunto de descobertas para outras escolas e, coletivamente, ao lado delas, fortalecer um dos “caminhos para a nova escola de massa” na União Soviética.

Na tarefa incondicional de construir a nova escola de massa, a escola do trabalho, nos anos da longa ditadura do proletariado e do cerco da ditadura imperialista, permanecia a questão: como deve ser a escola do trabalho nos tempos atuais? É ainda Pistrak (2011, pp. 15-16) quem responde:

Quando começamos o trabalho da Escola, com um grupo de companheiros pedagogos, não tínhamos nem programa nem base teórica precisa que teriam sido necessários para resolver os problemas; não sabíamos muitas vezes colocar e formular os problemas, e quase sempre não desconfiávamos da existência deste ou daquele problema. Mas tínhamos uma vontade apaixonada de estudar, como marxistas, as questões pedagógicas fundamentais e de educar nossas crianças no espírito comunista. Na medida em que procurávamos este objetivo geral, enfrentando as dificuldades práticas, fomos descobrindo toda uma série de ideias de pedagogia social: e elas foram se tornando cada vez mais sólidas no processo de nossa luta e dos encontros que tivemos com os professores primários em diversos momentos e em diferentes lugares, permitindo que tomássemos consciência da experiência de outras escolas e demais instituições infantis.

Vimos, com Lenin, que a tarefa da nova escola soviética era preparar a juventude para a construção da nova sociedade. Sabe-se que essa tarefa foi colocada no momento de transição do poder do Estado burguês para as mãos da classe trabalhadora e a expectativa inicial era o fortalecimento da ditadura do proletariado como o primeiro passo rumo ao socialismo. O princípio norteador da pedagogia revolucionária e do trabalho sócio pedagógico, era

instruir para o trabalho, sendo este um recurso de modernização da atrasada URSS e a própria ação política revolucionária. Vimos também que a grande maioria dos professores tinha formação política. O desafio era levá-los à compreensão sobre a pedagogia marxista e à adesão ao processo revolucionário.

No histórico acima esboçado, percebe-se a luta orgânica e desbravadora para a criação da nova escola; uma reflexão contínua sobre o fazer cotidiano adverso, que não possibilitou inicialmente o trabalho pedagógico propriamente dito. Experiência que, segundo Krupskaya (2013), atingiu soluções extremamente importantes para os problemas da atualidade soviética, tais como: a ligação da escola com a realidade atual e a questão da auto direção; a inter-relação com a União da Juventude Comunista da Rússia; a questão sobre o tamanho, caráter e organização do trabalho físico; a questão sobre o objeto e o conteúdo do ensino e a formação dos professores. Sobre esses, no próximo tópico, veremos, uma significativa exposição sobre a relação dos professores com as novas ideias pedagógicas.

5.3 Professores, teoria e prática

Na medida que as experiências com o trabalho na escola desenvolviam-se na prática, as ideias pedagógicas da educação social foram emergindo dentro do espírito coletivo e tornando-se mais sólidas nos encontros com os pedagogos e professores. Esses apresentavam dúvidas, principalmente sobre as questões práticas e metodológicas da nova pedagogia, enquanto deixavam a teoria em segundo plano. Pistrak (2011, p. 17) expõe sobre esse perfil docente, o qual considerava um fenômeno:

Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos.

Nesse processo, foi necessário refletir sobre alguns aspectos que, segundo, nosso autor, justificavam a indiferença dos professores em relação à teoria e particularmente à teoria da pedagogia social. Em síntese,

- 1- a pedagogia teórica revolucionária ainda copiava as antigas teorias pedagógicas reformistas pequeno-burguesas, da escola progressista da Alemanha ou da América⁵⁴, andando lado a lado com as novas concepções relativas à escola do trabalho, o que gerava um amplo ecletismo e a não percepção do novo;
- 2- os professores, em sua maioria, percebiam a teoria como uma criação autônoma da pedagogia e da psicologia, por exemplo, sem relação com a prática;
- 3- a maioria dos professores, também, não tem consciência clara dos princípios da pedagogia marxista, revolucionária, que deve ser, antes de tudo, uma teoria da pedagogia social ligada à atualidade dos fenômenos sociais, quando todo problema escolar necessariamente relaciona-se com as questões políticas em geral;
- 4- a tentativa de adaptar os antigos “axiomas” herdados do regime pré-revolucionário às necessidades revolucionárias, sem uma rigorosa análise;
- 5- o fato de que os professores russos foram formados na perspectiva das tendências pedagógicas americana e europeia reformistas consideradas inovadoras contribuía para que criticassem as novas tendências.

Os desafios apresentados exigiam o trabalho de esclarecimento sobre a teoria pedagógica revolucionária, em contraposição às teorias reformistas. Aqui, podemos observar os princípios da nova escola soviética a serem compreendidos pelos professores, segundo Pistrak (2011, pp. 19-20-21),

primeiro, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a

⁵⁴ A perspectiva da Escola Nova de John Dewey, filósofo e educador norte americano.

caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas. Segundo, a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar. Terceiro, a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo. Para isso o antigo regime não nos preparou: em vez de conhecimentos sociais exatos, recebemos muitas noções escolásticas inutilizáveis e ficamos esmagados com o seu peso, que nos puxa para trás, impedindo-nos de criar livremente e de nos libertarmos dos preconceitos nocivos.

Tendo esses princípios como base para a formação dos professores, os pedagogos revolucionários estavam convictos de que o ensino deveria “sofrer uma revisão de valores sob a luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética. Sem uma justificação prévia desse tipo, é impossível perguntar, como deve ser ensinada essa ou aquela matéria”, e que a experiência com a vida escolar indicava que só a teoria dava “o critério indispensável para optar, avaliar e justificar” todas as ações na escola. (PISTRAK, 2011, p. 20). Destarte, uma disciplina a ser ensinada requer, antes da escolha de um método, demonstrar que ela é necessária e porque o é.

Contrariando a expectativa inicial dos professores, pois sedentos por orientações didáticas práticas, a nova escola soviética tinha como objetivo fornecer - lhes uma base teórica sólida de pedagogia social, de forma que eles mesmos fossem capazes de criar um bom método. Contudo, enfatiza Pistrak (2011, p. 21), que ficasse “evidente que um bom método para uma escola seria, talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar uma nova escola”.

Outra questão tratada por nosso autor é sobre a falta de credibilidade na capacidade criativa dos professores, que alguns estudos divulgam. A nova escola se contrapõe a essa suposição por acreditar que todo homem é mais ou menos criativo, e, tratando-se de uma situação coletiva, somos todos criativos. Destarte, um professor isolado torna-se inerte diante dos problemas na escola; mas o que propunham era o trabalho e a análise coletiva do trabalho em uma escola, a experiência nas reuniões regionais de professores primários já havia comprovado.

Observa-se que o desafio primeiro da reeducação do professor é a sua preparação sociológica, tendo como prioridade o método marxista sobre o conhecimento da teoria e das concepções comunistas sobre a educação, como afirma o referido autor (2011, p. 22) no relato:

é preciso que cada educador se torne um militante social ativo; trata-se de uma obrigação não só do professor de 1º grau (já convencido dessa necessidade), não só do professor responsável pelo curso de sociologia na escola de 2º grau (isso é óbvio), mas também de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista.

Reafirmamos que as ideias expostas, até o momento, sobre a questão da formação dos professores para a nova escola soviética, são fruto dos nossos estudos sobre a obra, já referida, que apresenta resultados teóricos do trabalho pedagógico da Escola-Comuna Lepechinsky.

O perfil docente caracterizado por Pistrak, na experiência soviética, relacionado à resistência desses profissionais à teoria, nos reporta ao perfil similar de grande parte dos professores brasileiros. Aqui, como sabemos, também vivenciamos o entusiasmo com tendências pedagógicas reformistas, o distanciamento político dos docentes e a ausência da perspectiva marxista no interior dos conteúdos escolares e acadêmicos, com o agravante de que nossa atualidade é contrarrevolucionária.

5. 4 A Escola do Trabalho no período de transição

Entender como os pedagogos soviéticos conceituam a escola é fundamental para compreendermos o que é a Escola do Trabalho. A escola nos termos da burguesia, essa que conhecemos em nossa história brasileira, foi radicalmente criticada e colocada na pauta das instituições a serem abolidas no processo revolucionário da ditadura do proletariado. Ora, diz Pistrak, (2011, p. 23),

se a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, a escola sempre foi um reflexo do seu tempo, a escola sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho.

Se a classe dominante pré-revolucionária sempre buscou esconder o caráter de classe da escola, em defesa da sua perpetuação no domínio de uma minoria, a revolução social tem como objetivo esclarecer e “mostrar a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade de classes”, devolvendo a escola aos trabalhadores e à massa em geral. (PISTRAK,2011, p. 23). Para os pedagogos revolucionários, revolução e escola devem atuar paralelamente, porque a escola deve ser arma ideológica da revolução um instrumento de consolidação das conquistas revolucionárias, instruindo e esclarecendo os interesses e os objetivos sociais da classe revolucionária, a classe vitoriosa do Outubro de 1917.

Outra questão, por eles levantada, que consideramos importante: “o que deve ser a escola do trabalho, deve ser formulada da forma como fizemos?” Aqui, torna-se relevante esclarecer alguns problemas já colocados pelo próprio Lenin quando reflete sobre o processo de transição da antiga escola para a nova escola soviética. Trata-se de identificar o que a escola velha tem de “bom, de útil”, o que poderia ser herdado pela nova orientação pedagógica. Haveria possibilidade de continuidade? Vejamos nas palavras de Pistrak (2011, p. 24).

Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos interessa, na medida em que se estabeleça uma continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas.

Vimos com Lenin e, agora, com Pistrak que algumas formas exteriores, secundárias, podem transmitir-se da velha para a nova escola: certas concepções ou terminologias. Contudo, são enfáticos quando dizem que “o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos”. Porquanto, as ideias e os métodos relativos ao trabalho e à auto-organização, objetos herdados da antiga escola burguesa, devem receber nova interpretação que, segundo o referido autor (2011, p. 24), “se enraíza nos novos objetivos da educação, que, por sua vez, dependem inteiramente dos problemas e dos objetivos da construção revolucionária considerada em seu conjunto”.

Os argumentos de Lenin expostos em seus discursos, acima apresentados, já nos esclarecem sobre a essência da nova escola e seu objetivo primeiro: a formação de um homem ligado à vida da nova sociedade, responsável pela consolidação dos êxitos revolucionários em transição, uma juventude que se reconheça responsável pela coletividade nacional e internacional.

Cabe sintetizar com Pistrak, (2011, p.25) a essência desse objetivo e a exigência de a juventude compreendê-los:

Qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço ocupado pela classe explorada nesta luta; em terceiro lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada adolescente; e, finalmente, é que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício. A educação comunista deve orientar a escola em função desses objetivos, colocando-os na base do seu trabalho pedagógico. Portanto, na base da escola do trabalho da atual fase devem encontrar-se os seguintes princípios: **relações com a realidade atual e auto-organização dos alunos.** (Grifos nossos).

Entendemos que esses princípios carecem ser apresentados na sua forma originária, isto é, como os pedagogos revolucionários os conceituaram, pois, *a priori*, a escola burguesa, reformista, propaga que a atividade pedagógica deve partir da crítica à realidade atual e da auto-organização dos alunos. Então, onde se encontra o diferencial da proposta da nova escola soviética?

No período de transição, vimos com Pistrak (2011, p 25) que a realidade atual era o que estava “destinado a viver e a se desenvolver, tudo o que se agrupa em torno da realidade social vitoriosa e que serve à organização da nova vida”, é, também, o poder revolucionário soviético e o imperialismo⁵⁵, dois fenômenos que deveriam ser estudados como os dois polos que constituíam a atualidade soviética, e esta deveria ser compreendida como uma forma de luta, uma luta cada vez mais ampla e mais áspera em torno da brecha, até a vitória final da Revolução, enfatiza o referido autor (2011, p. 26),

⁵⁵ Os pedagogos soviéticos, Lenin e o partido bolchevique trabalhavam com a perspectiva de que o imperialismo estava em sua última fase; que a fortaleza do capitalismo estava ameaçada pela revolução mundial.

Tudo o mais só pode ser qualificado como resquício no seio da realidade atual. São as ruínas do passado no presente. O telégrafo sem fio e a cooperação, a eletrificação e a Internacional Comunista, as comunicações aéreas Moscou-China, os acontecimentos na China, tudo isso é realidade atual. O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la.

De acordo com os relatos, observamos que a proposta da escola nova soviética para o trabalho com a realidade atual, diferencia-se das ideias pedagógicas reformistas, pré-revolucionárias, em três momentos: objeto da educação; os métodos de trabalho e a educação em geral, como tratamos, a seguir.

Revisão completa sobre o *objeto da educação* preconizado pela antiga escola e que dificulta a compreensão da realidade atual. O objeto do ensino da nova escola exige a introdução de novas disciplinas que a escola desconhecia, tais como: a concepção marxista dos fenômenos sociais; o programa de história necessário à compreensão e à explicação da realidade atual, as ciências econômicas; as bases da técnica; os elementos da organização do trabalho; a revisão radical dos objetivos do ensino das ciências naturais; os fenômenos naturais tendo como finalidade a sua utilização pelo homem na indústria e na produção; as matemáticas podem “desfazer-se de tudo o que servia, segundo os antigos metodólogos, para polir o cérebro e amolecer o pensamento”, a partir de agora, elas recolherão nas altas matemáticas tudo que é essencial a qualquer estudo das ciências naturais contemporâneas para o trabalho produtivo.

Os métodos de trabalho da velha escola que partiam da fragmentação do conhecimento, não servem para a escola soviética. O objetivo da nova escola é que os estudantes além de conhecerem a realidade atual, se deixem impregnar por ela. Nesses termos, vejamos a questão do método colocada pelos pedagogos da nova escola. Pistrak (2011, p. 28):

não é simplesmente a questão de uma assimilação melhor e mais completa destes ou daqueles estudos; trata-se de uma questão que se relaciona com a essência do problema pedagógico, com o conhecimento dos fenômenos atuais em

suas relações e dinâmica recíprocas, isto é, com a concepção marxista da pedagogia.

Dessa maneira, para a pedagogia soviética o método apropriado para a nova escola exige o ensino unificado, onde os fenômenos são tratados em suas relações dinâmicas e recíprocas. Era necessário demonstrar que os fenômenos daquele momento revolucionário eram essencialmente partes de uma totalidade do desenvolvimento histórico geral, em outras palavras, era preciso demonstrar a essência dialética de tudo o que existe. Pistrak reconhece que a questão do ensino unificado, nos últimos anos pré-revolucionários, apaixonou os pedagogos, porém, era necessário que as pesquisas tivessem uma base teórica e que fossem aplicadas ao trabalho escolar. É preciso saber claramente por que se realizam, quais são os seus objetivos e por que são necessários. Para a escola soviética, a resposta está, segundo o referido autor (Idem), na necessidade de educar “combatentes a serviço dos ideais da classe trabalhadora, dos construtores da nova sociedade”.

A educação em geral. Sabemos que a experiência da Escola-Comuna, relatada nas obras em estudo, foi realizada com a escola primária em um processo evolutivo dos níveis 1º e 2º graus, todavia, Pistrak trata da necessidade da nova escola articular o ensino primário à educação em geral, considerando as especificidades da base sócio pedagógica de cada etapa, e ainda é enfático quando responde às críticas: (2011, p. 28).

vocês violentam a criança, vocês não levam em consideração as coisas que interessam a uma idade determinada, vocês ignoram a biogênese”. Por conseguinte, a nova escola estaria desconsiderando as leis científicas, pois “uma criança numa idade determinada interessa-se por isto ou por aquilo e vocês querem forçá-la a se interessar pela política e pela Revolução.

