

TRABALHO, EDUCAÇÃO E A LÓGICA PERVERSA DO CAPITAL

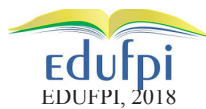
Maria Escolástica M. Santos
Pedro Pereira dos Santos
Marli Clementino Gonçalves
(Organizadores)



Maria Escolástica M. Santos
Pedro Pereira dos Santos
Marli Clementino Gonçalves

(Organizadores)

TRABALHO, EDUCAÇÃO E A LÓGICA PERVERSA DO CAPITAL





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Jacqueline Lima Dourado

Editor

Ricardo Alaggio Ribeiro

EDUFPI - Conselho Editorial

Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Acácio Salvador Veras e Silva

Antonio Fonseca dos Santos Neto

Wilson Seraine da Silva Filho

Gustavo Fortes Said

Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Viriato Campelo



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os direitos reservados



Diagramação

Erike Axel da Silva Fahel

Desenho

Manelim

Ilustração Arte Final

Daniel Lima

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

Serviço de Processamento Técnico

T758 Trabalho, educação a lógica perversa do capital /
Organizadores, Maria Escolástica de M. Santos, Pedro Pereira dos
Santos, Marli Clementino Gonçalves – Teresina : EDUFPI, 2018.
214 p.

ISBN 978-85-509-0405-4

1. Capitalismo. 2. Educação. I. Santos, Maria Escolástica de
M. II. Santos, Pedro Pereira. III. Gonçalves, Marli Clemenino.

CDD 330.122

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Jackline Rabelo</i>	
<i>Susana Jimenez</i>	
PARTE I – TRABALHO, SOCIEDADE E A CRISE DO CAPITAL.....	19
O MARXISMO NA EUROPA APÓS O FIM DA HEGEMONIA NEOLIBERAL...	21
<i>Matthias Istiván Köhler</i>	
OS (DES)CAMINHOS DA ESQUERDA NA LUTA PELA SUPERAÇÃO DA CONTRADIÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO.....	47
<i>Ivo Tonet</i>	
A ARTE NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: NOTAS SOBRE A ESTÉTICA MARXISTA.....	67
<i>Adéle Cristina Braga Araújo</i>	
<i>Ruth Maria de Paula Gonçalves</i>	
<i>José Deribaldo Gomes dos Santos</i>	
PARTE II – A EDUCAÇÃO NOS LIMITES ABSOLUTOS DO CAPITAL...	85
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA POBRE NOS LIMITES DO CAPITAL: APONTAMENTO HISTÓRICOS.....	87
<i>Maria Escolástica M. Santos</i>	
EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS CORTADORES DE CANA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: UM CAMINHO PARA “HUMANIZAÇÃO” DO TRABALHO.....	110
<i>Jane Marinho da Silva</i>	
PARTE III – EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO.....	131
SOBRE O ESTADO PROLETÁRIO.....	133
<i>Edna Bertoldo</i>	
REVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA.....	156
<i>Severina Martyr Lessa de Moura</i>	
O CARÁTER DETERMINANTE DO TRABALHO SOBRE A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: ELEMENTOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PÓS-REVOLUÇÃO RUSSA.....	173
<i>Maria Gorete Rodrigues de Amorim</i>	
EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO EM ANTONIO GRAMSCI.....	186
<i>Daniele Kelly Lima de Oliveira</i>	
<i>Pedro Pereira dos Santos</i>	

APRESENTAÇÃO

Apresentar um livro que caminhe na contracorrente do capital e se alinhe à proposta do II Encontro Internacional Trabalho, Educação e Formação Humana (II ENITEFH) não é tarefa simples. Ao contrário, coloca-se entre aquelas atividades que nos interpõem, sobremaneira, uma condição atenta de aprendiz que precisa de mais tempo para absorver corretamente as lições e reflexões de escritos importantes. A essa condição, soma-se o necessário entendimento do papel que cumpre o próprio Enitefh na divulgação militante do autêntico marxismo, livre dos freios e dos deslizes operados pelo campo reformista, neomarxista, dentre outras deturpações do pensamento e da atividade revolucionária de Marx.

Marx, que nasceu há 200 anos, em 05 de maio de 1818, deixou um legado imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano. Revelou-nos a forma como nos constituímos humanos, pela liberdade de escolha entre alternativas no processo de produção social, mediados pelo trabalho. De outro lado, sob a égide particular da sociedade de classes, demonstrou-nos, com as bases radicais do movimento próprio do real, os impedimentos e obstáculos a essa liberdade no contexto de exploração do trabalho. Com seu exemplo prático, de par com Engels, nos ensinou sobre a necessidade de nos colocarmos em dia com as lutas dos proletários de todo o mundo, seja escrevendo textos que refletissem a realidade vivida, seja editando manifestos encomendados pelo movimento revolucionário de sua época, do qual participava sistematicamente.

Os textos que aqui se destacam buscam incessantemente dar conta desse legado e dessa práxis histórica iniciada, com maior radicalidade, pelo próprio Marx. Seus autores perseguem as indicações fundamentais do pensador Alemão, nascido na pequena cidade de Trier, que rompendo as fronteiras geográficas, tornou-se um pensador do mundo em favor da emancipação da humanidade inteira.

Os temas abordados neste livro, suscitados a partir do debate travado por ocasião do Enitefh, em um curto espaço de tempo, entre 7 a 10 de novembro

de 2017, na cidade de Teresina, Estado do Piauí, localizado no Nordeste do Brasil, vinculam-se ao pensamento de Marx, europeu e militante da libertação dos mais fracos, que atinge as poucas águas e o solo árido, seco e infértil dos sertões nordestinos. A ebulição que esse Encontro provoca é visível em cada trecho e letra dos artigos aqui presentes. Dão conta de enunciar e examinar o tempo presente, a contemporaneidade, com suas mazelas e opressões, ao mesmo tempo em que refazem o percurso do instante mais revolucionário organizado e vivenciado pelo movimento operário, a revolução soviética de outubro de 1917. Em relação a esses temas, presenciamos análises particulares sobre os fundamentos da leitura do marxismo em torno dos complexos do trabalho, da política, do Estado, da arte e da educação. Um estudo especial sobre as concepções de Antonio Gramsci é registrado nesta obra.

Iniciando as contribuições deste livro intitulado **TRABALHO, EDUCAÇÃO E A LÓGICA PERVERSA DO CAPITAL**, registra-se o texto de Matthias István Köhler, que nos levantou a indagação sobre a situação do marxismo na Europa atual, apontando o entendimento do mesmo sobre a ocorrência de uma “virada autoritária” na Europa. Enfrenta, por meio dessa questão, a discussão acerca da posição da luta de classes e da resistência revolucionária nesse contexto ultraconservador, de “estruturas neocoloniais”, que assombram o povo europeu com suas políticas autoritárias, compondo assim “uma nova direita”, alinhada ao projeto da classe burguesa para dominar todos os territórios, reproduzir e ampliar os ganhos do capital e explorar e expropriar cada vez mais os trabalhadores do mundo todo. No corpo do seu texto, amplia-se ainda o debate sobre a presença do neoliberalismo e os efeitos desse movimento sobre as nações e os povos mais frágeis do planeta. Nesse sentido, o autor passa pela análise das feições neoliberais e suas políticas no mundo; dos movimentos de protestos anticapitalistas e contra a Cúpula do G20 de Hamburgo (2017); e, por fim, com apoio no enunciado de Lukács sobre apologia “direta” e “indireta”, alerta para as formas dominantes de defesa ideológica do capitalismo. Em todo o texto, faz-se presente a denúncia ao tratamento inumano que o “rico continente europeu” vem dispensando aos refugiados, como forma de manter seus domínios fronteiriços.

Um convite ao entendimento do momento presente a partir das lições da história sob o crivo do marxismo, acompanha Ivo Tonet em seu texto sobre Os (des)caminhos da esquerda na luta pela superação da contradição entre capital e trabalho. O autor passa pela análise da crise atual do capital como forma de fundamentar seu exame acerca da questão: “por que os trabalhadores não conseguem sequer resistir a esses brutais avanços do capital?”. Seguindo essa reflexão, Tonet esboça, em grandes linhas, “a trajetória da luta entre o capital e o trabalho desde o século XIX até hoje”, como forma de prover os elementos de compreensão do movimento da esquerda hoje no processo de luta contra o capital. A esse respeito, atesta que a esquerda tomou o caminho (descaminho) de menor resistência no processo de contradição radical entre o capital e o trabalho. Consubstanciado na afirmação de Marx de que a revolução proletária deve ser uma revolução política com alma social, expõe a necessidade – por parte da classe trabalhadora – da luta revolucionária de superação do trabalho assalariado em função da construção da sociedade comunista, que tomaria por base o trabalho associado em que o valor de uso organiza a produção social, atendendo as reais necessidades de toda a humanidade. Toma certo espaço do texto para explicitar o processo de retrocesso da revolução soviética de um lado e as bases do Estado de Bem-Estar Social de outro, explicitando o desenvolvimento global do capitalismo, situando os rumos reformistas peregrinos pelos partidos de esquerda e sindicatos dos trabalhadores. Nesse terreno, revela que a “centralidade do trabalho é substituída pela centralidade da política”, quando a dimensão política assume lugar de destaque no processo de transformação social, abandonando a luta direta contra o capital, conformando-se em participar do processo democrático burguês. Soma-se a tudo isso, conforme denuncia o autor, a “deformação do pensamento marxiano, retirando-lhe o seu caráter revolucionário e conferindo-lhe um caráter reformista”. A esquerda, em seus descaminhos, segue firmemente nesse propósito, elegendo as categorias da reforma, da democracia e da cidadania como centro de sua organização, aliando-se aos interesses do próprio capital em sua sanha de exploração/opressão dos trabalhadores, rebaixando (negando) o caminho da revolução. Por fim, Tonet advoga “que é possível fazer uma revolução”, e que “é

preciso uma luta coletiva, de caráter cada vez mais universal para resolver os problemas da humanidade”.

Conscientes de que o trabalho chama à vida outras práxis sociais, dentre as quais se situa a arte, os professores Adéle Cristina Braga Araujo, Ruth Maria de Paula Gonçalves e José Deribaldo Gomes dos Santos, em suas análises, apresentam, à luz dos fundamentos da estética lukacsiana, o processo de degenerescência humana no contexto de crise estrutural do capital, indicando os dobramentos desse grave fenômeno sobre o complexo da arte – responsável, em sua essência, pelo refinamento do gênero humano. Os autores anunciam os limites e contradições da arte na sociedade contemporânea que se encontra subsumida a desumanizadores, a “embrutecedores indicativos sociais”, explorando, ademais, a mediação da educação estética no seio da formação do gênero humano que, nos tempos presentes, assumem uma feição pragmática e utilitarista em função da manutenção da divisão do trabalho, transformando a arte em mercadoria e lesionando “o universalismo, uma vez que a sociedade do capital é contrária a um desenvolvimento estético pleno”. Para além dessas pontuações acerca da contemporaneidade, os autores ressaltam o lugar essencial da “vida de todos os dias” no processo de reprodução do ser social e atribuem ao complexo da arte, especificamente humano-social, um lugar central no processo “da ascensão do homem inteiro ao homem inteiramente”, recompondo a integridade do homem com base na plenitude dos sentidos. Alertam, por fim, os autores que tal alcance requer a construção de outra forma de sociabilidade, “baseada em princípios igualitários e na abolição do privado”.