Diante das acusações, a nova escola posiciona-se da seguinte forma: reconhece que as crianças em idades diferentes respondem e concebem diferentemente os fenômenos exteriores; a escola soviética entende a evidência de que cada idade tem suas particularidades, contudo, reconhece, também, que a escola reformista impõe um distanciamento entre essas

verdades e a determinação das preocupações das crianças, de acordo com sua idade; esclarece que essas preocupações são elaboradas, a partir da vida exterior, pelo meio social da criança. O conteúdo não depende das elaborações internas do cérebro em desenvolvimento, em outras palavras, na escola burguesa as preocupações das crianças dependem totalmente dos fenômenos que resultam das relações sociais estabelecidas pelos homens. Nessa direção, é preciso, segundo a pedagogia revolucionária, “liquidar” de uma vez por todas os preconceitos “científicos” profundamente enraizados na pedagogia reformista.

Seguindo-se que, as crianças não seriam “poupadas” da reflexão sobre a realidade atual que era o imperialismo e a Rússia soviética, que era a Revolução e seus princípios marxistas. Segundo Pistrak, (Idem) era central que os alunos tivessem a possibilidade de responder à questão: “Mas, eu aluno, que espaço devo ocupar na realidade atual, na luta que se trava entre a reação e revolução, entre passado e presente?” O estudo da realidade atual, não podia ser livresco, o presente deveria ser estudado do ponto de vista da determinação “inculcar na nova geração que cada adolescente deve ser, ou melhor, já é, um soldado engajado na luta, devendo assumir o objetivo de se armar dos conhecimentos necessários para apoiar a luta” e, ciente desse objetivo, conhecer as armas do adversário e aprender como empregá-las no interesse da revolução, o ensino e a educação como instrumento que transforme conhecimento em concepções vivas. Transcrevemos, abaixo, um resumo apresentado por Pistrak (2011, p. 29-30) sobre os três momentos fundamentais do ensino da nova pedagogia:

- 1- a assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, mas essa assimilação, longe de ser abstrata e dogmática, deve consistir num exercício ativo, diríamos mesmo que deve consistir numa transformação do mundo – e essa concepção encontra-se na base de nossos programas escolares;
- 2- a necessidade da educação ativa que concretize a ciência, permitindo assimilar o método científico de acordo com os objetivos fixados – e isto introduz o trabalho na escola;
- 3- a formação e a direção das preocupações infantis - ou seja, o que chamamos de organização da apropriação da vida pelas crianças.

O segundo princípio da base da escola do trabalho é a auto organização (ou auto direção) das crianças e, como veremos, está intimamente ligado à questão da realidade atual desempenhando, também, um papel primordial. Pistrak (2011) situa a auto organização na velha escola como uma ação que pretendia basear-se somente nas particularidades psicológicas das crianças, tendo como consequência a exclusão da política da escola. Em outras palavras, apenas se adaptava às exigências de um sistema social determinado, tentando, nesses termos, alcançar objetivos específicos da educação de classe. Assim, o que envolve o diferencial da auto organização da escola soviética da velha escola, é o problema dos objetivos. Estes, presentes em todo o pensamento pedagógico revolucionário, como estamos acompanhando, procuram responder à questão sobre o tipo de homem que a fase revolucionária exige. Destarte, a questão da auto organização das crianças implica, necessariamente, o desenvolvimento de três qualidades apresentadas por pelo autor (2011), as quais sintetizamos: 1) aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num trabalho coletivo; 2) aptidão para analisar cada problema novo, como organizador; 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização. Segue-se que o desenvolvimento de cada aptidão, conseqüentemente, relaciona-se com uma experiência pedagógica ligada à vida social revolucionária, que a escola terá que enfrentar.

A auto organização implica o envolvimento das crianças em atividades coletivas, experiências em diversas funções dentro do trabalho coletivo, tanto em funções de dirigentes como de subordinados, vivenciar novos problemas e novos objetivos ligados à vida social, características que, consoante Pistrak (2011, p. 32) “só poderão ser desenvolvidas em nossas crianças, na medida em que elas gozem de uma liberdade e de uma iniciativa suficiente para todas as questões relativas à sua organização”.

A experiência da Escola-Comuna de Lepeshinskiy, esboçada anteriormente nos aspectos históricos, apresentou em traços gerais um plano de organização do trabalho coletivo, apresentado por Pistrak (2013, p. 129), como veremos abaixo, o qual ao longo da experiência coletiva na escola comuna, foi sofrendo modificações.

1. Na base do trabalho da escola coloca-se o estudo do trabalho humano e da sociedade.
2. O ponto de partida consiste em dois tipos básicos de trabalho real: fábrica, empresa - trabalho industrial - e fazendas coletivas - trabalho de economia rural em grande escala.
3. Estuda-se o trabalho do ponto de vista da atualidade, isto é, seu estudo em comparação com outras formas de trabalho menos técnicas e inteiramente sociais. Segue-se daí uma série de tarefas de caráter educativos.
4. As crianças participam diretamente no trabalho dos adultos. Elas devem ter a compreensão clara de que introduzem sua parcela de trabalho na tarefa geral, que o trabalho delas ajuda o Estado; o trabalho das crianças deve estar em direta relação com o socialmente útil, e assim deve ser percebido pelas crianças.
5. Todo trabalho da escola fundamenta-se em ampla base de auto organização das crianças.

Pistrak (2011, p. 33-34), assevera ainda que os objetivos da auto-organização só serão definitivamente atingidos se a escola reconhecer que as crianças.

Não se preparam apenas para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideias, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade”, portanto, a auto organização “deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades.

Até aqui, temos delineado o trabalho da escola na fase de transição. Percebemos que os princípios básicos da escola soviética: a realidade atual e auto organização, orientam-se pelo mesmo princípio revolucionário da concepção leninista. Cabe, ainda, afirmar que o trabalho ocupa um lugar essencial na questão da realidade atual, em outras palavras, a nova escola soviética define a realidade atual como uma luta pelas novas formas do trabalho. Esse é o centro da questão na atualidade e, como tal, é o elemento unificador no processo de educação e formação do novo homem soviético. Veremos, a seguir, de qual trabalho e onde está o trabalho na pedagogia revolucionária.

5.5 O Trabalho na Escola Soviética

A questão do trabalho na escola é central na pedagogia socialista e, como vimos, desde Lenin, o trabalho foi conceituado como um instrumento de luta social e política. Lembramos que a união e o trabalho coletivo, na atualidade revolucionária, teve como objetivo retirar a nova sociedade do atraso científico e cultural; a relação entre trabalho e ciência como princípio inerente à formação da juventude comunista.

Contudo, essa relação, segundo os relatórios pedagógicos, após oito anos de experiências, era a questão menos estudada e menos conhecida; era um problema que apenas iniciara sua compreensão. Por conseguinte, o estudo sobre o princípio do trabalho permanecia em pauta. Três etapas ou correntes pedagógicas principais contribuíram para a discussão sobre o trabalho na escola.

Partindo de alguns pedagogos reformistas, a primeira corrente tratava a questão como um problema de metodologia. O trabalho entra na escola, a partir de determinada disciplina estudada de várias maneiras: livros, laboratórios, excursão, etc. Nessa perspectiva, o ensino seria melhor assimilado com a introdução de trabalhos manuais: escultura, desenho, o trabalho com papelão, o trabalho manual em geral. Ponto de vista, que, segundo Pistrak (2011, p. 38) “foi ampliado durante os três primeiros anos da revolução: às diferentes formas de trabalho manual já citadas, acrescentou-se o trabalho físico, ao qual se deu o caráter produtivo”. Algumas oficinas foram criadas e o resultado apresentado em cada uma delas, na forma de produtos ilustrativos, era relacionado às diferentes disciplinas na tentativa de estabelecer as relações entre o trabalho e a ciência. O trabalho contemplava um programa estabelecido, sem prioridade, sem unidade entre as disciplinas. Desta feita, o problema da relação trabalho e ciência é substituído por um outro: a busca da relação entre as diferentes disciplinas e alguns pequenos trabalhos.

A segunda tendência, apesar de ser mais audaciosa, tinha similaridades com a anterior. O trabalho manual era tomado, antecipadamente, como base do trabalho escolar, um ofício ao qual todo o programa de ensino se adaptava. Apesar de várias tentativas e experimentos, não obteve resultados satisfatórios. Seu principal problema era a substituição da relação trabalho e

ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina, sem princípios orientadores comuns, o trabalho manual e aulas teóricas eram desarticulados um em relação ao outro. Conforme o referido autor, (*op. cit.* p. 39), além disso,

a própria base do método não era boa, porque as melhores oficinas, e mesmo a indústria, se forem consideradas como um sistema técnico fechado, como um órgão de produção isolado, se forem abstraídas do conjunto da economia soviética e introduzidas na escola sem ser incorporadas à dinâmica da *realidade atual*, perderão a tal ponto todo e qualquer valor que o trabalho perderá seu caráter social. (Grifo nosso).

Como as demais, a terceira tendência pedagógica, considerada pelos pedagogos revolucionários, a mais simples e mais difundida, veio compor o quadro de fracasso desses experimentos, pois nem sequer pretendia resolver o problema do trabalho e da ciência na escola; ao contrário, busca demonstrar sua inexistência. Nessa perspectiva, considera que qualquer trabalho “é uma base excelente de *educação*, permitindo resolver os problemas de pura educação, mas não os problemas do ensino”, o trabalho é um meio de disciplinar, organizar e elevar o homem, tornando-o realizado e feliz; assim, é “preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho, e particularmente o trabalho manual como meio de educação”. O que propõe essa terceira tendência para a ciência? Pistrak (2011, p. 40) responde: “a ciência fica à parte. Não é preciso procurar a relação entre o trabalho e a ciência. Se ela existir em casos isolados, muito bem; caso contrário, não tem importância”.

Como visto, o esforço empreendido pelas tendências pedagógicas apresentadas acima, não elucidou o problema, pois todas trataram o trabalho de modo abstrato, como uma disciplina isolada, desarticulada de seu aspecto fundamental, que era a realidade atual. Na pedagogia revolucionária, o trabalho manual na escola deve ser compreendido como uma parte do trabalho social.

Destarte, o desafio de introduzir o trabalho na escola como um elemento de importância social e sócio pedagógica, capaz de unificar em torno de si todo o processo de educação e formação da juventude comunista, permanecia pouco conhecida. Conheciam-se os princípios teóricos, mas a práxis pedagógica que deveria colocar o trabalho como elemento mediador da relação

escola e realidade atual, até então, não se realizara. Por conseguinte, os novos programas apresentavam a elucidação parcial do problema, pois, emergem com o objetivo de ensinar e dominar a atualidade por meio da escola. Assim, colocam o trabalho humano como coluna central desses programas. A pedagogia socialista, nos termos de Pistrak, (*op. cit.* p. 41) faz a contraposição a esses métodos, pois

[...] não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energias musculares e nervosas, mas de estudar o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, como já foi referido, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade.

O problema tinha a seguinte posição. Os novos programas, como visto, falam apenas do trabalho humano, proposta que, segundo os pedagogos revolucionários, deve ser reformulada na seguinte forma: (Idem) “na base do trabalho escolar devem estar o estudo do trabalho humano, a participação nesta ou naquela forma de trabalho, e o estudo da participação das crianças no trabalho”.

Por conseguinte, acrescenta Pistrak (*op. cit.* 41-42), foram elaboradas algumas questões orientadoras para a revisão dos novos programas, a saber:

1. que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para esta ou aquela idade?
2. em que aspecto de um certo tipo de trabalho será necessário concentrar a atenção? Qual é o valor relativo dos diferentes aspectos do trabalho?
3. qual é a relação existente entre esta ou aquela forma do trabalho executado na escola e o trabalho dos adultos em geral, ou seja, quais as finalidades sociais de um trabalho escolar determinado?
4. Como harmonizar o trabalho e o programa escolar, ou seja, como realizar a síntese entre o ensino e a educação?
5. Quais os métodos gerais da educação devem ser observados no trabalho?

Ao longo do processo de construção pedagógica, a questão do trabalho na escola-comuna foi experimentada em diversas formas: trabalhos domésticos; trabalhos sociais; as oficinas; o trabalho agrícola; as fábricas e o

denominado trabalho improdutivo. A seguir, identificaremos essas modalidades de trabalho e suas relações com o ambiente escolar.

O trabalho doméstico, como vimos, nos primeiros anos da Revolução, teve forte presença em muitas escolas, principalmente nas escolas infantis, tendo como princípio o total envolvimento dos pedagogos e das crianças nas atividades cotidianas, sem o apoio de profissionais especializados. Cada um estava responsável pela cozinha, lavanderia, pela lenha, pela limpeza geral do prédio, etc. Não estava claro se as atividades domésticas atendiam às necessidades da pobreza material ou aos novos métodos. Conforme Pistrak (*op. cit.* 41-42) inclinaram-se “pela primeira razão, mas reconhece que a tentativa de utilizar o trabalho das crianças transformou-se em princípio e que quis a todo custo fundamentá-lo numa teoria”.

Vimos, em páginas anteriores, que Krupskaya e o próprio Pistrak reconheceram que o trabalho doméstico contribuiu para que as questões pedagógicas ficassem, por muito tempo, em segundo plano. Ao longo do processo, ocorre uma mudança radical e nas escolas infantis o trabalho doméstico deixou de existir.

Por outro lado, os relatos demonstram que emergiu nova perspectiva para o trabalho doméstico nas escolas infantis. O reconhecimento de que o cotidiano envolve as crianças em tarefas desagradáveis, cansativas, frequentemente nocivas à saúde, com grandes possibilidades de prejudicar os momentos preciosos de estudos, não impediu que os pedagogos revolucionários reconhecessem que era impossível renunciar a todo e qualquer tipo de trabalho doméstico.

O novo modo de vida, a perspectiva de construir a nova sociedade, apresentava elementos que justificavam a importância de envolver as crianças nos trabalhos domésticos na vida escolar: os bons hábitos civilizatórios que seriam introduzidos no seio familiar; os hábitos de higiene pessoal; do banho; escovação dos dentes; da cama, dos cadernos “deve-se tornar uma coisa essencial, um hábito tão sólido que seja impossível voltar à sujeira, às condições de vida antissanitárias”. A atualidade exigia a luta contra as epidemias, as doenças contagiosas, os parasitas, as doenças sociais, sendo um dos aspectos da luta travada pelo poder soviético contra a pesada herança

de ignorância. Outro fator que motivava a posição favorável ao trabalho doméstico era a possibilidade de as crianças introduzirem nas famílias os bons hábitos adquiridos.

Tornando-se um consenso, hábitos e normas deveriam ser pensados em ligação com os novos programas para os primeiros anos escolares. A esse respeito, diz Pistrak (2011, p. 43).

A sujeira, a falta de higiene, o desprezo pela organização na vida cotidiana, devem ser vencidos na escola, com a ‘racionalização’ do trabalho doméstico”, compreendendo-se que os resultados “podem e devem ser alcançados sem que as crianças precisem executar todas as tarefas domésticas, mas desde que estas tarefas sejam analisadas do ponto de vista de seu valor social.

Compreendemos, que o bom senso ao lado da necessidade social da tarefa, era a medida para a escolha e participação das crianças no programa do trabalho doméstico. Nesse sentido, o relatório expõe que os trabalhos coletivos limitavam-se à limpeza dos quartos, à participação nas tarefas mais simples de cozinha e no serviço das refeições.