As reflexões sobre as políticas educacionais destinadas às crianças e adolescentes pobres aparecem na elaboração de Maria Escolástica de Moura Santos. A autora recupera historicamente o processo de constituição dos conceitos de criança e infância, rebatendo, por essa via, o discurso ideológico que associa pobreza à dimensão sobrenatural e/ou determinação natural. Este procedimento permite à autora conduzir seu texto em bases teóricas sólidas, radicalmente críticas e de pertinência histórica, contribuindo para o entendimento da educação das crianças pobres nos termos das políticas e ações orientadas pelo poder dominante, em função dos interesses de

clase. Por esse prisma, denuncia a autora que as políticas educacionais para estes desvalidos seguem a mesma pauta das políticas de assistência social, sempre norteadas para o “disciplinamento, segregação e adestramento para o trabalho”. A intersecção desses dois campos, educação e assistência, em sua processualidade histórica e contraditória, medeia toda a exposição do tempo presente nesse texto, que nos fornece, por fim, com dedicada atenção aos postulados marxianos-lukscianos, a compreensão de que a miséria da criança e do adolescente, no terreno das políticas educacionais e assistencialistas, mantém relação com a miséria material produzida pelo antagonismo capital x trabalho. As crianças e adolescentes pobres, nesse contexto de luta de classes, são apartadas de todas as potencialidades produzidas pelo conjunto da humanidade e são atendidas, as que tiverem sorte, por “práticas assistencialistas” controladas pelo Estado Burguês.

Problematizando a realidade dos trabalhadores rurais que atuam no setor sucroalcooleiro do Estado de Alagoas, Jane Marinho da Silva, considerando as políticas de desenvolvimento desse setor no contexto neoliberal, analisa as demandas educacionais de formação desses trabalhadores, inquirindo sobre “como esta questão foi proposta pelo Estado e quais as reais intenções do mesmo quando promoveu o discurso da necessidade de escolarização dos trabalhadores”. Recupera o desenvolvimento do mercado mundial desse campo da economia, sempre afinado como o desenvolvimento do mercado mundial capitalista, sob os auspícios do slogan da produção sustentável. Nesse sentido, denuncia os ajustes necessários à formação escolar dos trabalhadores, frente aos avanços tecnológicos que primam em explorar mais com menor compra de força de trabalho. A autora exhibe, no texto, os dados relativos ao baixo nível de escolaridade desses trabalhadores dos canaviais no cenário de um alto nível de mecanização do setor no Brasil. Associa esse aspecto histórico ao contexto de elaboração de programas, documentos e legislação governamentais que visam a monitorar o setor. Dentre estes, destaca a implementação, em 2009, do Compromisso Nacional para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho no Setor Sucroalcooleiro (CN) que atenta discutir e regulamentar também a questão da educação/escolarização do trabalhador cortador de cana frente ao processo de mecanização da

indústria canavieira. A análise da autora, subsidiada pelos estudos marxistas, privilegia a denúncia e o desvelamento dos reais interesses do dito projeto de “humanização” que compõe as ações do setor sucroalcooleiro que, de forma precária, intenta “alfabetizar, qualificar e requalificar os cortadores de cana”, configurando-se na política nacional de escolarização e qualificação desses desvalidos trabalhadores.

O artigo Estado e Revolução, assinado pela Professora Edna Bertoldo, inaugura o conjunto rico e complexo das reflexões presentes na parte do livro que trata da Educação e revolução. A autora compromete-se em situar a Revolução de Outubro, de 1917, como marco basilar na história da classe trabalhadora, buscando, nessa esteira, aproximar-se do entendimento do que este evento significaria hoje, um século depois, para as formas de luta e organização dos trabalhadores de todo o mundo. O texto alicerça-se em bases do autêntico marxismo sobre a história da luta de classes, aferindo um papel importante à Comuna de Paris (1871) como inspiração da Revolução Russa. A autora discorre, ainda, sobre as posições e análises deturpadas e insuficientes sobre esse momento revolucionário e ilumina seu exame interrogando: “Qual a gênese da expressão “Estado proletário”? Qual a relação entre o “Estado proletário” e a perspectiva pretendida pelo socialismo e o comunismo?”. Tais questões subsidiam o tratamento conferido ao complexo exame acerca das determinações materiais para trabalhar conceitualmente poder político e desenvolvimento do Estado, acompanhada das contribuições de Engels. Examina os limites onto-históricos do Estado Proletário, concernentes à experiência da Revolução Russa, na precisa articulação operada entre poder político e Estado e segue, para o correto entendimento da Revolução de outubro, com as demonstrações escritas de Lênin e Trotsky, revisadas por Lukács e Mészáros, em suas críticas e discordâncias. Revisando o chão histórico-econômico e organizativo da Revolução Russa, explora o processo de gênese, desenvolvimento e, por fim, o seu movimento de degenerescência que submergiu as organizações revolucionárias de operários e camponeses deste relevante projeto histórico de superação do capitalismo. No adiantar de seu exame, a autora afirma que [...] “temos muito a aprender com todo este legado teórico-prático, principalmente com a história da revolução russa,

para que possamos tirar as melhores lições a fim de intervir sobre o presente tendo em vista a construção futura do comunismo”. Sigamos, então, firmes na crítica revolucionária, inclusive ao Estado Proletário do modelo soviético.

Outra contribuição acerca da Revolução de 1917 faz-se presente no estudo de Severina Mártir Lessa de Moura, em *Revolução e educação: os princípios da educação soviética*. A autora dedica-se, especialmente, a esboçar uma análise em torno da relação entre revolução e educação, abraçando, nesse contexto, o conteúdo dos debates provenientes desse momento e que se desdobra exatamente sobre a grande parte das preocupações, desafios e possibilidades levantadas no chão histórico desta experiência revolucionária. Anuncia, em seus contornos mais gerais, tanto seu processo de ascensão, como também seus limites, incapacidades e polêmicas, sempre atenta à questão da educação, que conforme afirma, constituiu-se em “um grande desafio para Lenin e para as forças revolucionárias bolcheviques”, sempre em função de garantir e aprofundar “o processo de transição da sociedade burguesa para o proletariado” e de imprimir um projeto de formação revolucionária dos bolcheviques, dos trabalhadores russos. Esta formação passa, assim, a ser orientada pelos Princípios da educação soviética, devidamente registrados e analisados pela autora que deita seu exame sobre os elementos de construção da revolução russa, mormente, no processo de reforma e consolidação de escola socialista e da pedagogia marxista-leninista. Com a devida clareza, assume que a experiência da pedagogia social soviética, com seus limites, equívocos e lições, fundamentava-se na “práxis da Escola-comuna como elemento de ligação da vida social com as atividades educativas na escola” e nos conclama a exercitar um debate crítico e rigoroso sobre a tentativa de emancipação humana soviética, vivenciada pelos revolucionários pedagogos soviéticos, a exemplo, do próprio Lênin, Krupskaya e Pistrak, que contribui para o nosso esclarecimento acerca dos alcances dessa proposta de escola comunal e de educação soviética.

Maria Gorete Rodrigues de Amorim soma-se, de forma precisa e inequívoca, ao debate inaugurado por Severina Mártir Lessa de Moura, quando se dedica especialmente a recuperar os “elementos da proposta educacional idealizada por Pistrak”, no processo de sistematização de

um novo projeto de educação face ao processo de desenvolvimento da Revolução Russa, alcançando a reflexão teórico-prática sobre a determinação do trabalho no processo de formação dos trabalhadores. Não descuida em indicar as contribuições de outros educadores e revolucionários soviéticos importantes nas formulações e experiências educativas desse momento, a exemplo de Krupskaya e Lepeshinskiy, que se encarregaram da tarefa de sistematizar a Escola-Comuna e dos psicólogos Russos Vigotski, Leontiev e Luria. Alerta para atuação de Pistrak na perspectiva da construção de uma educação/formação dos indivíduos que respondesse às demandas do contexto pós-revolucionário com vistas à transição para o comunismo. Desse chão, soergue-se a necessidade de se pensar e consolidar um projeto da “escola do trabalho”, liderada por Pistrak, com a função de desenvolver a educação das massas numa perspectiva de classe revolucionária. Frente aos desdobramentos históricos dessa experiência de escola, a autora arremata sua análise advertindo que esta proposta “representa um importante exemplo da relação ineliminável da educação com o trabalho em qualquer forma de sociabilidade”.

O pensamento revolucionário de Antonio Gramsci teve um especial espaço reservado no livro do nosso II ENITEF. Daniele Kelly Lima de Oliveira e Pedro Pereira dos Santos, estudiosos do legado gramsciano, dedicam-se, nesse texto, a indicar o conjunto de preocupações do filósofo sardenho em torno da educação das classes subalternas. Atentos às apropriações indébitas da obra e do pensamento de Gramsci, demarcam o viés revolucionário que compôs a curta existência do nosso militante comunista, expondo corretamente sua concepção de educação e formação das classes subalternas. Restauram as bases histórico-filosóficas dos seus escritos que enaltecem o seu compromisso e atuação na luta por um projeto de sociedade socialista, em que a educação dos trabalhadores assume um lugar de destaque no processo revolucionário, sempre no combate ao ideário revisionista e reformista presentes no movimento operário e em defesa de uma concepção integral de mundo. Gramsci, e sua luta por uma nova sociabilidade para as classes subalternas, comparece em nosso livro com uma força que jamais será encarcerada. Ela é viva, forte e irmana-se com todas as elaborações do

campo do marxismo revolucionário presentes nessas páginas.

Jackline Rabelo

Susana Jimenez

Fortaleza, 20/04/2018

PARTE I

TRABALHO, SOCIEDADE E
A CRISE DO CAPITAL

O MARXISMO NA EUROPA APÓS O FIM DA HEGEMONIA NEOLIBERAL¹

Matthias István Köhler²

Como simples editor de um periódico húngaro, atualmente trabalhando junto a um pequeno jornal socialista na Alemanha, não estou certo de que terei algo de novo a dizer a um grupo de acadêmicos e cientistas sociais. Na verdade, tenho grande interesse em melhor conhecer o trabalho que vocês vêm desenvolvendo, aqui, em torno de Lukács, assim como há muitas questões que eu gostaria de explorar, uma vez que, pelo menos desde 2008, a Europa vem também, caindo na armadilha da política de austeridade. Países como Grécia e Espanha, onde podemos, hoje, observar um interessante desenvolvimento, foram, por exemplo, capturados. Aqui, evidentemente, devemos ainda mencionar a Europa Oriental, onde programas e possíveis resistências à expropriação coletiva, ao lado de novas formas de acumulação primitiva, têm sido testados desde o início dos anos de 1990, com a assim chamada transformação. Quando a crise irrompeu na Europa, em 2008, com efeito, aqueles que se encontravam imediatamente à mão apressaram-se a declarar com flagrante cinismo que a Europa deveria voltar o olhar para a América Latina, onde políticas de austeridade vêm sendo, há anos, testadas “com sucesso”.

David Harvey disse, certa vez, que o capital não resolve seus problemas e contradições, ele os reordena geograficamente. O autor toma de empréstimo a teoria do imperialismo de Rosa Luxemburgo, a qual sugere que o capitalismo sempre precisa de um outro e, para expandir-se, deve integrar periféricamente, regiões não capitalistas. Assim, o capitalismo necessitaria de regiões não capitalistas para sobreviver. István Mészáros, recentemente falecido, parte desse ponto para demonstrar que o capital pode ter chegado

¹ O presente texto serviu de base à Conferência de Abertura proferida pelo autor, no II Encontro Internacional Trabalho, Educação e Formação Humana (II ENITEFH), realizado na Universidade Federal do Piauí, em Novembro de 2017. O mesmo foi traduzido, por Susana Jimenez, do original *Marxism in Europe after the end of neoliberal hegemony*, mediante permissão do autor.

² Jornalista. Editor do jornal *junge Welt* (Alemanha) e da Revista *Eszmélet* (Hungria).

ao seu limite. Em sua interpretação acerca dos limites do sistema metabólico do capital, ele enfatiza, incessantemente, que nós teríamos chegado a um ponto em que esse deslocamento geográfico de problemas teria alcançado seu ápice. O globo é finito, diz Mészáros, seria um desvario pensar que se poderia expandí-lo indefinidamente. Mészáros não tem dúvidas de que, no presente momento, nós atingimos um ponto em que uma decisão tem que ser tomada, porque os limites absolutos do sistema foram alcançados. Não sei se isto é verdade. Mas, de uma coisa estou certo, penso que a possibilidade do imperialismo social, conforme este tem sido praticado na Europa nos últimos dois séculos, chegou ao fim com o próprio fim do colonialismo e o avanço de uma consciência e resistência cada vez mais acentuadas por parte das preponderantes estruturas neocoloniais. A Europa não é mais capaz de externalizar seus problemas como tem feito pelos dois últimos séculos. E os povos da Europa sentem isto de muitas maneiras.

Perguntar pela situação do marxismo na Europa atual não significa apenas tentar informar-se sobre desenvolvimentos no terreno da teoria, pois o marxismo não é uma disciplina acadêmica isolada, mas é, de fato, o lugar para chegarmos a termo com o desenvolvimento do capitalismo e, certamente, para formularmos uma compreensão sobre o nível de resistência a este sistema. A questão acerca da situação do marxismo na Europa conduz a outra indagação: como nos posicionamos atualmente na Europa em relação à nossa luta por uma sociedade sem classes? Em minha fala, eu vou discutir sobre o que eu gostaria de chamar, abstratamente, de uma “virada autoritária” na Europa.

Vocês, certamente, ouviram falar sobre as eleições que ocorreram ao longo deste ano na França, na Alemanha, na Áustria e na República Checa. O resultado de todas essas eleições representou uma significativa mudança de rumo para a direita. Devo esclarecer: uma direita que ainda segue as políticas neoliberais, mas que, agora, pretensamente, toma para si a tarefa de combater uma elite corrupta. A maioria dos intérpretes dessa mudança na Europa coloca a “crise dos refugiados” no centro de suas explicações. Há um problema real ou imaginário com respeito à “alienação”, à segurança pública etc. Os sistemas sociais estão sobrecarregados, dizem eles. Na mídia burguesa,

o conflito se apresenta como um embate entre liberais racionais moderados de um lado; e de outro, os assim chamados “populistas de direita”, que apelam emocionalmente aos instintos mais baixos, levando as pessoas a um nacionalismo exagerado. Jürgen Habermas, por exemplo, ressaltou, em uma recente entrevista, que, como não há qualquer possibilidade de se colocar pontos de vista alternativos no campo político, ou qualquer possibilidade de polarização, o protesto teve que se articular por fora do escopo político, de uma maneira irracional e meramente emocional. Daí, o surgimento de uma nova direita e mesmo de partidos fascistas. Aqui, Habermas já aponta o caminho para a questão e a responsabilidade do neoliberalismo e para a ideologia de que “Não há alternativa”³.

Desse modo, mesmo entre liberais de esquerda e social-democratas como Habermas, é lugar comum nos dias de hoje afirmar-se que a crise tem algo a ver com o neoliberalismo. Wendy Brown, por exemplo, entende a ascendência de Donald Trump como uma consequência do neoliberalismo. Políticas econômicas neoliberais são responsabilizadas por queda de salário e de estabilidade no emprego, falta de assistência à velhice, escolas de má qualidade e seguro de saúde deficiente. Brown vai mais além, nesse ponto. Ela remete à antipatia do neoliberalismo pela política e pela democracia, que, na visão neoliberal, representaria uma perda de tempo quando se trata de tomada de decisões e de deixar o mercado agir livremente. A “revolta populista” de que fala Brown apanhou essa antipolítica neoliberal, convertendo-a em um “autoritarismo plutocrático, antidemocrático”. Todavia, ela insiste que os neoliberais tinham algo completamente distinto em mente. Donald Trump seria, assim, um “Frankenstein” do neoliberalismo, como a ele se refere Brown, um monstro que o neoliberalismo criou e não mais pode controlar⁴.

Um marxista como István Mészáros certamente não concordaria com ela. As políticas neoliberais foram, desde o início, um projeto da classe burguesa para oprimir o trabalho e manter o controle sobre o sistema. Por quaisquer meios, como demonstram tantos exemplos latinoamericanos.

³ Jürgen Habermas: *Füreine demokratische Polarisierung. Wie man dem Rechtspopulismus den Bodenentzieht. Interview*, in: *Blätterfür deutsche und international e Politik* 2016/11, p. 35-42 (Nota do Autor).

⁴ Wendy Brown, *Donald Trump und der apokalyptische Populismus*, in: *Blätterfür deutsche und international Politik* 2017/8, p. 46-6 (Nota do Autor).

Mas, ainda permanece o problema: poderíamos falar acerca do fim do neoliberalismo? Quando meu editor-chefe em Berlim perguntou-me sobre o que eu iria falar, no Brasil, e respondi que gostaria de discutir a situação do marxismo após o fim da hegemonia neoliberal, ele me inquiriu surpreso: “Oh, então, chegou ao fim?”

A questão procede. Podemos falar sobre o fim do neoliberalismo, diante de todas as medidas de austeridade ainda em vigência na Grécia e em toda a Europa e diante da França e suas leis trabalhistas efetivamente destituindo os trabalhadores franceses de seus últimos direitos? Colin Crouch⁵, o autor de um livro sobre o conceito de “pós-democracia”, escreveu, há poucos anos atrás, outro livro com o título: “A estranha não-morte do neoliberalismo”⁶. Penso ser esta uma boa indicação do problema: o neoliberalismo é um “não morto”, um zumbi e, de alguma forma, parece com o que dizia Brown.

Assim, ao usar o termo hegemonia neoliberal, eu estarei referindo-me a esse fenômeno. O neoliberalismo é ainda a ideologia dominante, mas perdeu o consenso na sociedade. Há lutas acontecendo, alguma coisa foi aberta. Assim, no presente, enfrentamos um período em que a aplicação de políticas neoliberais deve ser imposta, reforçada. Novamente, um olhar sobre a América Latina nos diz que isto não é algo novo.

O crítico cultural britânico de esquerda, Mark Fisher, observou, certa vez, que a música e a arte em geral são, correntemente, apenas uma reprodução do mesmo. Não há surpresa alguma, não mais existiria aquele sentimento profundo de uma possível música do futuro. Imagine-se o que sentiram as pessoas quando, pela primeira vez, ouviram os Stones, uma apresentação da banda Kraftwerk, ou outra música eletrônica! Ele fala de uma “revocação do futuro”, um abandono. Isto traz muitas consequências. Por exemplo, não há mais um sentido de tempo, porque tudo parece aprisionado em uma corrente sem fim⁷.

Permitam-me, por favor, citar uma passagem mais longa de Mészáros

⁵ O conferencista refere-se à obra do referido autor, *Copingwith Post-Democracy*. UK, Polity Press, 2004 (Nota da Tradutora).

⁶ *The Strange Non-death of Neo-liberalism*, no original. UK, Polity Press, 2011 (Nota da Tradutora).

⁷ Mark Fisher, *The Slow Cancellation of the Future*, in: *The Ghosts of my Life. Writings on Depression, Hauntology and Lost Futures*, Zero Books, 2014, p. 2-29 (Nota do Autor).

(2014. p. 118), para encerrar minhas considerações introdutórias:

Sob a regência do capital, o qual é estruturalmente incapaz de resolver suas contradições – daí, sua forma de adiar o “momento da verdade”, até que as pressões acumuladas resultem em algum tipo de explosão – há uma tendência a deturpar-se o tempo histórico, em ambas as direções, o passado e o futuro, no interesse de eternizar o presente. A tendenciosa interpretação incorreta do passado surge do imperativo ideológico de representar equivocadamente o presente como a moldura estrutural de toda mudança possível. Uma vez que o presente estabelecido deve ser atemporalmente projetado no futuro - o passado deve também ser ficcionado - em uma projeção às avessas - como o espaço da eterna presença do sistema em uma outra forma, no sentido de remover os reais determinantes históricos e as limitações de um presente de tempo determinado⁸.

De algum modo, encontramos-nos agora presos nessa contradição. Por um lado, temos, na Europa, o sentimento de que alguma coisa mudou, mas, por outro, está muito claro que tudo continua praticamente o mesmo, apenas mais brutal. Mézszáros, em algum lugar, fala sobre uma atmosfera apocalíptica trazida pela ideologia do “Não há Alternativa”. Eu endosso esta ideia, não no sentido de que estaríamos hoje vivendo o fim dos tempos, mas no sentido literal do termo apocalíptico, que significa revelador. Assim, haveria algo sendo revelado bem diante dos nossos olhos, na Europa.

Minha fala consistirá de três partes. Primeiramente, apresentarei algumas notas pessoais acerca do neoliberalismo. Na segunda parte, oferecerei um exemplo muito recente do que chamo de estado autoritário, tentando mostrar como a Alemanha reagiu aos protestos contra a Cúpula do G20, que ocorreu no presente ano [2017], em Hamburgo. Em seguida,

⁸ No original exposto por Köhler: Under the rule of capital, which is structurally incapable of resolving its contradictions - hence its way of postponing the “moment of truth,” until the accumulated pressures result in some kind of explosion—there is a tendency to misrepresent historical time, in the direction of both the past and the future, in the interest of eternalizing the present. The tendentious misreading of the past arises from the ideological imperative to misrepresent the present as the necessary structural framework of all possible change. For precisely because the established present must be timelessly projected into the future, the past must also be fictionalized—in the form of a projection backwards—as the domain of the system’s eternal presence in another form, so as to remove the actual historical determinations and the timebound limitations of the present (MÉSZÁROS, **The Necessity of Social Control**, NYU Press, 2014, p. 118).

apresentarei algumas ideias acerca do novo, ou ainda, velho anticomunismo que testemunhamos correntemente na Europa. Pretendo concluir com a questão: como é possível que, ainda hoje, os povos da Europa defendam, ideologicamente, o sistema capitalista? Com base em Lukács, argumentarei que o que está acontecendo na Europa é uma mudança na forma de apologética, uma passagem da apologética “direta” à “indireta”.

Neoliberalismo

Permitam-me, então, prosseguir com algumas observações pessoais.

Eu iniciei meus estudos sobre política e história da Europa Oriental, em 2002, em Berlim. Recentemente, eu passara um ano na Hungria, tentando descobrir minhas raízes magiares, então, parti para Berlim para continuar esses estudos, desejando explorar um contexto político e econômico próprio da Europa Oriental.

Estudar a Europa Oriental, da perspectiva da ciência política, àquela época significava, de fato, estudar a “transição”, primeiramente, da ditadura para a democracia; em segundo lugar, do socialismo para o capitalismo. Este campo de estudos foi denominado “transitologia”.