O princípio coletivo que a nova vida exigia ainda era um objetivo a ser atingido, e os espaços coletivos que estavam na pauta da nova sociedade, tais como, os restaurantes, os clubes, etc. indicavam a necessidade de formar jovens com aptidões profissionais mas, também, “a necessidade de viver e de trabalhar coletivamente na base da ajuda mútua, sem constrangimentos recíprocos”, o costume de viver coletivamente pode e deve ser exercitado pelas crianças nas tarefas domésticas coletivas. Mesmo que, tais modernidades das instituições (lavanderias coletivas creches, etc.) ameaçassem as tarefas domésticas tradicionais, era preciso ter consciência sobre o longo tempo necessário para que essas novidades fossem popularizadas; sobre o atraso da vida nos povoados e no campo em geral; de que essas instituições precisam de organização racional. Em síntese, o trabalho doméstico foi reconhecido, pelos pedagogos, como fundamental na formação das crianças, com a ressalva de que as tarefas penosas fossem evitadas. A nova concepção do trabalho

doméstico, justifica-se como método sob o ponto de vista de sua utilidade social.

A segunda forma de trabalho na escola é o trabalho social, considerado como uma ampliação das tarefas domésticas e, também, tendo como base o princípio da utilidade social. As tarefas que emergem dessa forma de trabalho são as atividades esporádicas como a limpeza e conservação dos parques públicos e jardins, a plantação de árvores no Dia da Árvore, a preservação das belezas naturais e outras similares. Pistrak (2011, p. 46) afirma “que são trabalhos eventuais, e esta é uma razão a mais para induzir as crianças a cumpri-los, formando a compreensão do seu significado social”. Os jovens poderiam ser estimulados a participarem na preparação de clubes operários, clubes e festividades para os jovens, em campanhas políticas, na organização de jogos, esportes etc. Considerando-se as necessidades de uma grande cidade e de um povoado, nesse a escola aparece como um centro cultural de grande importância, suas atividades sociais tornam-se claramente reconhecidas. O relato enfatiza trabalhos sociais em povoados do ponto de vista da medicina e da higiene pública.

Quanto às possibilidades de que essas tarefas sociais, no plano pedagógico, sejam exitosas, conforme Pistrak, (2011, p.47),

não basta simplesmente que a iniciativa seja da própria escola: é preciso que todas as nossas instituições sociais e todos os organismos estatais, que todas as organizações compreendam o grande papel que a escola pode desempenhar em relação à questão, revelando mais iniciativas quando se tratar de utilizar a escola para estes trabalhos; é preciso, portanto, que a iniciativa seja bilateral.

A escola isolada jamais se constituirá um centro cultural. Além do apoio institucional, claramente expressado acima, é preciso que a escola seja reconhecida por cada cidadão como um centro cultural e social; como capaz de participar de atividades sociais próprias da comunidade; é preciso que seja consolidado o conceito de educação social, penetrando definitivamente nas massas e nas organizações sociais.

Pistrak (2011, p. 47) vai mais além nas expectativas: “a escola deve conquistar o direito de controle social neste ou naquele acontecimento e o

dever de dizer sua palavra em relação a esse ou aquele acontecimento, e o dever de modificar a vida numa direção determinada”. Essa era a condição para que a nova escola se tornasse viva.

É cabível lembrarmos, que as experiências pedagógicas expostas nos relatos, sob a responsabilidade de Pistrak, ainda estavam no contexto experimental. Após oito anos, a escola do trabalho ainda enfrentava o desafio de ligar a escola à realidade atual, o próprio processo de transição da ditadura do proletariado para o socialismo.

Com a proclamação dos princípios da escola do trabalho, após a Revolução de Outubro de 1917, e logo após a publicação do regulamento sobre a Escola Única do Trabalho, a concepção teve um alcance imediato ao educador, e as oficinas foram amplamente organizadas nas escolas e vivamente debatidas como instrumentos da educação baseada no trabalho.

As oficinas, a terceira forma de trabalho na escola, foram reconhecidas como uma condição escolar que proporcionaria às crianças a verdadeira compreensão sobre o que é a técnica da grande indústria, sobre as variantes do progresso no nível das máquinas em geral, sobre a essência da divisão do trabalho. As oficinas proporcionariam o sentir diretamente o que é de fato a mecanização da produção.

O trabalho em uma oficina escolar poderia estar ligado aos diversos ofícios artesanais urbanos e rurais, ao conjunto da economia e da ideologia do artesão, por exemplo. Outro aspecto dessa tarefa: a oficina não era uma etapa inferior no caminho da grande indústria, era considerada um campo imediato de experiência e de comparações. Contudo, Pistrak (2013, p. 217) faz algumas considerações sobre as condições necessárias à realização das finalidades do trabalho numa oficina escolar:

1. as oficinas devem permitir dar ao máximo hábitos de trabalho com materiais usados;
2. elas devem permitir a divisão de trabalho mais ampla possível;
3. elas devem, pelo caráter da produção, dar espaço para a criatividade técnica das crianças.

Portanto, como primeira condição, deve-se priorizar o trabalho com os produtos mais conhecidos do ponto de vista técnico e do cotidiano, tais como

os metais (mecânica e ferraria) e a madeira (marcenaria). Essas matérias-primas além de serem amplamente difundidas tinham fundamental importância para a produção de diversos utilitários. Para as crianças mais novas (do 1º grau) era recomendado o trabalho com o tecido, papel, o papelão, etc. matérias que possibilitavam a realização de oficinas de encadernação de livros, por exemplo.

A segunda condição, do ponto de vista técnico é considerada por Pistrak muito importante, pelos seguintes motivos: o instrumento necessário para o trabalho com a maioria dos materiais é restrito e mecanicamente simples, tratando-se, sobretudo, de variações no emprego e na adaptação do mesmo instrumento em relação à matéria que se trabalha. Por exemplo, o cinzel, o escopo, a plaina, o machado, a tesoura, a faca, ect., são todos diferentes adaptações da cunha, portanto a maior variedade do instrumento, possibilitará ao aluno a compreensão da mecânica e, conseqüentemente, ter mais facilidade para perceber a essência do maquinismo. Segue-se que esse método, nos termos da experiência relatada, na utilização de vários instrumentos em uma marcenaria, plainando, ajustando, e encaixando, o aluno disporá de uma série de habilidades que poderão ser estendidas para um conjunto mais amplo de materiais; superando possíveis dificuldades para compreender a produção industrial.

Como terceira condição, exige-se que os alunos sejam capazes de criar diferentes objetos variados e numerosos, que tenham espaço para “variar e de combinar de diferentes formas os materiais trabalhados de acordo com os objetivos diversos. A consequência é que se deve dar inteira liberdade de desenvolvimento à aptidão para a criação técnica”. (PISTRAK, 2011, p. 50).

As oficinas de marcenaria e mecânica objetivavam a produção de objetos de consumo e também os mais variados instrumentos de produção. Essas oficinas são consideradas superiores em relação à sapataria, por exemplo, que só possibilita a criação de sapatos.

A criação técnica é apresentada por Pistrak como um recurso de grande importância e, considerando-se que todo homem possui aptidões técnicas em maior ou menor grau, cabe a escola desenvolvê-las por todos os meios

disponíveis em seu alcance, tendo consciência de que esse método corresponde aos objetivos da nova escola.

O conceito de toda criação, técnica, científica e artística, conforme Pristrak (2011, p. 51):

É a aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e a aptidão para escolher instintivamente numa série de combinações aquelas que são as melhores.

Eleva-se a criação técnica para além do lugar onde é costume colocá-la, pois “está longe de ocupar o último lugar entre os diversos tipos de criação”. Sua importância é particularmente reconhecida num momento em que a atualidade da URSS era “caracterizada por uma construção rápida e pelo estabelecimento das bases do novo regime”, época que exigia uma “juventude ativa, curiosa, e totalmente apta para a criação técnica”, capaz de construir a nova sociedade, transformar o conjunto da nova economia, superando o progresso técnico dos países europeus ocidentais e norte-americanos (Pristrak (2011, p. 51). Observa-se que as oficinas de madeira e de metais atendem as três condições de forma mutuamente engendradas e, também, atendem à formação técnica básica geral.

O pedagogos soviéticos entendiam que, mesmo que o trabalho nas oficinas não correspondessem de forma imediata a uma passagem para o trabalho na fábrica, elas eram um ponto de partida para o estudo e a compreensão da técnica moderna e da organização do trabalho, pois “só se chega à grande indústria depois de passar por métodos de produção mais simples no interior de uma oficina bem organizada e montada”. (PISTRAK, 2011, p. 52).

O trabalho nas oficinas é considerado o germe do trabalho socialmente útil, por conseguinte, o trabalho nelas realizado deve ser produtivo. Essa finalidade última e determinada socialmente exige organização e programação dos trabalhos a serem executados; em outras palavras, tudo o que a oficina produz deve ter utilidade pública. De acordo com o referido autor (2011, p. 54), a importância do processo de produção útil, conforme essa metodologia, deve ser impressa claramente no espírito das crianças.

As crianças devem compreender claramente que, mesmo do ponto de vista de seus próprios interesses, os objetos são necessários para sua escola, para o seu clube, seu acampamento de pioneiros etc., ou para a venda organizada em benefício de sua empresa, seja ela qual for. Essa concepção de programa de trabalho impõe uma seleção metódica das encomendas feitas à oficina, uma seleção metódica dos objetos necessários, de forma a graduar as dificuldades de fabricação e a complexidade dos métodos. Assim, a fabricação e o trabalho da oficina poderão se tornar cada vez mais complexos, levando-se a oficina para cada vez mais perto da grande indústria, introduzindo-se, por exemplo, a divisão do trabalho e o maquinismo.

A organização e a programação do trabalho, considerando-se as especificidades das oficinas: encadernação e costura sob a responsabilidade dos mais novos (1º grau); marcenaria e serralha conduzida pelos mais velhos (2º grau), como exemplos, possuem seus próprios desdobramentos.

O envolvimento dos mais velhos com a produção de objetos completamente acabados, exige o domínio da contabilidade sobre o tempo necessário para a fabricação de tal objeto, os materiais utilizados, o consumo de matérias-primas provocado pela fabricação de tal produto. O domínio dessa contabilidade conduz à novas questões: ao cálculo do material necessário para a produção de um novo e de determinado objeto; à elaboração de um esquema de trabalho com detalhamento orçamentário; o tempo definido para a produção de um determinado objeto, a partir da comparação do tempo gasto para o mesmo trabalho por um companheiro mais experiente, ao tempo exigido para a mesma tarefa através do trabalho coletivo, por um sistema de divisão do trabalho, são exemplos de organização e programação no interior das oficinas escolares. Aos cálculos contábeis acrescentam-se os preços dos materiais e os salários dos técnicos, chegando-se aos dados que compõem o orçamento detalhado que deve ser formulado previamente.

A organização econômica da oficina e a sua administração deve ser bem conhecida pelos alunos. Essas questões estudadas e resolvidas no interior das oficinas, ao longo do processo de produção, nos termos da nova pedagogia, “possibilitarão, mais tarde, a compreensão de certos problemas econômicos e, particularmente, as bases do orçamento nacional”. (PISTRAK, 2011, p. 55).

O trabalho agrícola é outra modalidade de trabalho nas comunas escolares, e, como os demais trabalhos na escola, deve ser orientado pelo princípio da busca de novas formas de trabalho aperfeiçoadas. Sua especificidade é explicitada na compreensão de que deve contribuir para a aliança entre a cidade e o campo e, em função disso, para a compreensão de todos os principais problemas da atualidade soviética. A complexa questão da relação entre o campo e a cidade, entre os operários e os camponeses, era um problema orgânico, naquele momento de transição que atravessava as questões políticas, religiosas e culturais.

Apesar dessa complexidade social, Pistrak (2011) observa que o trabalho agrícola inicialmente não suscitou discussão no ambiente escolar; fato que relaciona à simplicidade dos instrumentos para arar a terra e, também, por ser uma atividade ligada à vida e à atividade humanas em condições puramente naturais. Contudo, as escolas ou instituições infantis urbanas e as escolas de vilarejos enfrentam condições radicalmente diferentes em relação ao trabalho com a cultura da terra.

Já tratamos sobre essa forma de trabalho no esboço histórico dos anos iniciais da Escola-Comuna Lepeshinskiy, quando as crianças iam às fazendas soviéticas. Ali desenvolviam tarefas simples nas hortas, na colheita dos cereais, na retirada dos matos, no corte da lenha, e outras atividades inerentes ao campo.

Contudo, percebemos que a questão do trabalho agrícola, também, referido como o trabalho de verão, é apresentado na obra onde Pistrak sistematiza teoricamente a experiência escolar comunal, como um plano ainda a ser consolidado. Uma primeira questão é a localização e o nível das escolas: nas escolas politécnicas e de formação básica, a escola de 1º grau e todas do tipo de escolas urbanas de 2º grau que ofereçam um campo escolar, devido a sua localização periférica das cidades; ou, então, que se podem deslocar ao universo rural, no período de primavera-verão e, parcialmente, no outono. Acrescenta, também, os pensionatos infantis da cidade, as colônias de férias, as comunas infantis situadas nas fazendas soviéticas, nos antigos conventos, nas grandes propriedades agrícolas.

Diminuir a distância entre o campo e a cidade era o principal desafio da atualidade soviética. A escola e o professor tinham como principal tarefa o trabalho social: a melhoria permanente da agricultura, da economia rural e das condições de vida e de trabalho do povo camponês. Trabalho a ser realizado com a ajuda da escola e através dela; a escola como um centro cultural de vanguarda no campo, ligada às necessidades da economia e da vida camponesas. Nas palavras de Pistrak (2011, p. 57).

Não se trata, portanto, de especialização agrônômica, mas simplesmente de uma escola que ensine às crianças a trabalhar racionalmente, fornecendo-lhes uma bagagem científica geral suficiente para trabalhar uma pequena área escolar, consideradas sua idade e forças.

Quanto à escola urbana, a questão apresenta formas diferenciadas, contudo, com importância reconhecida em uma realidade social que exigia de toda escola (rural ou urbana) uma aproximação com a agricultura. O trabalho da escola não deveria limitar-se ao estudo da economia e das condições de vida rural, mas também informar ao campo a influência cultural da cidade. Todo o cidadão da URSS deveria conhecer, nas devidas proporções, a economia rural, para participar, de uma forma ou de outra, do fortalecimento da aliança entre a cidade e o campo.

O plano exposto pelo pedagogo russo enfrentava obstáculos materiais e também do pensamento que perdurava nas escolas da cidade “que se referiam à escola de verão como uma escola à parte e diferente da escola de inverno, baseando-se em jogos, em atividades esportivas, na cultura física, etc.” (2011, p. 58). Para o referido pedagogo, as atividades da escola urbana durante o verão deveriam se estender para além de uma programação repetitiva, abrindo possibilidades de ligar, em proporções devidas, a escola de verão ao trabalho agrícola.

A questão que vem revelando-se polêmica nos textos em estudos é o excesso de trabalho com atividade física para as crianças nas colônias de férias, das cidades e das comunas infantis que tinham suas próprias áreas de trabalho nas fazendas soviéticas. Mesmo reconhecendo a qualidade excelente

dessas organizações infantis, Pistrak faz algumas observações sobre pontos que considerava críticos e que eram recorrentes.