Nos anos de 1990, a transitologia preocupava-se, em larga medida, com o quadro histórico em que se inseria a questão sobre o que teria acontecido de errado na União Soviética e nas sociedades da Europa do Leste, as razões da instabilidade e repressão final dessas sociedades. Esta já se transformou numa questão voltada aos fundamentos dos estudos dessa natureza, sobre o Leste Europeu: POR QUE os estudos sobre a Europa Oriental e a ciência política não foram capazes de prever tal repressão? O segundo conjunto de questões surgiu de um ponto de vista mais pragmático e gerencial: Como a transição do socialismo para o capitalismo poderia ser administrada? Quais os países que poderiam ser bem sucedidos nessa transição?

Como vocês podem imaginar, esses estudos e perspectivas sobre a Europa Oriental foram altamente influenciados por estudos prévios em torno da transição na América Latina, nos anos de 1970 e 1980. Os paradigmas eram muito simples, naquele momento: economicamente, mais competição;

politicamente, menos Estado. A transitologia, como campo de estudos foi, efetivamente, configurado pela agenda neoliberal. Era a vez da agenda neoliberal e milhares de intelectuais experientes e jovens estudantes lançaram o olhar para a Europa Oriental como uma área de especialização, estudando esses povos, na verdade, com uma espécie de sentimento de superioridade. Para esses estudiosos, a tarefa a ser cumprida dizia respeito a ensinar a democracia ao povo do Leste Europeu. O melhor livro a ser lido e estudado a partir desse tipo de perspectiva é, ainda, “O Fim da História”, de Fuhuyama, uma das obras mais citadas e que, até hoje, nos serve de alerta.

Em 2002, quando comecei a estudar transitologia, esta já ingressara em uma nova fase. Aquela atmosfera eufórica e utópica havia se dissipado. Tornara-se já suficientemente óbvio que a virada política com suas bases utópicas havia fracassado. Novas questões vieram à tona: POR QUE esta resistência à mudança? Por que estas pessoas, se têm possibilidade de transitar para o novo mundo, voltam-se para o passado? Por que a existência deste novo tipo de nacionalismo, por exemplo? Por que há ainda tanta corrupção? Por que as sociedades da Europa Oriental apresentam um desempenho negativo? Por que estas não são capazes de recuperar o atraso?

Um dia após o outro, e isto é de suma importância, o que aconteceu na Europa Oriental tornou-se a nova irracionalidade após a mudança do sistema, em comparação com a Europa Ocidental, onde todos esses problemas pareciam estar resolvidos. Nacionalismo? Certamente existe, porém, este teria sido domesticado nos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, domesticado por uma confrontação pública com o passado. Uma disputa que não poderia ter sido conduzida pelos países socialistas, esta era a voz corrente. O empenho científico em torno do tópico do nacionalismo nas sociedades da Europa Oriental, nos anos de 1990, era sintomático de todo o campo de estudos do Leste Europeu, àquela época. Tudo o que aconteceu, todas as deficiências das sociedades em transformação repousavam sobre a culpa do período socialista anterior. Ou, sobre o duro processo de transformação, a partir do qual, os povos do Leste Europeu deveriam aprender a tornarem-se adultos. Os europeus orientais eram vistos como crianças, pelo Ocidente, “as novas crianças da democracia”, como observou, sarcasticamente, o pensador

croata Boris Buden⁹. Os fenômenos daqueles tempos eram, por conseguinte, considerados dificuldades próprias do período inicial de crescimento, as quais, eventualmente, estariam superadas. Uma crise do capitalismo? Impossível! Nem mesmo a ideia de que as reformas capitalistas poderiam constituir a razão para a grave crise teve entrada permitida na academia.

Em parte, isto foi o que mudou nos dias de hoje. Todos os problemas encontrados na Europa Oriental naquele período, novo nacionalismo, corrupção, fraco estado de direito, cultura democrática insuficientemente desenvolvida, tendência para o racismo etc., tudo está flagrantemente presente no Ocidente hoje. E sempre estiveram, vale notar! Apenas encontravam-se velados sob o manto do irracionalismo estendido sobre o Leste Europeu e outras partes do mundo.

O tratamento que a Europa vem dispensando aos refugiados tem demonstrado isto. Representa, certamente, um desastre moral o fato de que o rico continente europeu esteja fechando suas fronteiras a pessoas que fogem da guerra e da catástrofe. É, igualmente, um desastre moral que o destino dos refugiados seja usado para fazer avançar a agenda da direita.

Destarte, nas sociedades ocidentais, não é possível culpabilizar-se um período socialista anterior por essas explosões xenofóbicas. Além disso, e ainda mais importante, a ideia de que todos esses problemas são fenômenos transitórios entrou em colapso. O que parece claro é que todos esses fenômenos são permanentes e esta é uma das razões da paranoia e do crescente pessimismo que estamos vivenciando na Europa. Desse modo, quando falamos sobre a crise vigente na Europa e no Ocidente neste preciso momento, não nos referimos somente a uma crise econômica ou política. A Europa está a enfrentar uma crise de legitimidade. Não há mais qualquer base moral para que a Europa, para não mencionar os Estados Unidos, a começar com Bush, não apenas com Trump, sair por aí, transmitindo a quem quer que seja, uma lição sobre o que é democracia.

Por que estou dizendo isto? Porque quero lembrar a vocês que o neoliberalismo não se constituiu apenas de um conjunto de políticas, o

⁹ Mark Fisher, *The Slow Cancellation of the Future*, in: *The Ghosts of my Life. Writings on Depression, Hauntology and Lost Futures*, Zero Books, 2014, p. 2-29 (Nota do Autor).

neoliberalismo representou uma promessa. Para pessoas como Friedrich Hayek e Ludwig Von Mises, o objetivo era restaurar o velho capitalismo do laissez-faire, uma vez que já haviam compreendido que as políticas keynesianas são contraditórias e podem levar a problemas severos, como a inflação. Mas, para, além disso, eles desejavam restaurar a fé na “mão invisível” do mercado, a que se referiu Adam Smith, uma instituição que penso ser crucial para o inteiro complexo ideológico do capitalismo e da sociedade burguesa.

Para o filósofo alemão Hegel, como teórico da sociedade burguesa, era muito claro que a legitimidade desta nova forma de sociedade estava enraizada na promessa de um fim histórico da violência. O burguês não poderia ser mediado ou integrado por um poder pessoal irracional. Esse novo tipo de sociedade estava fundada na razão, uma instituição interpessoal que não necessitava de qualquer forma de violência pessoal. Comprometer tal promessa está sempre associado à perda de legitimidade da sociedade burguesa. Voltarei a esse ponto, ao final de minha apresentação, quando falarei sobre Georg Lukács.

O neoliberalismo não representou tão só uma promessa para as sociedades europeias do Leste, nos anos de 1990, mas também para a América Latina. O desenvolvimento não deveria ser gerido pela concentração interna de bens e poder, mas através da integração ao mercado mundial. A ideia vem também da “Riqueza das Nações” de Smith, uma espécie de equilíbrio internacional do mercado, que deveria servir não apenas às elites de um país, mas a toda a sociedade, além do que, com um impulso à modernização, dar-se-ia a dissolução das estruturas feudais e a criação de democracias liberais e formais.

A realidade provou ser muito diferente, como escreveu Mário Candeias, em 2005, em um artigo denominado *The end of neoliberalism* [O fim do neoliberalismo]¹⁰.

Na busca por novas áreas de exploração, o capital invade as periferias internas e externas, transforma outras áreas sociais em mercadorias, desde serviços públicos de saúde e educação, o corpo, a psique ao ambiente natural e aos recursos genéticos ou itens elementares vitais como a água e a terra. Entretanto, o efeito hegemônico da globalização neoliberal desdobra-se sobre as periferias menos por consenso, do que pela mediação de uma crise disciplinada pelo neoliberalismo. A aplicação dos princípios neoliberais e dos valores capitalistas é garantida através de mecanismos compulsórios até o uso da violência aberta.

Não surpreende que o autor esteja se referindo, principalmente, à América Latina.

O Estado autoritário¹¹

Eu poderia oferecer muitos exemplos sobre o que se passa hoje na Europa, nesta linha de violência direta de reforço à agenda neoliberal. Gostaria, a seguir, de ilustrar esse fenômeno com um evento altamente simbólico que teve lugar em Hamburgo, Alemanha, no presente ano [2017]: a Cúpula do G20. O debate em torno do G20 combinou muitos discursos relativos ao desenvolvimento das sociedades global e europeia, ao longo dos últimos anos.

O G20 consiste dos dezenove governos mais poderosos do mundo e o Comissário da União Europeia. O primeiro encontro do Grupo aconteceu

¹⁰ Na citação reproduzida por Köhler, lê-se: In the search for new areas of exploitation, capital invades the internal and external peripheries, transforms other social areas into goods, from public services to health and education, the body, the psyche to the natural environment, genetic resources or elementary, vital items such as water and land. However, the hegemonic effect of neoliberal globalization unfolds in the peripheries less by consensus than by a crisis-mediated disciplining neoliberalism. The enforcement of neoliberal principles and capitalist values is ensured by means of compulsory mechanisms up to the use of open violence.

¹¹ Estarei me referindo aqui, principalmente aos relatos de meus colegas do *junge Welt*. Para mais informações sobre o evento, conferir: <https://www.jungewelt.de/blocks/g20hh/> [Nota do Autor].

em 1999. Na ocasião, os estados se reuniram através dos seus ministros de finanças para discutir futuras ações na esteira da crise asiática. Desde a crise de 2008, tem se constituído uma reunião do mais alto nível dos estados participantes. Além do mais, o G20, como uma extensão do G7 ou G8, já é, ele mesmo, um sinal da crise de controle das condições globais, um sinal de que o G7 perdeu sua legitimidade para falar e tomar decisões pelo mundo. De todo modo, devemos ser cautelosos, pensando-o como um bloco heterogêneo, como um movimento global.

Em um estudo recente¹², os cientistas sociais Sablowski e Decker escreveram o seguinte: “Como parte da regulação internacional do capitalismo, o G20 é, por um lado, uma forma de governo cooperativo e, por outro, um palco para os conflitos e interesses dos líderes”. Nos primeiros anos, os tópicos discutidos concentravam-se, primordialmente, na problemática da regulação dos mercados financeiros durante a crise. A Cúpula deste ano já se constituiu uma reação a protestos anteriores e tentou enfatizar temáticas, como, por exemplo, o desenvolvimento sustentável na África e a proteção ambiental. Em antecipação à Cúpula, todavia, foram organizados gigantescos protestos, não apenas por parte da esquerda alemã, mas da esquerda europeia de um modo geral. O objetivo explícito dos protestos era interromper a Cúpula, impossibilitar que os líderes se reunissem. A esquerda radical desejava usar o G20, sem dúvida, para demonstrar seu próprio potencial de resistência. Como expressava um dos grupos envolvidos no protesto: “Nós não estamos isolados ou alienados do mundo, nós nos posicionamos ombro a ombro com todos aqueles que lutam contra o sistema, seja na greve de uma creche em Hamburgo, seja na luta armada em Rojava. Devemos juntar nossas forças e combinar nossas lutas a fim de construirmos novas perspectivas”. O protesto alinhou-se ao movimento “um novo mundo é possível”, dos fóruns mundiais dos últimos anos: “Gênova, Praga, Gotemburgo, Heiligendamm e, agora, Hamburgo - todas as reuniões de cúpula dos governantes foram espaços de resistência na perspectiva de uma outra sociedade”.