As áreas no campo confiadas às crianças ultrapassavam as suas forças físicas. As administrações locais preocupadas com a manutenção material das escolas infantis, atribuíam grandes fazendas a serem exploradas por elas. Crianças de 10 a 15 anos, conforme Pistrak denunciava, não podiam, após o longo trabalho na escola, garantir com trabalho na fazenda as necessidades básicas da instituição: a comida, a roupa, a luz, o aquecimento, o material escolar e ainda a remuneração do pessoal técnico. Ele entendia que era impossível a realização total desse programa, ao menos na atualidade agrícola atrasada técnica e economicamente, da pobreza em geral e dos baixos preços dos produtos cultivados. Todavia, nosso pedagogo, também entendia que esse resultado era parcialmente possível e necessário, desde que algumas consequências fossem atendidas. Primeiro, a extensão da fazenda deve ser proporcional à capacidade de exploração efetiva por parte das crianças; a redução da extensão e o imperioso aperfeiçoamento dos métodos de trabalho como fatores fundamentais para que a fazenda fosse explorada em sua plenitude.

Segundo, o trabalho agrícola deve ser tratado como um problema pedagógico e não só administrativo e econômico, pois tudo isso deve estar intimamente relacionado. Reafirmando sua preocupação com o trabalho físico das crianças, diz ainda Pistrak (2011, p. 60),

nosso método exclui a possível exaustão das crianças em trabalhos manuais, prejudicial ao ensino teórico, na medida em que essas duas formas de trabalho se ligam entre si; de fato, o ensino é prejudicado atualmente pela independência prática entre essas formas de trabalho em função da pressão das necessidades econômicas.

A necessidade que se apresentava era compreender os objetivos do trabalho agrícola nas instituições infantis e sua ligação com a população, dentro dos princípios da racionalidade da produção com finalidade social, “fazendo-se sua comparação com o trabalho análogo realizado em outros lugares, no sentido de se chegar à compreensão do rumo e da importância de nossa luta por formas de trabalho aperfeiçoadas” (PISTRAK, 2011, p. 60).

A importância de uma colônia infantil com sua área de terra, conforme Pistrak, é muito mais favorável do que a escola urbana com sua oficina, “porque a exploração da área pode e deve ser melhor do que a de uma fazenda qualquer, enquanto a oficina escolar de uma escola urbana, estará sempre abaixo de uma fábrica qualquer”. (PISTRAK, 2011, p. 60).

Outro aspecto que merece ser ressaltado sobre a importância da escola agrícola é ser o centro cultural mais importante no campo. Seu objetivo, antes de tudo, é político, é preparar os organizadores da sociedade de amanhã. Neste sentido, a escola urbana é obscurecida diante de outros centros culturais que a cidade proporciona.

O autor considera que a maioria das instituições infantis conquistou um lugar de honra aos olhos dos camponeses, comprovando que a nova pedagogia deu grande importância ao trabalho agrícola da escola. Por conseguinte, sua importância se amplia através da atualidade soviética, naquele momento, quando a grande maioria de sua população era composta de pequenos e médios camponeses. Era urgente que a escola fosse capaz de ser muito mais do que um produtor técnico, emergindo como um autêntico guia para o aperfeiçoamento dos métodos e dos instrumentos de produção de toda a economia rural.

A participação da escola no trabalho da fábrica é outra exigência da lógica dos novos programas. Sendo uma questão central na educação da juventude no período de transição, requer uma abordagem teórica e o esclarecimento do lugar da fábrica nessa lógica. Conforme Pistrak (2011, p. 62),

é preciso analisar a fábrica como um fenômeno típico da realidade atual, tomando-a em suas relações amplas e complexas com a vida ambiente, [...] contrapondo-se ao conceito de fábrica como um fenômeno isolado a ser estudado sem grande interesse pela escola”. (Grifos do autor).

Acompanhamos o pedagogo em um percurso pelo interior de uma fábrica, demonstrando as possibilidades de ligação da grande produção, enquanto ponto de junção entre a técnica e a economia, com os múltiplos fenômenos da vida social. Toma, inicialmente, a questão da força motriz para demonstrar um encadeamento de questões que facilmente identificamos

“conteúdos” para o estudo das crianças sobre o trabalho na fábrica. Desde o estudo sobre as diversas fontes e a transformação da energia em geral, passando para a geografia econômica das diferentes fontes de energia e o debate sobre a luta mundial travada pelo seu domínio, até os problemas e os objetivos da URSS, sobre o domínio da energia em geral e da eletrificação do seu território, em particular. A questão da fonte de energia de uma fábrica, naquele momento, estava diretamente relacionada às questões econômicas e políticas soviéticas e mundiais, incluindo a luta imperialista pela divisão do mundo na base da distribuição da energia.

O estudo das matérias-primas, sua transformação, produção e seu controle; a relação das matérias com o lugar onde são produzidas; a geografia econômica, da agricultura e da economia rural; as questões técnica e tecnologia ligadas à economia. A imersão das crianças nesse contexto, conforme a nova pedagogia, é uma possibilidade de compreenderem que as necessidades da indústria colocam os problemas da economia rural, e a questão da aliança entre o operário e o campesinato.

Com o estudo da máquina ferramenta emerge a questão da economia, da técnica que tem sua base na física, na química, na mecânica e nas matemáticas. A questão das máquinas-ferramentas leva à análise, conforme Pistrak (2011, p. 63), “do problema principal e vital da indústria soviética, isto é, a elevação do rendimento do trabalho e toda uma série de variadas questões que se ligam a isto, assim como o estudo dos meios para sua realização”.

Compreender como se relaciona uma produção determinada com outras das quais precisa para existir (matérias-primas, energia, máquinas, produtos auxiliares, e outras); para ter ciência sobre a ligação intrínseca do conjunto da economia soviética e de toda a economia mundial. O truste, os sindicatos, a administração da indústria soviética.

Outra questão de grande importância para o período de transição: o estudo do operário. Localiza-se uma série de relações, tais como, o operário e o seu salário, o sindicato, o operário de hoje e o de ontem, sua vida e sua ligação com o camponês, o Partido, a juventude comunista, a mulher, o trabalho das mulheres, as condições de trabalho, entre outras. Pistrak (2011) reafirma a importância da ligação íntima das crianças com os operários, com

sua vida, seus interesses e preocupações; é indispensável essa relação, inclusive participando das manifestações dos trabalhadores em assembleias gerais, cooperativas, clube, células do Partido, festas revolucionárias, luta pelo analfabetismo e tantas outras questões da vida do operariado soviético.

O pedagogo revolucionário tinha convicção de que toda atualidade soviética, desembocava na fábrica; a escola não estudará apenas a fábrica, diz ele (2011, pp. 64-65),

Consideramos que o trabalho principal da escola é tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica. Os estudos o levarão a esta ou àquela questão científica ou, mais exatamente, a toda uma série de questões científicas e práticas para as quais a escola deverá lhe fornecer respostas através da formação básica e da educação. O trabalho escolar assumirá então aos olhos do aluno sua plena justificação, sua plena importância, seu caráter necessário, assim como um significado social determinado e amplas perspectivas. É assim que se cria a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência. Ela não é obtida de uma forma direta, mas graças à *educação* no trabalho.

O estudo do trabalho da fábrica é uma exigência da nova pedagogia soviética, contrapondo-se à inexistência dessa forma na escola burguesa. Não menos polêmica do que o trabalho agrícola, essa modalidade, após mais de uma década da Revolução de Outubro, também, não se havia ainda consolidado. O consenso teórico distanciava-se da prática. Os embates práticos apresentavam-se via mão dupla: da escola e da fábrica. Se, para a nova pedagogia, o trabalho da criança na fábrica é central, como formação do novo homem, o mesmo não acontece no nível da fábrica.

A atualidade da indústria soviética, no processo de transição, é analisada por Pistrak como incapaz de colocar a questão escolar na ordem do dia, pois, apesar das transformações, em relação ao período anterior à guerra, a indústria ainda não atingiu um “estágio em que será possível marchar tranquilamente para a reorganização do comunismo da economia” (2011, p. 67). Nesses termos, não havia a pretendida progressão linear, a atualidade ainda era uma penosa ascensão em meio a abismos e precipícios.

Contudo, mantém sua crítica sobre o distanciamento entre a fábrica e a escola, em suas palavras: (2011, p. 67).

Depois do que se disse, poderia parecer um luxo a nossa indústria se ocupar de uma questão que lhe é secundária – mas isso é apenas uma aparência: o que parece secundário hoje para a nossa indústria está longe de ser secundário para o *desenvolvimento geral* de nossa economia.

As observações do nosso pedagogo, evidentemente, estão fundamentadas nos princípios e objetivos da escola revolucionária. Esta, como sabemos, antes de tudo preza pela formação da juventude comunista, do novo homem que assuma a responsabilidade de construir a sociedade socialista. Por conseguinte, apontava os limites da indústria que mantinha seus antigos propósitos de formar especialistas, aperfeiçoar a técnica, formular programas industriais e ligar a indústria com a economia rural.

Pistrak (2011) entendia que todos esses propósitos poderiam ser assumidos pela massa dos trabalhadores, interessados no avanço da economia soviética, pois “este é o axioma do regime soviético”, por outro lado, é a escola que prepara o material humano da indústria, para que compreenda claramente os princípios da obra em construção, participando efetivamente na sua elaboração e assumindo-a como sua.

Mesmo que, ao longo do período de transição, várias tentativas e experiências importantes tenham acontecido de fato, a questão do trabalho na fábrica e na indústria em geral era um impasse a ser resolvido. Em seus ensaios sobre a escola politécnica, apresentados em 1929, o autor (2015, p. 62) afirma:

nunca, até o dia de hoje, a sociedade capitalista e também o nosso Estado soviético, colocaram para si a tarefa de construir a organização de alguma empresa industrial, de uma fábrica, usina, central elétrica ou mina, de modo que pudessem, para além das funções de produção para as quais foram destinadas diretamente, satisfazer também os objetivos do ensino e da educação da geração mais jovem.

Pistrak trata ainda sobre o papel do Narkompross diante do poder soviético, do Partido, do conjunto da massa de trabalhadores, da organização de amplas campanhas de esclarecimento sobre a educação social, que atinjam desde o administrador de fábrica até o operário; que os levem a compreender a importância do trabalho infantil; que a população se interesse pela escola e pelos problemas escolares. Comenta, ainda, sobre um decreto do Narkompross de título a “Escola do Trabalho junto à fábrica” que demonstrava alguns resultados promissores. Contudo, reconhecia que os decretos não seriam suficientes para organizar e regulamentar a escola do trabalho na fábrica, por entender que só a vida e a experiência poderiam indicar um método adequado.

De forma geral, em todos os aspectos da vida social, não estava fácil romper com as heranças do passado. Por outro lado, o que observamos nos textos em estudo, é a persistência de princípios, é a “esperança” que se aproxima, em nossa compreensão, do idealismo, demonstradas por Pistrak enquanto representante dos pedagogos revolucionários. Até, porque a história nos apresentou, em últimas consequências, o distanciamento das ideias e das expectativas iniciais da Revolução de Outubro de 1917. A questão da nova pedagogia é uma particularidade nesse universo. A cada passo da nossa investigação, vamos percebendo que a “a pedagogia socialista” uma pedagogia centrada na ideia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de revolução social, nos é apresentada como um plano a ser desenvolvido em sua essência, mas, é possível perceber a disposição e o desprendimento intelectual em busca da *práxis* e a capacidade de auto avaliar-se.

Quanto à forma do trabalho improdutivo, conceituado por Pistrak como o trabalho que não produz valores materiais, é outra modalidade de trabalho que os novos programas colocaram sob a responsabilidade da escola. A relação dos trabalhos improdutivos, apresentados, são, segundo o referido autor (2011, pp. 68-69):

- a) o trabalho do funcionário do Estado ou das instituições sociais: secretariado, escritório, agências, aparelho soviético, etc. e o trabalho dos que garantem o funcionamento das empresas industriais: comitê de fábrica, contabilidade e administração, escritório de estatística, órgãos sindicais etc.;

- b) o imenso domínio da cooperação sob todas as suas formas (consumo agrícola, crédito, produção), e o comércio de Estado;
- c) o trabalho do educador (escola, pensionatos infantis, jardim de infância, biblioteca, clube, etc.);
- d) o trabalho sanitário e médico sob todas as suas formas.

O serviço prestado pelos profissionais que desempenham essas formas de trabalho é valorizado, por Pistrak, tanto quanto o dos operários. Por conseguinte, a escola não pode entender sua formação de modo estreito e aligeirado; eles devem ser qualificados nos moldes racional e soviético, sendo parte integrante da atividade socialmente útil e necessária. Esses tipos de trabalho devem ser concebidos pelos alunos como parte integrante da obra de construção soviética.

Pistrak (2011) aborda a questão afirmando que esse tipo de trabalho pode acontecer de duas formas na escola: uma atividade unilateral, com importância para a escola, mas limitando a responsabilidade dos alunos aos departamentos da escola. Essa atividade é possível de realizar a partir do 1º grau e, objetivamente, ainda não pressupõe o trabalho da criança colaborando com o trabalho social dos adultos, mas paulatinamente torna-se cada vez mais complexo. Para tanto, a escola deve aumentar sua responsabilidade com os órgãos externos, tornando o seu trabalho bilateral, em outras palavras, socialmente útil e necessário.

Nesse modelo, as crianças estariam responsáveis pela documentação da secretaria, documentação sobre os impostos em gêneros, da redação de cartas para os analfabetos, as coletas de dinheiro para os órgãos de assistência social, etc. Incluindo, também as atividades públicas da escola para as quais ela é coletivamente responsável.

Quanto mais a escola desenvolve a atividade de forma unilateral, a atividade bilateral, apesar de sua grande importância, raramente terá prioridade. Nesse sentido, os princípios da nova escola soviética questionam a relação do trabalho das crianças com as instituições públicas, econômica e sociais de forma individualizada, a partir de acordos de uma ou outra instituição com a escola. Acordos, definidos por Pistrak, como privados.

Diante da amplitude do problema, isto é, a grande quantidade de crianças envolvidas nesse tipo de acordos, “isso significa que o problema deve

ser tratado em seu conjunto e resolvido pela via legislativa e por todo o Estado”, não pela via do acaso e das circunstâncias locais. As escolas que orientam seus alunos para o trabalho improdutivo devem unir suas forças para promover a criação de uma legislação que regule a relação escola e órgãos e empresas públicas.

Percebemos que a proposta da pedagogia soviética vai além do conhecido trabalho dos estagiários nas empresas. Questão que suscita debates, inclusive aqui nas universidades brasileiras, mas que permanece privado e explorando o jovem estagiário, da educação básica e do nível superior, como “menores” funcionários.

Como vimos, na esteira dos relatos das experiências e das proposições teóricas da pedagogia social, o lugar e o papel do trabalho na escola só pode ser concebido considerando os objetivos gerais da educação. O conceito de trabalho que abstraímos dos ensinamentos da nova escola, não é originado no seio da escola, mas nos princípios revolucionários sobre os quais já tratamos e voltamos a realçá-los nas palavras de Pistrak (2011, p. 86).

A base da educação comunista é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se *forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual*, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil. (Grifos do autor):

Em seus ensaios sobre a escola politécnica, em 1929, mais de uma década após a Revolução de Outubro de 1917, Pistrak (2015) sentindo-se incompreendido por seus próprios companheiros pedagogos, já um reflexo do stalinismo na URSS, segue avaliando os resultados da escola soviética e apresenta quatro características que considera de ordem negativa para o desenvolvimento da escola do trabalho até sua forma politécnica autêntica e completa. Vimos com Pistrak (2015) que a educação politécnica é a etapa superior da escola do trabalho, tendo como tarefa educar “multilateralmente os membros da sociedade comunista”. Com esta definição, nosso autor faz a crítica ao politecnismo instaurado por Alexei K. Gastev, (1882-1939) revolucionário russo, um dos ideólogos da Proletkult.

Pistrak entendia que era fundamental compreender “a singularidade do período de transição, quais características desta singularidade se refletem na escola do período de transição e de que forma elas influenciam” (2015, p. 38). Essas características são: a distinção entre cidade e campo; a diferença entre regiões de cultura mais desenvolvida e outras mais atrasadas no país; a inadaptação das fábricas e usinas e de toda a indústria em geral, de modo imediato, às atividades escolares das crianças. Essas, particularidades, ainda ligadas ao passado czarista e presentes no período de transição. A quarta característica é o próprio plano para o futuro imediato, o plano quinquenal, que, de acordo com os objetivos da construção da nova sociedade, deve ter reflexo determinante e claro na escola e no trabalho dela.

Assumindo-se crítico das experiências conquistadas, Pistrak travou oposição aos companheiros pedagogos, os quais apresentaram teorias que não se preocupavam com as especificidades das regiões periféricas atrasadas, da cidade e do campo, dos sistemas econômicos herdados do czarismo, desde o escravismo até o capitalismo ainda presentes no imenso território russo. Nos últimos momentos dos relatos sobre os quais nos debruçamos neste texto, percebe-se as inquietações de Pistrak diante dessas tendências pedagógicas que buscavam consolidação de outro projeto para a escola soviética. Sabemos que o pedagogo revolucionário, mantendo-se convicto dos objetivos e princípios da pedagogia social que ajudou a criar, entre outras posições políticas, foi condenado à execução sumária pelo governo stalinista.

O que vimos, até aqui, caracteriza os objetivos gerais da educação soviética, seus princípios e finalidades revolucionárias, experiências pioneiras no campo da pedagogia social, forjadas nas orientações iniciais de Lenin e dos pedagogos revolucionários que assumiram a tarefa maior: desenvolver atividades educacionais onde a realidade social estivesse no interior das escolas comunas e essas fossem ligadas incondicionalmente à realidade coletiva, ao mundo social.

Uma concepção de educação centrada nos princípios marxistas que buscou assegurar a transformação socialista, tendo como base a política estatal soviética, mas que sofreu um processo de desmonte simultaneamente ao fracasso dos ideais e da prática da revolução política do “socialismo real”.

Até onde investigamos, o trabalho que é o centro da pedagogia social soviética, evidencia-se na *práxis* da Escola-comuna como elemento de ligação da vida social com as atividades educativas na escola. É através desse elemento que as esferas: formação política revolucionária, ações sociais materiais e aprendizado técnico- científico, se articulam. Por sua vez, a educação é comprometida com a vida social, ou seja, extrapolando obrigatoriamente os limites da escola.

Cabe reconhecer que o sujeito revolucionário estava presente no projeto pedagógico da escola soviética de Lenin, nas ações da instrução pública e cultural, na ligação da Escola-comuna com o trabalhador campesino e com o operário nas fábricas.

A importância inegável do movimento revolucionário russo que, como sabemos, culminou no Outubro de 1917, impactou o mundo ocidental e oriental tornando-se referência tanto na forma de sua aceitabilidade quanto da sua rejeição absoluta. De um modo ou de outro, passados 100 anos de revolução, parte do mundo intelectual mantém em aberto o debate crítico, em diversos campos do conhecimento, sobre a tentativa de emancipação humana soviética, sua legitimidade revolucionária, seus equívocos e seus ensinamentos.

O retorno ao “socialismo real” é um debate recomendado desde o próprio Lenin, que, em seus últimos momentos de vida já tomara consciência do distanciamento entre a revolução soviética e os seus desdobramentos, Lukács e Mészáros, entre outros intelectuais que tomam o legado marxista para compreender a sociedade burguesa e, conseqüentemente, a crise estrutural do capital.

Desta forma, não é intenção nossa entrar no mérito da análise do fracasso ou descaminhos da experiência do “socialismo real” e do seu projeto educacional. Neste trabalho, como já indicamos na primeira seção introdutória, nos interessa analisar as influências do “socialismo real” na tradição da educação marxista no Brasil, o que buscamos realizar na próxima seção.

6 MARXISMO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Vimos, na seção anterior, que a construção da educação soviética e sua escola da instrução e do trabalho, foi conduzida por persistentes pedagogos que tomaram para si o desafio de elaborar, nas dimensões teórica e prática, uma pedagogia social de inspiração marxista.⁵⁶ Após a Revolução de Outubro de 1917, diante do atraso cultural e científico da velha Rússia e da persistente manipulação da ideologia burguesa sobre as massas, Lenin estava convicto de que a escola soviética e a instrução pública seriam instrumento estratégico fundamental para a consolidação do socialismo. Essa possibilidade foi posta à prova nas delimitações de uma revolução política, influenciando parte do mundo ocidental.

O então movimento de consolidação do socialismo, empreendido por Lenin, independentemente de ter alcançado ou não seus objetivos, tinha clareza quanto ao tipo de sociedade, de homem e de educação que desejava construir, conforme Mészáros (2008, p. 80): “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável”, se os ideais revolucionários não tivessem sido minados conforme o desenrolar dos fatos.

Por conseguinte, foi no contexto político revolucionário que as decisões sobre o novo sistema educacional foram geradas - um cenário onde o Estado Soviético exigia que uma nova escola emergisse dos princípios revolucionários marxistas. Esses orientavam as instituições de caráter ideológico, como a educação e a cultura. Em termos gerais, a tarefa teve como meta formar a nova geração comunista soviética através da instrução para o trabalho, da consciência revolucionária e da união da juventude em torno das necessidades coletivas e sociais.

No Brasil, como sinalizamos na introdução deste trabalho, a teoria de Marx chega à academia na década de 1970, nos cursos de pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e em outras instituições de ensino superior. As ideias marxistas penetraram primeiro no

⁵⁶ Neste texto utilizaremos os termos “pedagogia marxista” ou “pedagogia soviética” para designar a experiência educacional soviética.

campo político⁵⁷, nas ciências sociais e, por último, na teoria pedagógica. Sabemos que o contexto social e político do Brasil, nos idos anos 70, estava sob o comando do governo da ditadura militar de 1964, conseqüentemente, sob a repressão dos movimentos sociais, dos partidos políticos e da academia. Ao que concerne o campo educacional, inicia-se uma trajetória intelectual, à esquerda, que busca construir uma “pedagogia marxista” inspirada em Marx.

Nesta seção, buscamos apresentar, inicialmente, um breve histórico sobre essa trajetória, em seguida, tomaremos as ideias da educadora Maria Luiza dos Santos Ribeiro para tipificar esse movimento pedagógico, empreendido na busca de uma escola pública voltada às mudanças sociais, nos marcos do capitalismo.

6.1 As ideias marxistas na educação brasileira

Após a morte de Stalin, os partidos comunistas sofreram o impacto da publicação do relatório secreto por Nikita Khrushchev⁵⁸ (1894-1971). No Brasil, inicia-se uma crise profunda no Partido Comunista Brasileiro (PCB), momento que faz surgir duas vertentes no ciclo comunista brasileiro: uma que propunha a dissolução do partido e outra que negava qualquer autocrítica que viesse desestabilizar a organização partidária. De certa forma, essas vertentes marcaram o modo político marxista no Brasil, até o momento atual, pois, na sequência histórica das dissidências internas do PCB, surge o Partido Comunista do Brasil (PC do B). Esses partidos vêm construindo suas trajetórias difundindo, cada qual a seu modo, o pensamento de Marx.

O PCB perde o controle do pensamento marxista no Brasil, mas passa a elaborar teorias originais publicadas nas revistas Estudos Sociais e Revista Brasiliense, esta última sob a responsabilidade de Caio Prado Junior, considerado o primeiro intelectual a desenvolver, na perspectiva marxista, uma significativa análise sobre a realidade brasileira publicando, em 1933, sua obra *Evolução política do Brasil*.

⁵⁷ Em 1922 é criado, no Brasil, o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

⁵⁸ Liderou a União Soviética de 1953 a 1964, tornando-se um dos homens mais poderosos do mundo. Em 25 de fevereiro de 1956, no 20º Congresso do Partido, ele pronunciou o "Discurso Secreto", denunciando as atrocidades de Stalin e inaugurando uma era menos repressiva na União Soviética. Levantou o muro de Berlim.

A outra fonte de divulgação do pensamento marxista coube aos intelectuais sem vinculação partidária, destacando-se os trabalhos do Instituto Superior de Estudos Sociais (ISEB) e da Universidade de São Paulo (USP). Nomes como Álvaro Vieira Pinto (1909-1987) e Nelson Werneck Sodré (1911-1999), produziram teoria eclética, isto é, não eram exclusivamente marxistas embora fossem considerados à esquerda no interior do Instituto.

Por sua vez, Florestan Fernandes (1920-1995) aproxima-se das obras de Marx, traduzindo para o português, em 1946, o texto marxiano de 1859, publicado com o título *Contribuição à crítica da economia política* (NETTO, 2004). Apesar de ter assimilado influências de diversas perspectivas, conheceu a obra de Marx desde os anos quarenta. É somente a partir dos anos cinquenta que orienta um programa de pesquisa, tendo como referencial básico o marxismo. Sua importância, como intelectual de esquerda, vai além da militância política e da vasta produção teórica, forjando intelectuais que perfilaram a sociologia no Brasil, tais como: Otávio Ianni (1926-2004) e F.H. Cardoso⁵⁹(1931), entre outros.

Com o golpe militar de 1964, os estudos e debates no campo marxista ficaram restritos ao ciclo das organizações de esquerda. Tratando-se do pensamento acadêmico, como sabemos, a ditadura avançou sobre as universidades, obrigando educadores, posicionados à esquerda, a saírem do país ou isolarem-se em instituições de menor representatividade intelectual.

No processo de redemocratização, mesmo enfrentando problemas, ressurgiu a elaboração intelectual do marxismo na academia, que passa a mediar os movimentos populares e políticos propriamente ditos. É importante observar a participação de Ianni, de Fernandes e de Francisco de Oliveira (1933) como intelectuais que produziram trabalhos acadêmicos e políticos. No processo de retomada da perspectiva marxista, surge um problema recorrente na história: a tributação indireta das ideias de Marx e de seus intérpretes, como de Lenin e Rosa de Luxemburgo (1871-1919) e, no campo da educação, do italiano Antonio Gramsci (1891-1937).

⁵⁹ Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni são parceiros na organização do livro *Homem e Sociedade: leituras básicas de sociologia geral* (1975). São Paulo: editora Nacional. Esta obra tem o caráter introdutório ao ensino da sociologia, onde os autores intencionam contribuir com a produção científica no campo sociológico no Brasil.

No Brasil, é no final dos anos 60 que algumas obras de Gramsci foram divulgadas, entre elas Os intelectuais e a organização da cultura, contudo as reflexões sobre educação proporcionadas por essa obra só chamou a atenção dos intelectuais de esquerda nos anos 80, como veremos na obra de Maria Luiza Ribeiro. Respeitando nossa própria limitação, não nos interessa, nesse momento, ampliar o debate sobre a inserção de Gramsci no pensamento acadêmico no Brasil. Contudo, é recorrente afirmar que, se por um lado, um significativo grupo acadêmico abarcou o importante pensador italiano como um mediador de Marx,⁶⁰ por outro, Gramsci é analisado à luz da ontologia marxiana, quando defende que a superação dessa forma societária não poderá ocorrer somente pela via econômica e que a extinção do Estado não acontecerá de forma automática.

Tratando-se do campo educacional, a reorganização da esquerda brasileira acontece no entrecruzamento da reorganização política e acadêmica dos educadores, seguindo-se a reorganização de setores do campo educacional, possibilitando a realização de eventos nacionais de grande amplitude, tais como: o I Seminário Brasileiro de Educação, em 1978, gênese das futuras Conferências, além das reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

Em um clima de efervescência política e cultural, as políticas educacionais do regime, ainda em vigor, foram duramente criticadas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) por intelectuais representantes de entidades civis tais como: Associação Nacional de Educação (ANDE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) - este último criado em março de 1979 -; e a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), entre outras. Essas entidades, de caráter político, além de combaterem as políticas educacionais dos governos militares, visavam à organização política dos educadores de todos os níveis de ensino.

Outro ponto de referência no processo de reorganização dos educadores é o surgimento de sindicatos, inicialmente, de forma fragmentada.

⁶⁰ Recomendamos os estudos sobre as apropriações de conceitos gramscianos, por intelectuais brasileiros, nas obras: *O pensamento pedagógico-político de Dermeval Saviani - até que ponto Gramsci?* de autoria de Alicia Maria C. Bonamino (1989); *Gramsci: política e educação*, de autoria de Wilson Correia Sampaio (2007).

Com a estruturação do movimento, consolidam-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); a Associação Nacional do Ensino Superior (ANDES) e a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA).

Nos anos setenta, observa-se um considerável movimento de editoração de publicações no campo educacional,⁶¹ a exemplo de revistas e periódicos, publicações de obras importadas, traduções de obras direcionadas à educação, a partir de diversos autores e diferentes perspectivas teóricas.⁶² Ocorre também o resgate das obras de Paulo Freire e a profusão de obras de educadores brasileiros sobre diversos temas de cunho social e político, principalmente, os textos produzidos pelos intelectuais centrados na PUC-SP.

A produção educacional que busca inspiração marxista, no início dos anos setenta, emerge na pós-graduação, delimitada em programas específicos, a exemplo do Mestrado em Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1969, quando se abre o caminho para o doutorado em educação, em 1977, sob a coordenação de Dermeval Saviani.⁶³ O contexto é marcado pelo debate e resistência à ditadura, considerado como um marco na produção à esquerda educacional no Brasil. Na ocasião, o Centro de Educação, *locus* da Pós-graduação, comportava um grupo de professores das diversas tendências do campo teórico-político. Participaram como pós-graduandos expressivos educadores tais como: Paolo Nosella, Osmar Fávero, Bete Antunes de Oliveira, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Moacir Gadotti, entre outros.

A partir da experiência da PUC/SP, ocorre o desdobramento da intelectualidade à esquerda, em outras instituições de ensino superior: no Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV) e Universidade Federal Fluminense (UFF). O processo é

⁶¹ Salientamos a editora Cortez, criada em 1975, cooperada da Autores Associados, até 1992; em 1978, surge os *Cadernos do CEDES*, sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas, em 1971.

⁶² Autores publicados, tais como: Célestin Freinet, Maria Tereza Nidelcoff, Ivan Illich, e de autores de diferentes incorporações da teoria marxista: Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Roger Establet e Cristian Baudelot, Louis Althusser, Mário Manacorda e George Snyders.

⁶³ Doutor em Filosofia da Educação, professor titular do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, é livre-docente na disciplina História da Educação da UNICAMP, professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPQ.

conduzido por Luiz Antônio Cunha e Gaudêncio Frigotto; na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), por Paolo Nosella e Betty Antunes Oliveira; na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por Carlos Jamil Cury e Neidson Rodrigues; e, também, na PUC/SP, por Mirian J. Warde, Antonio Chizzoti, Maria Luiza S. Ribeiro, entre outros. Embora a trajetória inicial, na pós-graduação da PUC-SP e em outros espaços acadêmicos, tenha aproximado esses intelectuais, o percurso escolhido como educadores os distanciou.

Outras experiências de tendência marxista, em instituições de ensino superior, antecederam a iniciativa da PUC/SP, devido à importância histórica dos esforços vinculados, em primeiro plano, à crítica aos militares e suas políticas para o campo educacional, que não devem ser desprezadas. Contudo, a pós-graduação, na PUC/SP, destaca-se na condução central dos estudos e pesquisas na perspectiva marxista.