¹² Die G20 und die Krise des globalen Kapitalismus. In: Rosa Luxemburg Stiftung. May, 2017. <https://www.rosalux.de/publikation/id/14866/die-g20-und-die-krise-des-globalen-kapitalismus/>[Nota do Autor].

As demonstrações foram acompanhadas por numerosos eventos que desejavam apresentar alternativas políticas, a exemplo da “Cúpula da Solidariedade Global”, organizada por fundações políticas de esquerda, como o Greenpeace, ao lado de alternativas para os refugiados etc. Todos esses eventos contaram com milhares de visitantes que buscavam ouvir as apresentações de ativistas como Samir Amin¹³.

Agora, eu gostaria de abordar as seguintes questões:

1. Como o Estado reagiu à ameaça desses protestos?
2. Como respondeu a mídia liberal?
3. Quais as consequências desses fatos?

O Estado reage aos protestos planejados

Não está claro porque esta Cúpula deveria ter lugar em Hamburgo. Gostaria de lembrar que Hamburgo é uma cidade onde reina uma atmosfera de autonomia e que conta com uma ala de esquerda forte e numerosa. Nesse sentido, este evento teria que representar uma provocação. Durante a Cúpula, o poder policial foi significativamente reforçado. O outro problema é que a área de realização da Cúpula seria severamente isolada, em vista das ações de fiscalização e controle por parte da polícia, com o trânsito praticamente parado, um problema de difícil solução em uma cidade como Hamburgo. De todo modo, tanto o senado em Hamburgo como o governo alemão em Berlim, repetidamente, asseguravam que o evento seria bem sucedido e alcançaria um grande significado. Durante os preparativos, um senador da cidade de Hamburgo chegou a declarar que não haveria qualquer restrição ao direito de manifestação. Mas, um mês depois, seria bloqueada a área em torno do evento, a qual foi alcunhada “corredor de transferência”. Concretamente, isto significou que, em uma área da cidade de trinta e oito quilômetros quadrados, que se estendem por vários distritos e onde vivem quinhentas e cinquenta mil pessoas, nenhuma manifestação, nenhum ato de protesto podia ter lugar e este corredor seria colocado sob controle independente de

¹³ Samir Amin, economista egípcio, é diretor do Fórum do Terceiro Mundo, uma organização internacional com sede em Dakar, que congrega intelectuais da África, Ásia e América Latina [Nota da Tradutora].

unidades paramilitares. A medida foi justificada sob o pretexto do alto nível de segurança exigido por alguns visitantes, além do que, tal corredor evitaria atrasos devidos às demonstrações.

Foi ainda estabelecido um centro de detenção, uma prisão provisória para quatrocentas pessoas. As celas individuais deste centro mediam três metros quadrados (na Alemanha, celas para cães devem medir seis metros quadrados) e celas para grupos de até cinco pessoas mediam nove metros quadrados. Mais de vinte mil policiais de toda a Alemanha estavam envolvidos na operação, junto a unidades especiais, cavalos, drones e helicópteros. Telefones foram obstruídos. Alguns manifestantes foram obrigados a destravar seus telefones e deixar que os policiais os examinassem. A pressão sobre os ativistas intensificou-se e o Estado calculou abertamente que quebraria a lei. Na fase preparatória, os serviços de inteligência haviam investigado pessoas “problemáticas” através de bancos de dados. Assim, pessoas públicas envolvidas em projetos alternativos de esquerda foram abertamente difamadas nos sítios eletrônicos das organizações municipais e de seus representantes. A polícia invadiu casas de ativistas, confiscando discos rígidos e outros materiais. Ativistas eram assediados na autoestrada para Hamburgo, detidos e desautorizados a seguir viagem, simplesmente com base em suspeição, sem prova concretamente apresentada.

Uma semana antes do início dos protestos, o “Acampamento Anticapitalista” foi dissolvido pela polícia, embora sua instalação já tivesse obtido a aprovação de um tribunal. A ação da polícia deixou claro, portanto, que não levaria em conta leis ou julgamentos que não estivessem alinhados à sua estratégia. As repressões não eram dirigidas apenas aos manifestantes, mas, também, anteriormente, a advogados e mesmo a médicos que haviam comparecido para prestar apoio.

Durante a Cúpula, jornalistas foram privados de suas credenciais, pois ocorreu que muitos profissionais da imprensa já haviam sido secretamente investigados antes da Cúpula e cadastrados em arquivos secretos. Verdi, o mais importante sindicato do setor de serviços na Alemanha, apelou à polícia, para “proteger a fundamental liberdade de imprensa e os repórteres em nome do interesse público quanto ao direito de livre acesso” e, ainda:

“Não é possível que jornalistas sejam detidos pelas forças envolvidas no exercício de sua profissão. Deve ser permitido ao público traçar um quadro objetivo da situação em Hamburgo”.

Para a coordenação das forças policiais, foi apontado um oficial conhecido pela dureza de suas ações e o que ele anunciou caminhou exatamente nessa direção. Estava relativamente claro, desde o início, que a polícia buscava a escalada da violência. Já nos dias que precederam a Cúpula, durante os primeiros protestos, a polícia usou jatos d'água para confrontar livres manifestantes. A primeira manifestação anticapitalista “Bem vindo ao Inferno” recebeu mais de dez mil visitantes e a polícia recrudescer quase de imediato.

É da maior importância mencionar que a polícia e o Estado, desde o início, tentaram influenciar a opinião pública com notícias falsas (Fake News), o que alimentou extraordinariamente os ânimos em torno do evento. Um exemplo: foi anunciado que havia mais de seiscentos policiais lesionados. Não foi preciso uma investigação mais rigorosa para revelar que, na verdade, em sua maior parte, as deficiências de saúde sofridas pelos policiais foram causadas por problemas circulatórios ou por desidratação, uma vez que não era concedido aos policiais o devido descanso. Outros problemas consistiam da interferência do gás lacrimogêneo usado pelos próprios policiais contra os manifestantes. Em diversas ocasiões, a polícia criou cenários falsos, acusando manifestantes de agressões brutais. Ao fim das contas, não foi possível apurar-se qualquer prova de tais acusações. O Departamento de Polícia de Hamburgo, finalmente, declarou, em tom dos mais sérios, via twitter: “Restringir os direitos fundamentais é parte da nossa tarefa e protege a democracia do individualismo excessivo”.

Assim, voltando à questão inicial: por que tudo isto aconteceu em Hamburgo? Um argumento levantou-se rapidamente entre os manifestantes e ativistas dos direitos humanos: o Estado estava se preparando, em Hamburgo, para insurreições e uma possível guerra civil no futuro. O evento representou uma ocasião ideal para a cooperação entre a polícia, o exército e os serviços secretos. Uma conclusão: “Não apenas os direitos humanos básicos relativos à liberdade de expressão e de reunião foram tolhidos por força de uma

ordem geral, mas a polícia, sob os auspícios do Governo de Hamburgo e, presumivelmente, também, junto às autoridades federais e de segurança da Confederação, realizaram um ensaio do regime de exceção”. O evento representou uma ocasião ideal para a cooperação entre a polícia, o exército e os serviços secretos. Ao final das contas, a Cúpula custou quatrocentos milhões de euros. Politicamente, nada foi alcançado.

A violência dos manifestantes refletiu-se criticamente na própria esquerda. Um dos meus colegas, por exemplo, escreveu:

A violência dos Autonomistas não tem apenas motivações políticas, mas é um produto desta sociedade. Seu conteúdo agora veio à tona. O tumulto reflete sua própria cultura machista repressiva e a frustração que esta produz entre os perdedores da sociedade. O moderno lumpemproletariado revoltou-se. Alguns dos manifestantes mais violentos podem ter sido cidadãos de bem que desejavam expressar sua agressividade, uma mistura que tem sido usada com frequência para fazer a esquerda organizada jogar o bastão.

E, então, comparando a violência do Estado e as manifestações: “Jogar bombas como divertimento pode fazer de alguém um convidado de honra”. Mas, aquele que joga fogos de artifício é terrorista? O senador de Hamburgo, responsável por assuntos internos, declarou o evento como “um festival de democracia”.

Um repórter do Jornal para o qual trabalho (junge Welt), por sua vez, designou-o “a Cúpula da repressão e da intimidação total, da suspensão de direitos básicos fundamentais e da redução da democracia”.

A imprensa alinhou-se ao poder do Estado

Mesmo antes da Cúpula, a mídia burguesa atacou violentamente as manifestações. Um exemplo disso é um artigo de Alexander Görlach¹⁴, cujo título, Left and Right Only Destruction antecipou a direção. O G20 foi transfigurado em uma reunião necessária de chefes de Estado que entendem

¹⁴ Alexander Görlach é fundador e colaborador do Jornal The Europeane membro do Partido Liberal Alemão (German Liberal Party – FDP). Publica, entre outras, na revista online www.saveliberaldemocracy.com (Nota da Tradutora).

que os problemas do mundo devem ser abordados por meio do diálogo. A ênfase foi colocada na palavra comunicação, atravessando fronteiras, uma vez que os problemas são admitidos como grandes demais para um só país. Os protestos da esquerda agora são acusados de perturbar esse diálogo, essa comunicação, inibindo, desse modo, o entendimento, no sentido de uma “nova internacional”. O autor chega ao cerne de sua argumentação, quando advoga que os protestos de esquerda seriam tão nacionalistas como as novas leis populistas na Europa e no mundo (e, para ele, este seria o dado mais importante). “Eles não têm muito o que fazer pela globalização e pela sociedade informática; eles abominam o progresso; sua cultura é um monólito nacional”.

Os protestos de esquerda converteram-se de um puro “tumulto” a uma fúria cega e destrutiva. “Populistas de direita e de esquerda explicam àqueles que os escutam que os problemas atuais deverão ser solucionados por meio de receitas do passado”. Ao escrever isto, ele intenta deixar claro que o G20 defende o futuro, chegando, por conseguinte, ao conhecido e recorrente estereótipo do antitotalitarismo. No centro, encontramos o cidadão burguês racional que deseja atuar como um moderador entre os extremos da direita e da esquerda. Eis sua sugestão para essa abordagem moderadora: O que devemos fazer é lançar mão das ferramentas burguesas e neoliberais (como se estas não se constituíssem receitas do passado!).

O autor declara, em seguida, que vivemos hoje em um tempo marcado por um inacreditável desenvolvimento tecnológico que não pode ser compreendido “quer pelas elites, quer pelos cidadãos médios de um Estado”. “As consequências são incerteza, medo e instabilidade”. Neste ponto, ele também encontra um elemento de conexão entre direita e esquerda. “Espíritos esclarecidos” apontariam agora que, após a destruição de muitos empregos, o progresso criaria novos empregos, pois o progresso não é apenas destrutivo, mas tem algo de produtivo ao mesmo tempo. Direita e esquerda, contudo, veriam apenas o lado negativo do progresso e, por essa via, aproveitaram-se do “medo e ansiedade” das massas estúpidas para fazer avançar seu tosco programa de isolacionismo nacionalista. Ele critica a esquerda por “propagar seu conto de fadas da justiça distributiva e do pacifismo”, antes

de, cinicamente, lançar a questão global: “O que acontecerá quando não mais pudermos comprar produtos baratos fabricados em Nepal e Bangladesh? Quando, em um futuro não muito distante, reproduzirmos de casa nossos carros e Iphones?” Na verdade, Görlach teme que se reduzam os empregos mal pagos da periferia do capitalismo e crê que o mundo ocidental presta um favor a Nepal e Bangladesh! Mas a questão é se a política que é regida pelo G20 não representaria, ela própria, a razão pela qual esses empregos são mal pagos (e este é um eufemismo, uma vez que se trata, aqui, de trabalho escravo!).