Sinalizamos, também, estudos que emergem no Brasil, no início da década de oitenta, de Otaíza Romanelli e Bárbara Freitag que discutem os aspectos do desenvolvimento econômico e cultural que incidem sobre a educação. Contudo, a rigorosa postura investigativa e comprometida com a “questão social” dessas autoras não está diretamente associada às obras marxistas, tributando de diversas tendências teóricas e do pluralismo metodológico⁶⁴. Destarte, Freitag (apud YAMAMOTO, 1996, p. 92) inaugura no campo da teoria educacional “a procura de correspondência ou ajustes entre os requerimentos da reprodução capitalista em nível internacional ou local e a política educacional”. Por conseguinte, busca analisar os planos educacionais como componentes do planejamento econômico globalizado.

No Brasil, a produção marxista que influenciou na formação intelectual de educadores teve um período relativamente curto, pois ainda na década de oitenta, a academia abraçou desde os liberais aos pós-modernos e, paulatinamente, foi estreitando os espaços para a tradição à esquerda da educação, principalmente, os intelectuais que se inseriram na perspectiva

⁶⁴ O pluralismo metodológico orientado pelo relativismo e pelo ecletismo de ideias, onde a subjetividade se sobrepõe a objetividade, é um falso caminho. O problema não estaria no dogmatismo, mas no próprio extravio da razão, no distanciamento do equilíbrio entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. (TONET, 2013).

marxista, como pode ser observado nos currículos dos cursos das licenciaturas em geral ou em eventos acadêmicos dedicados às questões educacionais na atualidade.

Contudo, no campo editorial, educadores à esquerda mantêm suas produções na referida revista quadrimestral *Educação e Sociedade*, de Ciência e Educação/Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), UNICAMP, Campinas, SP⁶⁵. A partir de uma revisão criteriosa no índice geral (1993) das edições do nº 1 ao 43, no período de 1978-1992, das quais dispomos em nosso acervo bibliográfico, identificamos, entre diversas perspectivas teóricas da sociologia, filosofia e educação, a presença marcante da tradição marxista. Nesse espaço, não trataremos da análise desses conteúdos, tarefa que comportaria mais uma tese, no entanto é possível mencionar alguns temas dos artigos, os quais demonstram o compromisso dos editores da *Educação e Sociedade* com os problemas da educação: alfabetização de adultos, a construção de uma teoria pedagógica libertadora, a repressão política, a mobilização dos educadores pelas eleições diretas, pela democracia, pelos direitos sociais dos trabalhadores, as reformas educacionais, educação nas obras de Marx e Engels, etc. Temáticas tratadas por autores nas diversas perspectivas, como: Paulo Freire, Gadotti, Frigoto, Saviani, Fernandes, Paulo Ghiraldelli, Bete Oliveira, Jamil Cury, Nosella, entre muitos outros, inclusive, autores que não estão elencados diretamente à tradição marxista. Observamos que a revista estava aberta ao debate sobre a relação educação e sociedade, dentro do rigor acadêmico e científico. Esses autores, participam do Conselho de colaboradores, do Conselho editorial nacional e das produções apresentadas na revista. Esta, também comporta a colaboração de autores internacionais, dos Estados Unidos da América (EUA), França, Espanha, Alemanha e América Latina, tendo um Conselho Editorial internacional.

Até aqui, tratamos de um breve histórico referenciando educadores posicionados, inicialmente, à esquerda do regime militar, influenciados pela tendência marxista oriunda do “socialismo real” que, na sequência dos fatos,

⁶⁵ A partir do nº 4/1979 a *Educação e Sociedade* já saía com uma tiragem inicial de 10.000 (dez mil) exemplares. A partir do nº 5/1980, passa a ser publicada e comercializada por Cortez Editora e Editora Autores Associados.

forjaram um grande caldeirão de ideias e perspectivas progressistas, marxistas ou não, para os destinos da educação nacional. Parte da fértil produção da tradição marxista, no Brasil, nas décadas de 70-80, manteve-se em círculos fechados e autônomos dentro ou fora da academia, próximos ou não de Marx.

No que concerne a esses intelectuais diante da derrota soviética, entendida como a vitória do capital sobre os trabalhadores, com base em Tonet (1998, p. 9), identificamos três tendências: uma que assumiu o fim da história, isto é, a impossibilidade da superação do capitalismo; outra assumida por intelectuais que “foram cuidar da sua vida particular”; e a terceira caracterizada “por motivações éticas, políticas ou religiosas, que pretenderam continuar a luta sem aperceber-se da gravidade da situação produzida pelas sucessivas derrotas e pelas novas tarefas por ela impostas”.

Esse distanciamento da teoria social de Marx é um fenômeno, também, analisado por José Paulo Netto (2004, p. 10) como um recurso utilizado por marxistas ou ex-comunistas, que “para purgar-se do desastre em que se saldou a experiência do chamado ‘socialismo real’, pretendem sugerir a ‘ortodoxia metodológica’ pela via do *pluralismo*”. A persistência dos equívocos, empreendidos sobre o legado marxiano trouxe consequências desastrosas claramente identificadas em uma “quadra histórica profundamente contra revolucionária e, nela, como fato social a ser investigado, uma extraordinária capitulação intelectual” (NETTO, 2004, p. 10). Entretanto, com o distanciamento da revolução de Outubro de 1917 das suas expectativas iniciais, com a conseqüente crise do movimento socialista e do próprio marxismo, emerge a necessidade de se avaliar o processo desse fracasso à luz do legado marxiano.

Afirmamos, na segunda seção deste trabalho, que o desencanto com o stalinismo levou teóricos como Lukács, Mészáros e Claudín, a empreenderem esforços para recuperar os princípios nucleares do pensamento de Marx. Por sua vez, Lukács toma a direção no sentido de restituir Marx, desenvolvendo sua *Ontologia do ser social* conformando a categoria trabalho como raiz ontológica do ser social.

Com o processo de difusão das ideias, fundamentalmente, de Lukács emerge, no Brasil, a perspectiva de restituição do pensamento original de Marx.

Essa tarefa é abarcada por autores que, apesar do modo diverso de concebê-la, partem do consenso de que é preciso recomeçar com Marx. Tonet (1998, p. 11) citando, entre eles, “José Chasin (1983), José Paulo Netto (1993), João Quartim de Moraes (1998) e Marcos del Roio (1998)”, afirma que todos reconhecem que o tamanho “da derrota de que nos demos conta de alguns anos para cá confere a esta ideia um caráter de ainda maior urgência e radicalidade”. Podemos afirmar que essa perspectiva foi ampliada com as contribuições dos filósofos marxistas Sérgio Lessa e Ivo Tonet, entre outros.

Com a apreensão da ontológica marxiana, mesmo que reconhecida em “uma ínfima minoria”,⁶⁶ identifica-se, no Brasil, um pensamento crítico à tradição marxista pois, esta, apesar de se posicionar a favor da classe trabalhadora e contra o capitalismo, apresenta, em suas obras, equívocos sobre a teoria social de Marx. Por conseguinte, essa posição equivocada ao desconsiderar o núcleo central da ontologia marxiana que é o trabalho como categoria fundante do ser social e dos demais complexos sociais, compromete-se com a centralidade da política como via de salvação da educação. Com efeito, educadores que se colocaram no campo da perspectiva teórica de Marx, a partir de um marxismo político, desvinculado dos princípios da ontologia marxiana.

A partir desse patamar, no final da década de oitenta, foram produzidas reflexões problematizando os clássicos marxistas brasileiros, como a geração Astrojildo Perreira, Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes,⁶⁷ até a geração de pós-graduados em educação na PUC/SP, como vimos: Nosella, Bete de Oliveira, Jamil Cury, Guiomar Namó de Mello, Gadotti, Frigotto, entre outros, além do próprio Saviani, que criou o programa e orientou a formação acadêmica de parte significativa desses pensadores.⁶⁸ Vislumbra-se no Brasil, em termos gerais, um “divisor de águas”: de um lado, a tradição marxista centrada na perspectiva da revolução política soviética; de outro, os marxistas

⁶⁶ Nos termos de Tonet (1998, p.10).

⁶⁷ São analisados nos ensaios de Netto (2004) na obra *Marxismo impenitente: contribuições à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez.

⁶⁸ Recomendamos o denso livro de Ademir Quintilio Lazarini (2015), *Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos*. São Paulo: Instituto Lukács, onde Lazarini apresenta na introdução uma síntese de trabalhos críticos, de diversos autores, sobre o pensamento desses intelectuais. Como o título indica, a obra de Lazarini é dedicada a “uma lacuna crítica importante”, na obra de Saviani, quando este toma, conforme o autor, de forma equivocada a relação capital e educação escolar.

centrados na ontologia marxiana, que se debruçaram criticamente sobre o “socialismo real”.

Não desconhecemos que a crítica e o objeto de análise dessas abordagens é amplo e diversificado. Contudo, é possível vislumbrar pontos comuns em suas proposições, por exemplo, como aponta a autora marxista Edna Bertoldo (2015, p. 150) em sua análise sobre as perspectivas dos educadores Nosella, Kuenzer, Machado e Frigotto:

mesmo levando em conta suas diversas abordagens, acabam vislumbrando formas de educação que consistem na preparação de cidadãos críticos, inseridos no mercado de trabalho. Eles pretendem uma cidadania e uma democracia ampliadas, sendo a participação política fundamental para a transformação social. No nosso ver, esta forma de encaminhamento da questão indica um deslocamento da centralidade ontológica do trabalho para a centralidade da política.

Compreendemos que não se tratava apenas de construir uma teoria pedagógica; os educadores de tradição marxista vislumbravam uma pedagogia democrática que estivesse ao lado dos interesses de classe dos trabalhadores, uma pedagogia inspirada numa concepção democrática e socialista de mundo, como afirma Ghiraldelli (1987, p100),

Isto significa acreditar que a tomada da escola pelos filhos dos trabalhadores, pode transformar os conteúdos e a metodologia de ensino de forma análoga à transformação das relações de produção quando da tomada das fábricas pelos trabalhadores. É nesse sentido que emergem pedagogias vinculadas aos interesses populares e filiadas aos projetos de transformação radical da estrutura econômica e social vigentes, indicando caminhos de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Quando nos referimos que a crença no “socialismo real” perfila as proposições teóricas dos educadores da tradição marxista, no Brasil, respeitando-se suas especificidades, estamos compreendendo, na esteira de Tonet (2016 p. 112), que esses partem, “de forma explícita ou implícita, de que

os chamados países socialistas eram realmente socialistas, embora com muitas deficiências, limitações e deformações”; que o “socialismo real” é o cenário propício para a construção teórica da pedagogia marxista; e, assumindo o “pressuposto de que o socialismo estava efetivamente sendo construído, buscava traduzir praticamente aquelas orientações em um conjunto de diretivas para uma educação de caráter socialista” (p.112). Posição assumida, mesmo após o doloroso malogro da revolução de Outubro de 1917, desprezando as lições do passado e as insuperáveis análises de Marx e Lukács sobre os limites da política.

6.2 Ribeiro e a Escola da unidade

Em 1978, Ribeiro teve a primeira edição de sua obra *História da Educação Brasileira*, lançada pelas editoras Cortez e Autores Associados. Obra considerada clássica, em 2010 já se encontrava na vigésima primeira edição,⁶⁹ demonstrando sua aceitação na academia. Outra obra de Ribeiro *A formação política do professor de 1º e 2º Graus*,⁷⁰ resultado de sua tese, editada pela Autores Associados, despontou, na década de 1990, tendo a quarta edição editada em 1995. A autora apresenta, em 1991, o texto *Educação e práxis*, pela editora Iglu e, posteriormente, em 2001, com o título *Educação escolar: que prática é essa?* pela editora Autores Associados. Estudos que atravessaram o final da década de 70, do século XX, até a atualidade, como demonstram as sucessivas edições dessas obras.

Da segunda obra, tomaremos como objeto de análise a tripla preocupação de Ribeiro (1994, p.3): com a organização escolar, com a função de transmissora de bens culturais que a escola tem, e com a ação política dos professores. Preocupações centrais na investigação da autora sobre a formação política do professor da escola pública do 1º e 2º grau, na rede

⁶⁹ Última edição que tivemos acesso. Em seus primeiros estudos, Ribeiro debruça-se sobre a organização escolar ao longo de um extenso período da história brasileira: da Colônia (1549) ao início dos anos 1960 (1963), com o objetivo de identificar os fundamentos econômicos dessa organização.

⁷⁰ Obra apresentada por Saviani na contra-capá do livro, considerada como um texto precioso e obrigatório a todo professor.

pública paulista, nos idos anos 70. Adiantamos que nossa análise não incidirá sobre a formação do professor, mas sobre as proposições da autora para a organização de uma escola pública voltada para os filhos dos trabalhadores.

Cabe, também, sinalizar que os estudos de Ribeiro reportam-se ao período da ditadura militar de 1964, cenário que considera como um dos fatores que causou o descrédito da escola pública e do professor; mas, por outro lado, ressalta as experiências que considera mais significativas em termos de educação popular no Brasil, particularmente, o movimento de alfabetização (RIBEIRO, 1995): aos Movimentos de Cultura Popular (MCP), aos Movimentos de Educação de Base (MEB) e aos Centros Populares de Cultura (CPC), duramente reprimidos pela ditadura de 1964. Esses movimentos, deixaram um legado para a educação popular.

Com a repressão dos referidos movimentos, conforme a autora, surge a aversão pela escola e a perspectiva que desencadeou a dicotomia: a educação escolar (dentro da instituição) e a educação popular (fora dos muros institucionais), como polos mutuamente excludentes. Por conseguinte, Ribeiro (1994) busca inserir seu trabalho no movimento de revisão sobre a função social da escola, para restituir à instituição escolar sua unidade, rompendo os muros entre a educação popular e a escola pública, ou seja, considerar a possibilidade das “experiências de educação popular no âmbito da escola”.

Após 64, o aligeiramento do ensino e o descrédito do professor são fatores que evidenciam que a escola pública como um todo e os profissionais que nela atuam, particularmente, os professores, exigem a permanente luta dos setores politicamente mais representativos no Brasil. Caberia ao professor assumir, conscientemente, a luta a favor do ensino público, condição que a autora identifica nos movimentos emergentes, no Brasil, encabeçados pelos educadores de esquerda, nos anos duros da repressão militar.

A avaliação que Ribeiro desenvolve recai sobre a política educacional que se contrapõe aos interesses da população brasileira, políticas estas forjadas no interior da cultura de repressão. Nas palavras da autora (1995, p. 6),

[...] a política educacional que produziu o atual descrédito da escola pública educacional e do professor estava, e ainda está,

numa política cultural, que por sua vez só pode ser compreendida, quando articulada à política econômica que lhe serve de base e que tem caráter fundamentalmente antipopular. Por esse motivo é que afirmo anteriormente que a defesa da escola pública em seus diferentes graus é, ainda hoje, a meu ver, uma tarefa política das mais significativas.

Apesar de afirmar que só é possível compreender a política de descrédito e desmonte da escola pública se reconhecermos sua articulação com a política econômica, que é sua base, Ribeiro afirma, também, que é a luta política dos educadores que consolidará a defesa da escola pública. Assim, expressa-se Ribeiro (1994, pp. 6-8),

mais do que a defesa da escola pública, (que sugeriria, talvez, ser ela algo existente a ser preservado ou, pior ainda, algo que já existiu e a ser “ressuscitado”), impõe-se o desafio de se dar continuidade à conquista e transformação da rede escolar, no bojo das lutas populares em desenvolvimento na sociedade brasileira, a fim de que ela se constitua efetivamente em popular, quantitativamente e qualitativamente.