Para sublinhar seu argumento de que direita e esquerda encontram-se nos extremos, Görlach aponta para o termo “socialismo nacional”. Para ele, ademais, a violência contra os estrangeiros é da mesma natureza da violência contra carros e propriedades: “fachadas de lojas estão sendo incendiadas e policiais são abandonados em sua luta contra a agressão e a violência”. Em contrapartida, vamos a alguns fatos: em 2016, houve três mil e seiscentos ataques contra refugiados e lares de refugiados, apenas na Alemanha. Vale também indagar: quem deveria levar a culpa pela violência contra os policiais? Provavelmente, o Estado, que os investe contra protestos legítimos para provocar a agressão. Em conclusão, Görlach afirma que, para ambos os grupos, de direita e de esquerda, “um mundo ideal é aquele onde não há qualquer interação com o exterior”. E é na comunicação que ele enxerga a proteção contra os males do mundo.

Aqui, temos a imagem indiferenciada de uma “globalização” positivamente ocupada, a qual só poderia partir de alguém que detém o lugar de vencedor nesse processo, tanto em escala nacional como internacional.

Apenas um outro breve exemplo da tendenciosa mídia burguesa que se chamou “Fatos alternativos em uma Cúpula Alternativa”. Como se não houvesse crise, como se nada tivesse acontecido nos últimos dias, o autor celebra acriticamente o que ele chama de globalização. Os protestos da esquerda são vistos apenas como um movimento contra a globalização. No artigo, o autor assume a tarefa de desmascarar as mentiras da esquerda sobre o desenvolvimento econômico: ele também parte de uma perspectiva antitotalitária e difama a demanda dos manifestantes por “democracia

radical” como propaganda do totalitarismo. Como relata o jornalista sobre a cúpula alternativa que mencionei acima, aquele autor, sob a premissa de que globalização e capitalismo são responsáveis pelo inacreditável montante de riqueza de que dispomos hoje, no mundo, pretende se contrapor a todo criticismo possível à “globalização”. Nesse sentido, o mencionado autor ainda desqualifica a crítica de que a Cúpula do G20 serve, em última instância, à indústria financeira, julgando que tal concepção não passaria de uma teoria da conspiração. O jornalista compreende, ademais, que a “economia democrática” proposta por Gorch, no contexto da cúpula alternativa, não significa outra coisa que não “expropriação”, convertendo a demanda por uma “produção socialmente útil,” mais uma vez, em uma prerrogativa totalitária.

“Mas quem define o que é socialmente significativo? Se não deixarmos tal decisão para o indivíduo, mas para a coletividade, cairemos na ditadura”. Que reviravolta! Não surpreende, assim, que, lá pelo final, ele entoe um hino ao mercado. Porque, na condição de uma instituição das forças da moderação, este conecta umas às outras pessoas que não se conhecem e, ao mesmo tempo, obriga a todos que contribuam com alguma coisa.

Sua conclusão ressalta que são os liberais aqueles que estão agindo racional e responsabilmente: “Os liberais enfatizam, por princípio, que tudo que será distribuído terá, primeiro, que ser ganho”. Para ele, as pessoas de esquerda são sonhadoras, utópicas. Ele não compreende que a esquerda não quer, simplesmente, distribuir. Uma das razões pelas quais a esquerda reclama uma “produção socialmente significativa” deve-se à preocupação com esta parte da economia, não só com a distribuição. Mas desde Karl Marx, os liberais jamais entenderam essa crítica!

Assim, para finalizar meu relato sobre o G20, devo assinalar o fato mais chocante. Com a desculpa de prevenir o terrorismo de esquerda, iniciou-se, após a Cúpula, uma caça às bruxas contra indivíduos e instituições de esquerda que tiveram que enfrentar todo tipo de repressões. A mídia agitou-se em torno dessa pauta, ocupando-se mais em mostrar fotos retratando os tumultos nas ruas do que em registrar os pífios resultados da Cúpula. Um dos resultados deste ataque aos manifestantes e à esquerda em geral foi que a plataforma da esquerda radical na Internet - Indymedia - foi fechada. Casos

contra manifestantes ainda estão correndo na justiça. Pessoas inocentes estão sendo julgadas. Manifestantes têm sido condenados por conta de sua simples participação naquele evento. Por outro lado, a polícia tem sido inocentada de suas ações hostis, absolutamente imperdoáveis! Mesmo após a Cúpula, relatos de violência policial intensificaram-se. Ainda hoje, li que, em Hamburgo, um em cada dez policiais encontra-se trabalhando em casos relacionados à Cúpula. Isto configura a estranha situação de termos outros oitocentos processos simplesmente paralisados, dentre estes, alguns sérios casos de corrupção.

Anticomunismo

Reportar-me-ei, agora, a uma outra parte da história, a qual assume importância ainda mais expressiva nesse momento em que comemoramos os cem anos da revolução de outubro. Refiro-me a um novo anticomunismo. Gostaria de discutir as razões desse anticomunismo, porque uma coisa é clara, tanto quanto os ataques propositais aos manifestantes de esquerda que experienciamos durante e após o G20, estas respondem pelas tendências contrarrevolucionárias vigentes na Europa.

Passemos, então, da Alemanha para a Hungria, ainda que as situações que relatarei apresentem semelhanças, constituindo-se uma das mais importantes acusações de totalitarismo.

Já tive ocasião de mencionar esse anticomunismo em meu artigo sobre a destruição do Arquivo Lukács¹⁵, no qual, infelizmente, não pude explorar a questão com maior profundidade, o que gostaria de fazer agora. Como é sabido, a estátua de Lukács foi removida do Parque St. Stephen, em Budapeste. Os últimos ataques a Lukács irromperam no início das celebrações do aniversário dos sessenta anos do levante de 1956.

Em 21 de outubro de 2016, o Jornal MagyarNemzetemitiu uma denúncia contra a Fundação Georg Lukács, com base em uma lei promulgada em 2012, regulando a nomeação de ruas, lugares públicos e também, de

¹⁵ O artigo de Köhler, The Destruction of Reason (OnthecurrentLukácsaffair), republicado na Revista Eletrônica Arma da Crítica, dez/2017. Cf. <http://www.armadacritica.ufc.br/> (Nota da Tradutora).

instituições públicas. A Fundação mesma apoia projetos de pesquisa social e literária e é, formalmente, independente do Arquivo Georg Lukács. Diz a Lei: “Nenhuma organização pode levar o nome de uma pessoa que tenha ocupado um papel importante no estabelecimento, desenvolvimento ou manutenção dos despóticos sistemas políticos do século vinte”. Em se tratando de sistemas despóticos, comunismo e fascismo são equiparados.

O Jornal também cita a opinião da Academia Húngara de Ciências, a qual, de acordo com a lei, deve assumir a função de árbitro, em casos de disputa.

Sobre Lukács, aponta sucintamente que sua relação com a liderança do partido não era isenta de conflito, mas, sem sombra de dúvidas, ele teria “participado no estabelecimento, expansão e manutenção do comunismo”. E, em seguida: “de acordo com a lei, um lugar público não pode levar seu nome”. Esse julgamento, contudo, não levou em conta as “qualidades acadêmicas” de Lukács, o qual é indiciado meramente em nome da “situação legal”.

Um dia após a publicação do artigo, dois políticos do partido neofascista Jobbik colocaram um lenço vermelho ao redor dos olhos, na estátua de Lukács no Parque St. Stephen, que deveria simbolizar a “estrela vermelha nos olhos da sociedade húngara, da política e da Academia Húngara de Ciências”. Durante esta ação, eles registraram um pedido para a remoção da estátua, o que foi aceito no início deste ano de 2016, pelo Conselho Municipal de Budapeste (Budapest City Council).

Os neofascistas, posteriormente, declararam: “Mais uma peça do comunismo vivendo entre nós foi emasculada”. E ainda: “Nós estamos felizes que vinte e sete anos após uma assim chamada mudança de sistema, um comunista criminoso, responsável pela execução de oito pessoas no período da República dos Conselhos, na condição de comissário do povo, que, como filósofo, foi o celebrado ideólogo da época de Rákosi, tendo ocupado um papel chave durante o sistema de Kádár, finalmente teve vetada uma estátua em Budapeste”. Na manhã de vinte e oito de março, a estátua foi levada embora.

Este foi um exemplo da condenação moral do comunismo. E, aqui,

especialmente, de Lukács. Ele era comunista e, como comunista, cometeu crimes como assassinato.

Outro fator vinculado a esse anticomunismo é o fato de o comunismo ser tido como responsável pela atual situação econômica na Hungria e na Europa Oriental. Tanto forças reacionárias como liberais alegam abertamente que a atual divisão entre os países europeus do leste e do oeste deve-se ao seu passado no século vinte. É dito que, enquanto os países ocidentais puderam seguir a via capitalista e nacional, os países do leste, na condição de aliados soviéticos, foram forçados a assumir um modelo equivocado de desenvolvimento econômico. O grande esforço ideológico, desde os anos de 1990 até hoje, tem sido retratar tudo o que, efetivamente, deve-se às políticas neoliberais e à estratégia de construir o capitalismo, como se fosse consequência do socialismo. E eu gostaria de destacar, aqui, a propósito, que o anticomunismo é também um produto da ciência. A ciência é definida, continuamente, como neutra, ela condena o marxismo por sua teleologia, mas, em todo o processo de transformação, jamais se constituiu uma questão para a ciência social estudar a transformação que, eventualmente, redundou em um sistema liberal.

Assim, não apenas o comunismo é acusado. Também o são as pessoas que viveram nos anos de 1970 e de 1980, como se, em 1970, na Hungria, tivessem vivido para além de suas condições. Como se tivessem vivido às custas das novas gerações, porque eram preguiçosos em suas fábricas, simplesmente não trabalhavam. Também porque eram estúpidos demais para reconhecer que o socialismo não funciona. Porque eram covardes em demasia para defender-se contra os russos, que, conforme se alegava, ocupavam o país. Como se comunismo e socialismo fossem algo estranho aos húngaros, trazido de um país de fora, com o fim de destruir a Hungria, de alguma maneira. Isto é parte do processo de externalização. Os motivos reais da crise não são colocados na realidade, mas em um lugar imaginário.

Podemos perceber que esse tipo de anticomunismo está se tornando mais forte nas sociedades ocidentais. A União Europeia é acusada, por alguns representantes da nova direita, de traduzir um projeto comunista. É acusada de agir de forma branda em relação aos marxistas. A formulação concreta é

que a União Europeia foi sequestrada por marxistas culturalistas.

Para colocar a questão sem rodeios, não se trata de crimes que possam ter sido cometidos por comunistas no passado. Os crimes cometidos pelos nazistas nos anos de 1930 e 1940 são frequentemente perdoados sob o pretexto de que estes teriam sido forçados a lutar contra seus inimigos, como os comunistas.

Outro ponto que deve ser enfatizado aqui é que comunismo e marxismo são identificados, de uma certa forma, com a Rússia. Isto faz parte da estratégia já mencionada de externalizar um conflito interno como um conflito vindo de fora. Estamos agora testemunhando esse fenômeno de uma maneira extraordinária, nos Estados Unidos, quando a Rússia é acusada de ter manipulado as últimas eleições presidenciais. Deixando de lado esta possibilidade concreta, o fato é que não são discutidos os motivos reais pelos quais Trump foi eleito e por que Clinton não se apresentava como uma alternativa para muitos.

Não apenas na Europa Ocidental, mas também na Europa Central, vigora um forte sentimento de supremacia cultural com relação à Rússia, que acaba por ser vista, principalmente, como um país culturalmente atrasado. Isto, na verdade, reproduz os velhos sentimentos do Ocidente esclarecido, que imagina o Oriente como algo irracional, no qual, valores como o individualismo etc. não teriam vingado, e o velho coletivismo ainda regeria as massas, um quadro que não é apenas propagado pelos conservadores na Hungria e na Alemanha, mas é difundido principalmente pelas forças liberais.

A conclusão de Lukács

Para encerrar minha fala, eu gostaria de voltar ao meu argumento do início. Não sou um economista e não apresentarei uma análise mais profunda acerca das relações capitalistas de produção, detendo-me, assim, em alguns fenômenos da superestrutura. De todo modo, parto do princípio de que nos encontramos correntemente em um processo de monopolização, como uma resposta à crise. No início de minha introdução, levantei a questão sobre como as “personificações do capital”, como diz Mészáros, defendem

ideologicamente o capital nos dias atuais, ou seja, no momento em que fracassou a agenda neoliberal, especialmente no que diz respeito à promessa de construção de um mundo sem violência.

Já há algum tempo, venho dando voltas em torno de uma ideia que desejo trazer aqui ao debate e que é a seguinte: esta percepção contraditória que temos hoje na Europa de que, por um lado, algo mudou, mas, por outro, o tempo neoliberal permanece de pé pode ser descrita como uma viragem na retórica burguesa da “apologia direta” à “apologia indireta” ao capital.

Permitam-me discutir mais a fundo esse assunto.

Em algumas de suas notas de rodapé em *O Capital*, Marx descreve vários dos economistas burgueses como “apologistas diretos” do capital. Ainda que esses economistas enxerguem contradições no sistema que criaram, ainda que percebam contradições no capital, eles empenham-se ao máximo em ocultar tais contradições, acreditando na universalidade desse sistema.

Em seus escritos dos anos de 1930 e 1940, particularmente, na *Destruição da Razão*, Lukács esforça-se por entender as mudanças em curso na Europa. Ele tenta entender a viragem autoritária, tenta sondar por que, naquele momento, as forças reacionárias se fortaleciam e mesmo os fascistas ganhavam terreno.

Citando Lukács¹⁶:

Enquanto a apologética direta empenha-se em distorcer as contradições do sistema capitalista, repensá-las ou deixá-las de lado, a apologética indireta avança precisamente dessas contradições, reconhece sua existência real, assume tais contradições como um fato irrefutável, mas atribui a estas uma interpretação, que, não obstante tudo isto, é vantajosa à existência do capitalismo. Enquanto a apologética direta

¹⁶ Na citação reproduzida por Köhler, lê-se: While direct apoletics endeavours to smear the contradictions of the capitalist system, to rethink them, to leave them aside, indirect apoletics proceeds precisely from these contradictions, recognizes their actual existence, their irrefutability as a fact, but gives them an interpretation which, in spite of all this, is advantageous to the existence of capitalism. While direct apoletics endeavours to portray capitalism as the best of all orders, as the final ultimate summit of the development of mankind, the indirect works the gross sides of capitalism, its horrors roughly, but explains them as qualities not of capitalism, but of human existence, of existence at all. From this it necessarily follows that a struggle against the abominations from the outset does not appear to be merely hopeless, but is rather meaningless, namely a self-abolition of the human being (LUKÁCS, G. *Die Zerstörung der Vernunft*. Aufbau-Verlag, 1954, p. 181).

empenha-se em retratar o capitalismo como o melhor de todos os regimes, o ápice do desenvolvimento da humanidade, a indireta trabalha o lado torpe do capitalismo, seus horrores de certa forma, mas explica esses elementos não como qualidades do capitalismo, mas como pertinentes à própria existência humana, à existência como um todo. Desse ponto, segue-se, necessariamente, que uma luta contra as abominações, por princípio, parece não apenas infrutífera, mas, antes, desprovida de sentido, mais precisamente, uma auto-abolição do ser humano.

A apologética indireta não mais tenta negar o fenômeno das crises, estas são admitidas e aceitas como “lutas cósmicas eternas”. Isto é caracterizado pelo que Lukács denomina “irracionalismo”. É importante assinalar que irracionalismo não é o oposto de “racionalismo”, não significa simplesmente uma forma de encarar as coisas, marcada pela emoção, dispensando, nesse sentido, a ratio, ou qualquer elemento de razão. Muito ao contrário, é uma forma de racionalismo, que, em um certo ponto, escapa dos limites de sua habilidade cognitiva e transfere esses limites para o plano cósmico e, desse modo, mistifica as soluções do problema (LUKÁCS, 1954, p. 86).

Em vez de analisar os fenômenos da crise pelo que estes, de fato, são, ou seja, crises das contradições no interior do sistema do capital, estas são elevadas e mistificadas, aparecendo como eternas. É claro que, mesmo essa forma de criticismo é apologética, uma vez que as raízes da crise não são consideradas, mas, sim, removidas para além do seu raio de alcance. Este expediente deixa incólume o real problema da sociedade de classes e do domínio do capital. Isso então explicaria por que críticos como Mark Fisher nutrem o sentimento de que, de algum modo, já não há mais futuro.

Lukács vinha observando e, na verdade, descrevendo essa marca no pensamento europeu após Hegel, começando com Schelling, passando, então, por Nietzsche e Max Weber, por exemplo, até chegar aos ideólogos do fascismo. Ele percebia que o irracionalismo já se fazia presente dentre os pensadores liberais do seu tempo e como, sobre esta base, foi possível para os fascistas, construir o irracionalismo liberal. Lukács concebia o irracionalismo como uma arma contra a luta de classes. Para ele, este era utilizado para camuflar os problemas reais, desviando-se de possíveis soluções.

Em seu passado pré-marxista, quando era, ainda, um crítico cultural

conservador, Lukács enfrentou um fato chocante no início da Primeira Grande Guerra. Como se sabe, Lukács admirava Max Weber e defendia que este representava o que de melhor a Alemanha poderia oferecer no plano intelectual. Quando irrompeu a guerra, Max Weber apareceu diante de seus alunos portando um uniforme do exército e prestando solidariedade ao ultrarreacionário imperador prussiano, ao qual ele mesmo se opunha politicamente. Para Lukács, o fato significou um alerta: mesmo os melhores pensadores liberais, em um dado momento, sucumbirão a soluções autoritárias.

Penso que o mesmo pode também ser observado hoje. A virada autoritária que correntemente testemunhamos na Europa vem ocorrendo não obstante as políticas neoliberais permaneçam intocadas. Mesmo se assistimos a uma nova forma de protecionismo, o sistema, como tal, está fora de questão.

O que mudou foi o fato de ter desaparecido a promessa de uma sociedade livre, que representa a legitimidade do sistema. A crise é permanente. A ameaça de terrorismo, a violência, e assim por diante, são permanentes, mas, agora, descritas como atinentes à condição humana. Nada há, portanto, que se possa fazer a respeito. Simplesmente, atribuir-se mais poder ao Estado e aos políticos. A nova direita na Europa está preparada para a tarefa e clama por mais ação por parte do Estado. Esta nova direita deseja punir os pobres, os refugiados e o que é mais assustador é que mesmo os melhores liberais tendem a aceitar que isto seja feito.

Então, eu gostaria de encerrar minha fala com uma interpretação formulada por Lukács acerca do romance “Mário e o Mágico”, de Thomas Mann. Este conta uma história passada nos primeiros tempos da Itália fascista. Uma família está visitando uma estação de veraneio, cuja atração principal é o mágico Cavaliere Cipolla. Cipolla é um hipnotizador. Ninguém é capaz de resistir a seus poderes.

Lukács interpretou essa história de uma forma muito peculiar. Ele definiu o mágico Cipolla como a ameaça fascista que pairava sobre a Europa. A sociedade europeia, a burguesia, estava consubstanciada em sua nobre audiência e tentava resistir ao fascismo de uma maneira negativa. Ou seja, a sociedade europeia não desejava deixar-se hipnotizar. O problema é que

esta não sabia o que desejava de um ponto de vista positivo. As sociedades europeias enfrentam, atualmente, o mesmo problema. Em sua maior parte, elas não querem ser hipnotizadas pela onda autoritária vigente, porém, não sabem o que, de fato, desejam em contrapartida a essa ameaça autoritária real. De acordo com Lukács, a solução seria a sociedade justa. Não devemos esquecer que, para Lukács, como um bom hegeliano, uma sociedade racional e uma sociedade justa significariam a mesma coisa. A ideia de Lukács de uma sociedade justa era o socialismo. A possibilidade real de uma sociedade livre e justa articulava-se, na verdade, ao seu método marxista de compreender historicamente os acontecimentos. Se perdermos esta possibilidade real como uma perspectiva para nosso entendimento e nossa motivação científica, estaremos condenados a nos transformar em pessimistas românticos ou cínicos apologistas do sistema.

Referências

BROWN, Wendy. Donald Trump und der apokalyptische Populismus. In: **Blätter für deutsche und internationale Politik** . 2017/8, p. 46-6.

CROUCH, Colin. **The Strange Non-death of Neo-liberalism**. UK: Polity Press, 2011.

FISHER, Mark. The Slow Cancellation of the Future, in: **The gosts of my life**. Writings on depression, hauntology and lost futures, Zero Books, 2014, p. 2-29

HABERMAS, Jürgen. Für eine demokratische Polarisierung. Wie man dem Rechtspopulismus den Boden entzieht. Interview. In: **Blätter für deutsche und internationale Politik** . 2016/11, p. 35-42.

LUKÁCS, György. **Die Zerstörung der Vernunft**. Aufbau-Verlag, 1954.

MÉSZÁROS, István. **The necessity of social control**. NYU Press, 2014.

OS (DES)CAMINHOS DA ESQUERDA NA LUTA PELA SUPERAÇÃO DA CONTRADIÇÃO ENTRE CAPITAL E TRABALHO

Ivo Tonet

Não é novidade que a humanidade está atravessando uma crise de proporções gigantescas. É uma crise que parece não ter muita possibilidade de ser superada, como normalmente o são as crises típicas do capitalismo. Todos sabemos, pelo menos quem conhece a lógica do capital, que capitalismo é sinônimo de crise. Que crise não é um defeito que possa ser superado. Diferentemente das crises cíclicas, que, pelo menos durante um certo tempo podiam ser superadas, a que hoje é vivenciada é uma crise que está se manifestando como algo insuperável. É o que Mészáros chama de crise estrutural e outros denominam de crise sistêmica ou crise de fundamentos. Enfim, é algo que se prolonga, mais ou menos, desde os anos 1970, com altos e baixos.

Entrar em uma crise, resolver a crise, chegar a outro patamar, resolver de novo e chegar a novo patamar. Isso tem sido a norma que rege o capital. Nessa última crise, o capital ainda não conseguiu dar a volta por cima e parece que não há uma solução à vista. Não no sentido de resolver definitivamente, mas de encontrar outro patamar que dure pelo menos alguns anos dentro de certa normalidade, sem que isso signifique estabilidade absoluta do capital.