Nessa perspectiva, a organização da escola pública deve passar necessariamente pela escola da unidade: educação pública e educação popular, seguindo-se o objetivo de transformação da rede escolar, no interior das lutas populares. Essa é uma das teses de Ribeiro (1994), ou seja, é preciso entender a importância política da escola para as classes menos favorecidas.

Vimos que um dos princípios fundamentais da escola soviética é a escola única do trabalho, tendo como princípio organizador: as relações com a atualidade soviética, a auto organização dos alunos e o trabalho como elemento nucleador desses dois princípios. A esse respeito diz Pistrak (2011, p.35): no centro da questão, o trabalho “introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sócio pedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação”. Na seção anterior, já expusemos sobre o significado da “relação da escola com a realidade atual”, como também, da “auto-organização dos alunos”.

Nesse sentido, há um equívoco elementar em Ribeiro quando propõe a escola da unidade, a partir da união da educação pública com a educação popular, com o objetivo de transformar a escola pública, no interior das lutas

populares. Sua proposição para a escola única nos parece que foi mediada por Gramsci, como vimos em Sampaio (2007, p. 111) “a concepção da escola unitária se constitui como elemento do projeto de educação do partido operário; sua efetivação implica a existência de relações de hegemonia” entre a sociedade política e a sociedade civil, do partido emerge a força na direção do aparelho de Estado.

Entusiasmada com o movimento dos educadores, a autora entende que a pressão desse movimento sobre o Estado burguês pode levá-lo a assumir uma função “educadora” complexa articulada à complexidade da sociedade de base capitalista, de sua superestrutura. Condição que a sociedade feudal-aristocrática não favorecia.

Segue afirmando, com base em Gramsci, que essa complexidade do Estado burguês, por um lado, acentua seu caráter repressor, com o apoio das forças armadas, dos poderes judiciário e executivo, e de um conjunto de organismos fortalecidos, como a escola, que promoverão a nova ordem intelectual e moral necessária à manutenção da ordem econômica e política burguesa; por outro, o Estado burguês se complexifica de tal forma, que deixa de ser um órgão repressor, “passando a atuar também através de organismos de sociedade civil, como “educador”, como promotor de hegemonia” da classe trabalhadora. (RIBEIRO, 1994, p. 23).

Condição que, conforme Ribeiro, explica “o caráter chamado público da organização escolar que historicamente vai, então, sendo construída” (1994, p. 23). Nesse sentido, afirma a autora (Ibidem, p. 132),

Com o auxílio da contribuição teórica de Gramsci, no que diz respeito à teoria (ampliada) do Estado, desenvolvi o conceito da escola enquanto um organismo da sociedade civil enfraquecido (nos limites das determinações de uma sociedade de base feudal-rural-agrícola) e fortalecido ou em processo de fortalecimento (nos limites das determinações de uma sociedade de base capitalista-úrbano-industrial).

Ou seja, a organização escolar, vai sendo, paulatinamente, fortalecida, ampliando sua estrutura material e de recursos humanos; multiplica-se a natureza de seus graus e cursos na tentativa (não explícita) de atender, de

maneira diferenciada, por um tempo cada vez maior, sempre maior número de pessoas, incluindo-se as crianças e jovens das classes desfavorecidas. Nessa perspectiva, esse processo de ampliação da escola pública para os filhos dos trabalhadores, acontece, segundo Ribeiro (1994, p.132), em função da necessidade que a burguesia “tem de criar novos organismos e/ou desenvolver antigos em consequência da luta ideológica contra a aristocracia, visando conseguir, pelo consentimento ativo, uma base social mais ampla”, fenômeno assimilado pela autora como “socialização da cultura sob a hegemonia burguesa”.

A educadora (*op. cit.* pp. 133) afirma ainda, que essa contradição em nível ideológico (socialização da cultura sob a hegemonia burguesa) é “a manifestação, no âmbito da ordem intelectual e moral (cultural), da contradição fundamental que tem origem e desenvolvimento na base da sociedade burguesa”, ou seja, a contradição estaria, “entre a privatização do capital e a socialização da força de trabalho”.

No interior dessa lógica, (*op. cit.* pp. 133), a contradição “vai se transformando de motor em freio do desenvolvimento das forças produtivas, vão-se constituindo as condições materiais de destruição das relações capitalistas de produção”. Condição que permitiria a socialização da cultura no âmbito escolar se transformar qualitativamente em “luta ideológica fundamentalmente entre a burguesia e o operariado”.

Conforme Ribeiro a categoria contradição é uma relação entre contrários que transita das ideias hegemônicas à base material. Nesse sistema, a assimilação da cultura hegemônica pela classe trabalhadora (professor, filhos dos trabalhadores etc.) provocará uma ruptura na relação de dominação do capital sobre o trabalho.

Consideramos essa assertiva problemática, pois essa categoria tem sua origem na relação capital trabalho e nos demais complexos fundados nessa relação: o proletariado e o capitalista; a usurpação da produção pela classe dominante; a luta de classes sociais; o proletariado como sujeito histórico da revolução social. Aspectos da estrutura e da dinâmica da totalidade (reprodução ideal do ser realmente existente) do ser social. Todo esforço de Marx foi demonstrar a historicidade do ser social, sua processualidade e suas

contradições internas como possibilidade motriz de superação da sociedade burguesa.

Conforme Ribeiro, (*op. cit.* pp. 133) a luta pela escola pública (um organismo de socialização de cultura) “tem que está inserida no âmbito mais geral da socialização da economia e da política”, circunstância que favorece a emergência de um novo “educador” - a classe operária - “enquanto força determinante ‘em última instância’ na luta pela concepção-realização de uma escola pública-popular”.

A assimilação que Ribeiro apresenta sobre o lugar e o papel da classe trabalhadora, como visto acima, é problemática, pois a força do proletário não emerge da assimilação da cultura, essa força revolucionária emergirá, nos termos de Marx, das condições materiais dos trabalhadores, na sua relação com o capital, do lugar social que ele ocupa na relação trabalho e capital.

Tonet (2016), abordando a questão da ausência da classe trabalhadora na atualidade, entende que essa ausência é momentânea, ou seja, essa classe poderá voltar a assumir sua liderança, como ocorreu na Comuna de Paris, na revolução política contra o Estado. Não podemos negar que o proletariado, o sujeito da emancipação humana, está ausente como protagonista da luta contra o capital e, também, de forma problemática no âmbito teórico. Na dimensão teórica, a ausência implica inúmeras deformações sofridas pela teoria marxiana, em especial pela perda da centralidade do trabalho em favor da centralidade da política. Em Ribeiro, é uma presença idealizada.

Continuando com suas proposições, Ribeiro considera a escola pública como um instrumento de luta da classe trabalhadora, daí é necessário prezar pela “função da escola como transmissora de bens culturais”, ou seja, a autora entende que a grande tarefa da escola é tornar o conhecimento um bem de domínio das classes populares, não sendo possível dispensar a escola pública de tal função. Vejamos, em suas palavras (1995, p. 7):

- a) é necessário (mesmo que não suficiente) a todo o ser humano o conhecimento, cada vez mais rigoroso, profundo e abrangente da realidade sobre a qual atua, transformando-a praticamente e transformando-se enquanto ser humano;
- b) um conhecimento dessa natureza não decorre imediatamente da prática. O conhecimento que a prática possibilita de imediato é a base, mas uma base rudimentar,

- que precisa ser desenvolvida para que sirva efetivamente a essa mesma prática;
- c) esse processo de desenvolvimento do conhecimento necessário se dá não só mas também na escola, em especial nos seus graus superiores;
 - d) esse conhecimento, elaborado e acumulado no decorrer da história humana, necessita ser transmitido às novas gerações e que tal transmissão se dá não só mas também na escola, em particular nos seus graus inferiores.

Lembremos que essa afirmação de Ribeiro sobre a função da escola de transmitir os bens culturais produzidos pela humanidade, inspira-se diretamente na perspectiva defendida por Saviani (2008, p. 12), explícita na citação emblemática e conhecida amplamente no pensamento pedagógico brasileiro:

Consequentemente, 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 de 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 de atingir esse objetivo

Para Saviani (2008, p. 14) o ato de ensinar deve prezar fundamentalmente pela transmissão dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos homens em formação e pela ideia de distinguir entre o essencial e o acidental.

Vimos, na seção dois, que Mészáros é enfático quando afirma que a “transmissão do conhecimento formal historicamente produzido e sistematizado”, não assegura, por si só, uma educação transformadora e revolucionária. No interior dessa transmissão, ocorre ao mesmo tempo a disseminação dos ajustamentos ideológicos para assegurar “a reprodução da sociabilidade do capital”. Continua asseverando que a apropriação do patrimônio cultural é necessária, mas não suficiente se se quer construir uma educação que se oriente para além do capital. Nosso filósofo não possui

nenhuma dúvida quanto à impossibilidade de alterar a função da educação no capital.

Vimos na seção anterior, quando apresentamos o projeto de Lenin para a educação soviética, que um dos desafios no processo de transição da “velha escola” para a “nova escola” foi a questão “quais conteúdos ensinar à geração de crianças e jovens para o futuro comunismo”. Diz o revolucionário: (2004, p. 389):

Se tentásseis tirar a conclusão de que se pode ser comunista sem ter assimilado os *conhecimentos acumulados pela humanidade* cometeríeis um enorme erro. Seria errado pensar que basta assimilar as palavras de ordem comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem assimilar a soma de conhecimentos de que o comunismo é consequência. (Grifos nossos).

Entendemos que essa articulação é fundamental, não apenas para analisar as teses de Ribeiro, acima apresentadas, mas para ressaltar uma proposição pedagógica da educação soviética, assimilada pela tradição marxista na educação brasileira que diz respeito à transmissão dos conteúdos construídos sob a ciência burguesa. Consideramos central para compreendermos a apropriação de educadores no Brasil, diante da proposição de Lenin sobre o tratamento que a escola soviética daria aos *conhecimentos acumulados pela humanidade*. Tonet nos apoia, nesta análise, quando diferencia as atividades de caráter emancipatórias das atividades emancipatórias de caráter revolucionário, considerando-se que, nos marcos do capital, o caráter revolucionário das atividade escolares tem o espaço cada vez mais reduzido. Condição que interfere diretamente nos conteúdos ministrados, ou seja, a nossa escola burguesa não permite que os alunos tenham contato com a realidade atual, nem com a história da luta de classes, nem com a teoria revolucionária marxista.

Já expusemos, anteriormente, que Lenin para justificar a utilização desses conteúdos na nova escola, articula o seu posicionamento à forma como Marx tomou os conhecimentos humanos, adquiridos sob o capitalismo, como ponto de partida da crítica à sociedade burguesa, expondo sua estrutura e sua

dinâmica. Sabemos que Marx tinha consciência de que era legatário da história do pensamento ocidental, neste sentido.

Por sua vez, Lenin compreende que o feito de Marx, a forma como “reelaborou tudo aquilo que o pensamento humano tinha criado” levou-o à conclusão (a essência da sociedade burguesa) de que o limitado pensamento burguês não podia chegar, ou seja, na revelação de suas próprias contradições emanadas no interior da relação trabalho e capital.

Lenin (2004, p. 389) segue afirmando que os conteúdos devem ser assimilados com o “espírito crítico para não atulhar a vossa inteligência com trastes inúteis, e enriquecê-la com o conhecimento de todos os fatos sem os quais não é possível ser um homem moderno culto”.

Textualmente, é possível identificar similaridades entre as proposições de Ribeiro e Saviani com as proposições de Lenin, quando propõem “a transmissão dos conhecimentos/conteúdos culturais construídos pela humanidade” às crianças e jovens aprendizes. Proposições que a própria escola burguesa assume como legítima. Então, onde essas similaridades se distanciam?

Observa-se que Ribeiro toma a escola como um dos organismos de socialização da cultura e, potencialmente, capaz de contribuir com a transformação social, nos marcos da sociedade burguesa. Nesse ponto, ocorre um distanciamento entre as proposições sinalizadas. A escola soviética insere-se no processo revolucionário, como vimos, os conhecimentos modernos tinham a função de instruir as crianças e a juventude comunista, para o avanço cultural e econômico da URSS. A revolução e a escola agindo paralelamente, “porque a escola é a arma da revolução”. Assertiva que se consolida nas palavras de Pistrak, (2011, p. 23) já citadas na seção anterior e aqui retomadas:

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo não teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedagogia) para realizar os seus objetivos. A escola refletiu sempre o seu tempo e não poderia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse

capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.

Inspirado no desprezo que a revolução bolchevique tem da velha sociedade, Lenin rejeita a velha escola, alimentando contra essa um ódio que considera absolutamente necessário, apreciando a disposição de destruir a velha escola. Diz o líder bolchevique (2004, p. 390):

devemos compreender que o velho ensino livresco, a velha aprendizagem de cor e o velho adestramento devem ser substituídos pela capacidade de se apropriar de toda a soma de conhecimentos humanos, e apropriar-se deles de tal modo que o comunismo não seja em vós algo aprendido de memória, mas seja pensado por vós mesmos, seja uma conclusão necessária do ponto de vista da educação moderna.

Diferentemente, Ribeiro mantém uma relação de cumplicidade com a escola pública, possibilidades de reconciliações e reformas. A autora chega a afirmar que os seus esforços para contribuir com a restituição da escola pública, foram motivados, inicialmente por “um sentimento positivo de quem se reconhecia fruto da escola pública, no que ela tem de vantagens e desvantagens decorrentes das condições em que ela se realiza no Brasil”. (RIBEIRO, 1995, p. 4-5).

Há um fato indiscutível. No Brasil, estávamos sob o comando de um Estado totalitário, capitalista sem nenhuma perspectiva imediata de mudanças. Um “tempo” contrarrevolucionário. Apesar de Ribeiro reconhecer as consequências daquele momento político e econômico, não reconhece a relação indissociável do Estado com o capital; não reconhece que, segundo Marx (2010, p. 59) o “Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes”. Assim, a sociedade civil, em sua totalidade, não tem autonomia, diante do Estado para se fortalecer e respaldar politicamente as intuições de natureza pública, no caso a Escola de Ribeiro, como vimos acima. Não reconhecendo esses princípios nucleares da teoria social de Marx, Ribeiro entende que a escola pública realizará sua função transformadora, no momento em que a sociedade civil se fortaleça diante do Estado burguês, como visto acima.

Nestes termos, a autora não compreende que o Estado moderno, de um lado, caracteriza-se por sua natureza burocrática e por seu papel tirânico diante dos trabalhadores e, por outro lado, como uma máquina provedora de recursos financeiros para favorecer os capitalistas. Mézáros afirma que o Estado é um pré-requisito indispensável ao capital, “[...] Além do mais, o Estado deve também assumir a importante função de comprador/consumidor direto em escala sempre crescente” (2009, p.110). A partir dessa função, o Estado é exigido a prover algumas necessidades básicas, como a educação, saúde, habitação e outros. Contudo, apesar do Estado empreender ações corretivas importantes é incapaz de produzir a unidade entre os defeitos estruturais do sistema do capital.

O Estado moderno foi formado para complementar as estruturas econômicas, assumindo o comando político do capital que, por sua vez, dominou a produção material desenvolvendo práticas de políticas totalizadoras. O Estado moderno em si é um pré-requisito indispensável ao capital, “é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema” (p.106).

Ribeiro toma o professor como agente da transformação social, por vezes, impedida no momento de enfraquecimento da sociedade civil, relacionando os limites dessa ação política, na desvalorização do professor, que teve origem no período de 1968, quando a política econômica acentua a exploração dos trabalhadores em geral, atingindo a política educacional. Apesar de reconhecer uma certa relação entre a economia e a exploração do trabalhador, a autora busca relacionar à política de desvalorização no professor na política educacional “que dificulta seriamente o conhecimento do conteúdo necessário ao exercício profissional do professor e, muito mais, o domínio crítico desses conteúdos”. (1995, p.8). Observa-se a responsabilidade que a autora coloca nos conteúdos culturais, sua socialização pelo professor e a contribuição desses conhecimentos para a transformação social.

A autora é otimista em afirmar que, apesar dessa despolitização intencional na formação dos professores, herdada da ditadura militar, identifica-se o surgimento de novos professores com posicionamento político “de baixo para cima” expressando interesses da categoria e da população que frequenta

a escola pública, diferenciando-se qualitativamente dos interesses das classes políticas que representam o governo.

A preocupação de Ribeiro, ao analisar as escolas públicas no estado de São Paulo, durante os anos setenta, reporta-se aos embates que a tradição marxista empreendeu em resposta às ações militares sobre a escola e os sujeitos diretamente envolvidos com a instituição.

A autora empreende esforços na proposição para que as escolas públicas devem ser efetivamente transformadas em públicas, para vir a identificar-se com o popular e não com o estatal ou governamental. Afirma, ainda, que a delimitação da escola pública deve ser entendida no sentido popular, pois Ribeiro entende que é preciso captar a problemática da educação escolar sob a perspectiva da maioria, em sua totalidade. A escola pública e popular para os filhos dos trabalhadores.

Entretanto, a intenção de transformar a escola dos filhos dos trabalhadores, assumida por Ribeiro, não invalida a crítica às suas proposições para o ensino público, pois os elementos teóricos utilizados pela autora demonstram que a sua concepção de educação se distancia da perspectiva ontológica marxiana. A autora não compreende que esse complexo social é fundado na base material, isto é, no trabalho. Em Ribeiro, trata-se da educação popular e não da educação do proletariado; da educação formal⁷¹ e não da educação em sentido lato⁷², ou seja, não toma a educação como um complexo social em sua totalidade ontológica.

Marx, ainda no século XIX, afirmou que o trabalho é a única categoria que produz os bens materiais necessários à existência humana e que as demais esferas da atividade social, em suas especificidades, exercem outras funções na reprodução do ser social. É um fato a existência de pensadores, como Ribeiro, no universo acadêmico e científico com significativa aceitação, inclusive nas produções com estatuto marxista, que tendem a desconsiderar que as atividades da linguagem, da educação, da política, entre outras, são fundadas no trabalho.

⁷¹ Educação no sentido restrito, a exemplo da educação escolar (formal).

⁷² Refere-se à atividade necessária para o processo de objetivação e apropriação do gênero humano.

Compartilhamos com Tonet (2013) o fato de que o distanciamento da categoria ontológica do trabalho em Marx e, conseqüentemente, do proletariado como classe revolucionária, é um problema recorrente no campo do marxismo. Distanciamento que compromete a compreensão sobre a relação indissociável entre política e economia, fortalecendo a crença de que o processo de transição do capitalismo para outra forma de sociabilidade, pode se dar através da vontade política.

A existência de uma polarização que expressa a contraposição entre a política e o social que, nos termos marxianos, clarifica a contraposição entre revolução política e revolução social; entre o político, que é a perspectiva burguesa, e o social, que é a perspectiva proletária. A propósito dos equívocos sobre essa contraposição, explícita por Marx em sua avaliação sobre a Comuna de Paris, como sabemos, uma revolução política contra o Estado burguês, as conseqüências extrapolam a dimensão teórica, avançando sobre a os movimentos sociais e as organizações sindicais e sobre às instituições de caráter ideológico (educação e cultura). Nessa contraposição, encontra-se também o sujeito da revolução social, o proletariado.

No momento em que se considera a experiência do “socialismo real” como uma revolução social, com todas as conseqüências desse equívoco surge também a crença na escola soviética como um caminho para superar a dicotomia entre teoria e prática, entre ciência e ensino, entre trabalho manual e trabalho intelectual.

No que diz respeito a Ribeiro, reafirmamos que não compreende a educação na perspectiva da ontologia social, a educação para emancipação humana. Suas análises recaem na educação restrita ao âmbito escolar, ao ensino que sistematiza e socializa os conteúdos burgueses e na crença de que a escola pública vem paulatinamente avançando na ampliação de espaços para os filhos dos trabalhadores; que o Estado tende a apresentar ações democráticas contemplando à sociedade civil com políticas educacionais satisfatórias para o ensino público, mantendo-se na perspectiva da centralidade da política.

7 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

A escola soviética impulsionou vários estudos e proposições na busca da elaboração de uma pedagogia social, ou seja, uma pedagogia revolucionária de base marxista. Nada mais louvável do que a intenção de orientar a educação rumo à luta pela emancipação humana.

A relação entre revolução e educação é uma questão recorrente que tem suscitado debates, ao longo do século XX, desde Lenin aos tempos atuais. É possível identificar um vasto e rico campo de estudos sobre essa questão, principalmente, a partir do momento em que Lenin toma a educação como um instrumento de luta contra o analfabetismo, contra o atraso tecnológico-científico e, de forma relevante, para preparar a juventude comunista na União Soviética.

O ensino, a educação e a formação, para Lenin, necessariamente, devem acontecer na relação da escola com a “vida tempestuosa”; a educação da juventude comunista não deve consistir em oferecer-lhe discursos adocicados de toda espécie e regras éticas (burguesas). É preciso aprender ligando indissolivelmente cada passo da atividade na escola, cada passo da educação, da formação e do ensino à luta de todos os trabalhadores contra os exploradores. Por isso, para Lenin, mesmo que a formação das crianças e jovens transcorresse em espaços institucionais, os conteúdos acumulados historicamente deveriam ter ligação direta com a vida revolucionária, com a atualidade soviética. Em Lenin, a escola está para além do espaço institucional propriamente dito.

Como vimos, a construção da escola soviética foi uma exigência do Estado Soviético, tendo à sua frente o líder revolucionário e persistentes pedagogos. Decorre, que os princípios da nova escola tenham como referência a luta empreendida contra a sociedade burguesa, quando os operários e camponeses conscientes e disciplinados lutaram contra a classe burguesa, unindo o seu ódio contra a velha sociedade com a decisão e a capacidade de organizar a força para essa luta, em uma vontade única.

A história da educação brasileira não registra políticas estatais que exigem ou orientem uma escola a partir dos princípios emancipatórios, apesar

de em diversos documentos do Ministério de Educação (MEC) a palavra emancipação estar presente. Ao contrário, a história nos mostra que os educadores progressistas, mesmo os liberais como Anísio Teixeira e Paulo Freire, foram banidos do país. O que dizer de Florestan Fernandes e tantos outros intelectuais que foram impedidos de exercer suas atividades docentes no período da ditadura militar estabelecida no Brasil, em 1964.

Diferentemente das proposições da escola soviética, nos idos anos 20, do século XX, quando a revolução política, nos termos de Lenin, cabia na perspectiva de transição ao comunismo, as proposições da tradição marxista para a educação brasileira, mesmo após o malogro do “socialismo real”, mantiveram-se, em sua grande maioria, sob a perspectiva reformista da educação, sustentando-se no apelo à política do Estado.

Diante do que debatemos nas seções anteriores com fundamento na ontologia marxiana, sobre os limites do Estado e de suas políticas sociais, sem embargo, podemos afirmar que a perspectiva teórica dos educadores marxistas brasileiros, distancia-se das ideias originais de Marx, abarcando a centralidade da política, atribuindo ao Estado a tarefa de ser o protagonista de políticas transformadoras.

Trata-se, portanto, de reconhecer a importância desse movimento de esquerda para a consolidação da educação pública brasileira, contudo, sem perder de vista o horizonte crítico às suas proposições centradas no voluntarismo político, ou seja, no distanciamento completo da categoria central da ontologia marxiana – o trabalho.

Por outro lado, o debate permanece. Educadores que se inserem na luta pela emancipação humana vivenciam uma inquietante questão: como a atividade pedagógica pode contribuir com a criação de uma educação emancipadora?

Na atualidade, na perspectiva ontológica marxiana, podemos identificar basicamente duas tendências: 1ª) a impossibilidade da ciência burguesa e da própria instituição escolar de contribuírem com a transformação radical da atual forma de sociabilidade. Em outras palavras, a educação não teria nenhum

papel significativo, menos expressivo que seja, no processo revolucionário;⁷³ e 2ª) levando em consideração o papel da ciência burguesa e da educação na reprodução do capital, defende que embora seja impossível existir uma educação emancipadora, vislumbra a possibilidade de atividades educativas emancipatórias.

Tonet⁷⁴, apesar de ser contundente em sua crítica aos teóricos que idealizam uma educação potencialmente transformadora, de natureza socialista no interior do capital, como vimos, propõe o desenvolvimento de “um conjunto de atividades educativas emancipatórias” de caráter revolucionário na instituição escolar. Contudo, chama a atenção para a necessária delimitação dessas atividades, indicando a diferença entre uma “educação emancipadora” e “atividades educativas emancipadoras”. A primeira, como possibilidade de realização plena do homem, se dará com o rompimento radical da atual forma de sociabilidade, com a emergência do trabalho *associado*. A segunda entendida como um processo metodológico para a construção de uma consciência política (no sentido revolucionário), nos termos de uma formação que fomenta ideias “quanto ao objetivo final a ser atingido, também é necessário compreender bem a lógica que preside a sociedade capitalista e a natureza atual da crise; ter clareza acerca da natureza e das funções sociais da educação, de modo a nem subestimá-la nem superestimá-la” (TONET, 2007, p. 35-36).

No momento contrarrevolucionário, não é possível uma educação com caráter de massa, hegemônica que possa contribuir com a transformação radical da sociedade. Nesta perspectiva, indica-se a realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária, trata-se, pois, “de nortear tanto a teoria como práticas pedagógicas no sentido

⁷³ Estudos nesse sentido, ver Sérgio Lessa em dois dos seus textos *Universidade, ciência e revolução* (2014), *Universidade: produção e apropriação do conhecimento* (2006) e na obra *Revolucionário e o estudo: por que não estudamos?* (2014); e Mészáros nas obras *A Educação para além do Capital* (2008) e *o Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista* apêndice do livro *O desafio e o fardo do tempo histórico* (2007).

⁷⁴ Conhecemos as críticas de Tonet às denominadas “formação cidadã” e “formação humana integral” pela própria impossibilidade de alcançá-las no interior da exploração do homem pelo homem e, “dada a situação em que a humanidade se encontra hoje, o horizonte de nossas atividades no âmbito da educação tem que ser a emancipação humana e não a cidadania” (TONET, 2007, p. 16).

da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania” (TONET, 2016, p. 144). Destarte, a questão perpassa pela formação de indivíduos conscientes de que a solução para os problemas da humanidade passa necessariamente pela superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade. Perspectiva que encontramos similaridade com o currículo proposta pela escola soviética.

Por conseguinte, observamos que Pistrak (2011) também contribui com a organização de conteúdos de teor revolucionários quando recomenda uma revisão completa dos conteúdos para a nova escola: trata-se de introduzir novas disciplinas desconhecidas na escola, tais como: a concepção marxista dos fenômenos sociais; programas de história que promovam a compreensão e a explicação da realidade atual soviética; as ciências econômicas; as bases da técnica; os elementos da organização do trabalho; a indústria e a produção. Recomenda que as próprias matemáticas podem desfazer-se de tudo que servia. Perspectiva que se insere na questão do patrimônio de saber acumulado, que nos termos de Lenin não se trata simplesmente de ter acesso a ele, mas de realizar a crítica desse saber e permitir a aquisição de um conteúdo de caráter revolucionário.

Nossa intensão foi contribuir com o avanço do debate sobre a educação na perspectiva da emancipação humana, compreendendo que é necessário superar os equívocos que têm conduzido ao reformismo. É preciso compreender a relação indissociável entre política e economia, para não fortalecer a crença na “vontade política”.

Neste trabalho, quando investigamos as influências que os pedagogos soviéticos operaram na tradição marxista da educação no Brasil, quando estes tomam como possibilidade a elaboração de uma “pedagogia marxista”, tornou-se imprescindível o retorno às experiências do “socialismo real”, como cenário revolucionário político, e a Escola soviética. Reafirmamos o necessário debate sobre o “socialismo real”, a fim de compreender como se deu a relação entre essas experiências e o pensamento radical de Marx.

Conferimos, assim, nas contribuições da ontologia do ser social, a centralidade do trabalho como categoria única para a compreensão da

concepção de educação, seus limites e sua autonomia nos processos educativos para a emancipação humana. Fundamentos que apontam a postura reformista dos teóricos marxistas que desprezam as contribuições do legado ontológico marxiano para a compreensão do complexo social educação.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mariana. **Ontologia, Dever e Valor em Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas: 2016.
- BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. Maceió: EDUFAL, 2009.
- _____. Edna. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- _____. Edna. Formação e profissionalização do professor: uma abordagem histórico-social. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 163-187.
- CLAUDÍN, Fernando. **A crise do movimento comunista**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2013.
- CARVALHO, Roberto Muniz Barreto. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 32. p.151-170 jul./dez. 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à Evolução das Ideias Pedagógicas no Brasil**. In: Educação e Sociedade. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1987.
- JIMENEZ, Susana. Prefácio. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió, Al: EDUFAL, 2007.
- KRUPSKAYA, N. K. Prefácio da Edição Russa. In PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90)**. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN. São Paulo: Moraes, 1996.
- LARA, Ricardo. Notas sobre influências teóricas, marxismo e ontologia de György Lukács. In **Anuário de Lukács**, 2015. Orgs. VEDDA, Miguel. COSTA, Gilmaisa. ALCÂNTARA, Norma. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- LAZARINI, Ademir Quintilio. A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos. Tese (Doutorado), UFSC- SC, Florianópolis, 2011.

LENINE, V. I. **Obras Escolhidas em três tomos**. Tomo 2. Tradução Instituto de Marxismo-Leninismo. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1988.

LENINE, V. I. **Obras Escolhidas em três tomos**. Tomo 1. Tradução Instituto de Marxismo-Leninismo. 3. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986.

LENINE, V. I. **Obras Escolhidas em três tomos**. Tomo 3. Tradução Instituto de Marxismo-Leninismo. 2. ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004a.

LENINE, V. I. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2004b

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MACENO, Talvanes Eugenio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B, Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 1. ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A Revolução antes da Revolução**. Vol. II. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008b.

_____, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. Revista. São Paulo: Editora Boitempo, 2010c.

_____. **A Guerra Civil na França**. São Paulo: Editora Boitempo, 2011.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008c.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

_____. **O Capital** (v. 1, Livro I). São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____, **A Montanha que devemos conquistar**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

RIBEIRO, MARIA LUISA SANTOS. **A Formação Política do Professor de 1º e 2º Graus**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, MARIA LUISA SANTOS. **A História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, MARIA LUISA SANTOS. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90)**. Natal: EDUFRRN – Editora da UFRN. São Paulo: Moraes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação e Sociedade** - Edição comemorativa - Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 7. ed. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2015.

TERTULIAN, Nicolas. **Uma apresentação à ontologia do ser social, de Lukács**. Crítica Marxista. (1990).

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo, Editora Alfa-Omega. 2009.

TROSTK, Leon. Conferência pronunciada: a 27 de Novembro de 1932, no estádio de Copenhague, Dinamarca. Fonte da presente transcrição: "**Que fue la revolución russa?**", Editorial Indo-América, Buenos Aires, 1953. Tradução de: Moniz Bandeira.