Como sabemos, após os estudos de Marx, toda crise implica uma nova reestruturação produtiva, um conjunto de medidas econômicas, políticas e sociais, cujo cerne é sempre a intensificação da exploração dos trabalhadores. Outros elementos entram nessas crises, mas o elemento fundamental é o fato de que o capital só consegue sair da crise intensificando a exploração dos trabalhadores. Todavia, como no caso atual, essa intensificação da exploração dos trabalhadores nem sempre é suficiente para superar a crise.

Na crise atual, então, o que nós vemos é que o capital intensificou enormemente a produção de tecnologia e o rebaixamento do valor da força do trabalho, pois a utilização cada vez mais intensa da tecnologia implica menos força de trabalho, menos gente empregada, portanto, mais desemprego, mais precarização, mais privatização. Não é, portanto, a falta de capacidade de produzir riquezas, mas o excesso de capacidade, porém, regido pela lógica do capital, que é o responsável fundamental pela crise atual.

Sabemos que há invenções que poderiam ser inseridas no mercado, mas não podem porque não são lucrativas. O próprio capital, avançando no seu desenvolvimento chega a essa situação em que, de um lado, explora cada vez mais os trabalhadores, mas com isso gera mais desemprego, subemprego, precarização, e isto significa que a taxa de lucro tende a decrescer. O que é a taxa de lucro? É, sem entrar em detalhes, o que os capitalistas ganham explorando os trabalhadores. Máquina nenhuma produz valor; esse é o problema do capital. A única mercadoria que produz valor é o trabalho humano. Quanto mais máquinas e menos trabalho humano, obviamente menos valor. Claro que há outras questões envolvidas nisso e estou apontando apenas um elemento fundamental.

A humanidade teria, hoje, condições, por obra e graça do capital, de viver uma vida absolutamente digna para todo mundo. Todo mundo poderia trabalhar no máximo um dia na semana e folgar todos os outros dias. Isto não é uma invenção, não é uma especulação, isto é comprovado por pesquisas de órgãos insuspeitos de serem anticapitalistas ou marxistas. É claro que isso, na lógica do capital, não é possível porque ele não permite. É da natureza dele concentrar cada vez mais riqueza em poucas mãos e investir mais em tecnologia para baratear o processo de produção. Isso leva a essa lógica maluca do sistema absolutamente anti-humano. Esse é o miolo da crise.

Como o capital enfrenta isso é o que vamos ver para entender a situação atual. É empiricamente visível, de um lado, que o que assistimos hoje é um avanço devastador e brutal do capital sobre os trabalhadores. As recentes medidas que nós estamos vendo no Brasil são uma clara expressão disso. O capital está avançando, levando de roldão os trabalhadores.

Diante dessa situação, a palavra de ordem mais ouvida é que os trabalhadores devem resistir. No entanto, o fato é que nem sequer resistir eles conseguem. Muito menos avançar na sua luta. Alguma coisa está profundamente errada nessa concepção. A pergunta que deveria ser feita e precisaria ser respondida é: por que os trabalhadores não conseguem sequer resistir a esses brutais avanços do capital?

Resistência virou uma palavra vazia, que deve ser examinada melhor, e só poderemos entender melhor o que está acontecendo se fizermos, mesmo que de modo muito resumido, a trajetória da luta entre o capital e o trabalho desde o século XIX até hoje. Só assim compreenderemos porque os trabalhadores estão nessa situação, incapazes de resistir aos ataques do capital.

A luta entre capital e trabalho a partir do século XIX

Para podermos compreender e fazer uma crítica dos descaminhos da esquerda, precisamos, antes, expor, mesmo que sucintamente, a teoria marxiana da revolução e do socialismo.

Segundo Marx, o trabalho é a categoria fundante do mundo social. É através do trabalho que os homens transformam a natureza e a si mesmos, dando origem a um novo tipo de ser que é o ser social. A partir do trabalho surgem outras categorias sociais como linguagem, educação, ciência, religião, política, arte etc. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas também uma autonomia, embora relativa e, por fim, existe, entre todas elas, uma determinação recíproca. Toda forma de sociedade sempre terá, como seu fundamento, uma determinada forma de trabalho. Assim foi que o trabalho de coleta dos frutos da natureza fundou a comunidade primitiva, o trabalho escravo, o modo de produção escravista, o trabalho servil, o modo de produção feudal e o trabalho assalariado funda o modo de produção capitalista.

Ao examinar a sociedade burguesa, Marx conclui que o modo de produção ancorado na exploração do trabalho pelo capital implica uma contradição radical entre o capital e o trabalho, entre quem produz a riqueza e quem é proprietário dos meios de produção e se apropria da riqueza. Isso significa que, para que os trabalhadores possam se tornar membros plenos do gênero humano, precisam ter acesso à riqueza material e espiritual (no sentido de intelectual e cultural) que vem sendo produzida pela humanidade e que se transformou em patrimônio comum. Ora, nesta forma de sociedade, capitalista, com esta contradição entre capital e trabalho, isso é totalmente impossível. Por isso mesmo, também não é possível a formação humana integral porque não se trata apenas de ter acesso ao conhecimento, mas a tudo o que é necessário para o ser humano como totalidade.

Diante disso, conclui Marx que só existe um meio para que os que produzem a riqueza tenha efetivamente acesso pleno a ela: destruir esta forma de sociedade e construir outra, fundada em outra forma de trabalho que não seja o trabalho assalariado. Ou seja, é preciso construir uma sociedade comunista que tenha como base uma forma de trabalho que se chama trabalho associado. Vale enfatizar que trabalho associado não é nem economia solidária, nem trabalho voluntário e nem trabalho sob a forma de cooperativas. A essência do trabalho associado consiste em todo mundo trabalhar, todo mundo contribuir para produzir a riqueza (todo mundo obviamente quem tem capacidade, possibilidade), e todo mundo ter acesso à riqueza produzida, na medida das suas necessidades.

Se a riqueza é produzida em abundância, é claro que todos podem e devem ter acesso a ela. O trabalho associado é uma forma de trabalho em que os produtores podem controlar de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção e distribuição da riqueza, mudando o caráter da produção, voltando-a não para o valor de troca, para o lucro, mas para o valor de uso e, com isso, podendo organizar o processo de produção segundo as necessidades humanas. A principal e absolutamente necessária condição para que o trabalho associado possa existir e, portanto, que seja possível fundar uma forma de sociabilidade comunista, é o alto desenvolvimento das forças produtivas.

Não qualquer desenvolvimento, pois sabemos que a máquina pode servir a isso ou àquilo. A máquina pode servir ao capitalismo ou servir ao comunismo, depende da relação social na qual ela se insere. Trata-se de um desenvolvimento voltado para o atendimento das necessidades humanas.

Em resumidas palavras, comunismo é uma articulação entre tempo de trabalho necessário - que é o trabalho associado - e um enorme tempo livre, no qual as pessoas podem, de fato, dar vazão às suas potencialidades. Esse tem que ser o objetivo da classe trabalhadora e, para atingir esse objetivo, é preciso fazer uma transformação radical, no sentido de mudar a raiz da forma de trabalho capitalista, que é o trabalho assalariado. Esse objetivo tem que estar no horizonte da classe trabalhadora e, para atingi-lo, tem que lançar mão de uma mediação absolutamente inescapável que se chama revolução.

Normalmente, quando se ouve falar em revolução, já se pensa logo na tomada do poder político e em questões militares. Porém, essa não é a essência da revolução. Nem a questão política nem as questões militares são a essência da revolução. A essência da revolução é a mudança na forma do trabalho e, no que se refere à revolução proletária, é acabar com o trabalho assalariado e, obviamente, com todas as categorias daí decorrentes, como mais-valia, a exploração do trabalhador, mercadoria, valor de troca etc. e, em seu lugar, instaurar o trabalho associado. Essa é a essência da revolução; a dimensão política é apenas uma mediação para chegar a ela.

Segundo Marx (2017), a revolução proletária tem que ser uma revolução política com alma social, ao contrário do que foram as outras revoluções, sociais com alma política. As revoluções anteriores mudaram a forma do trabalho e do poder, mas mantiveram a propriedade privada e a exploração do homem pelo homem. A revolução proletária deve congrega dois momentos fundamentais, o momento político e o momento social. O momento político é a destruição do Estado burguês. Não é a tomada do Estado burguês, não é assumir o Estado para, através dele, fazer transformações que levem ao socialismo. É destruir mesmo o Estado burguês. É preciso entender que o Estado moderno é sempre subserviente ao capital por sua natureza. Ele pode ser mais ou menos subserviente.

Uma coisa é clara: o poder real não está no Estado, é o capital que detém o poder fundamental. O Estado é apenas expressão política deste poder. É ilusão achar que o poder está nas mãos de quem ocupa os postos do Estado. O poder fundamental está no capital. Não adianta tomar o poder político se não se arrancar a matriz do poder que é o capital. A destruição do Estado burguês é a mediação fundamental para que seja possível fazer um conjunto de transformações na base econômica que instaurem o trabalho associado. Este constitui o momento social da revolução: a eliminação do trabalho assalariado, fundamento do capitalismo e a instauração do trabalho associado, fundamento do comunismo. Isso é, de maneira absolutamente resumida e simplificada, a teoria marxiana do comunismo e da revolução.

Examinemos, agora, a partir desses parâmetros, a luta entre o capital e o trabalho que começou no século XIX, quando o capitalismo, a partir da Revolução Francesa, foi se tornando o modo de produção dominante. É nesse momento que a classe trabalhadora entra em cena e começa a luta contra o capital. No decorrer dessa luta, ela vai adquirindo consciência política, isto é, consciência dos interesses das diversas classes, dos seus interesses e das contradições no interior da sociedade. Desenvolve-se, então, uma luta de vida ou morte entre capital e trabalho. Essa luta tem uma história e os caminhos da esquerda são parte dela.

Partindo do começo do século XIX até mais ou menos metade do século XX, podemos perceber que, ao longo dessa luta entre capital e trabalho, este último tentou várias vezes derrotar o capital. Já em 1848, assistimos a um conjunto de tentativas revolucionárias. Nos países mais desenvolvidos da Europa, França, Alemanha, Áustria, Bélgica, Holanda e norte da Itália, há um conjunto de tentativas revolucionárias, por ocasião das quais Marx e Engels escreveram o Manifesto do Partido Comunista. Tais tentativas foram todas derrotadas e era previsível que fossem, porque o capitalismo ainda estava emergindo como forma social, era um capitalismo jovem, ainda estava nos estágios iniciais de seu desenvolvimento.

Em 1871, a Comuna de Paris tentou novamente. Foi uma tentativa de assalto ao céu, ou seja, uma tentativa de superar o capitalismo, que obviamente também não poderia ter sucesso porque o capitalismo ainda era muito jovem e tinha muito espaço para se desenvolver. A partir dessas derrotas, de 1848 e de 1871, o capitalismo teve amplo espaço para se desenvolver.

A partir de 1870, mais ou menos, o capitalismo teve um enorme espaço de desenvolvimento, especialmente na Alemanha, mas também na França, na Inglaterra, depois nos Estados Unidos. Um conjunto de circunstâncias, que não podemos abordar aqui, mas que podem facilmente ser encontrados em textos e livros, favoreceu enormemente o desenvolvimento do capitalismo. Essas circunstâncias permitiram que o desenvolvimento do capitalismo tivesse como consequência, também, uma melhoria relativa da classe trabalhadora. Não é à toa que a produção teórica de Marx, que é uma produção revolucionária, anticapitalista, começou a ser repensada por uma série de teóricos, imprimindo a ela um tom reformista.

Gera-se, então, a ideia de que é possível mudar o mundo e chegar ao socialismo sem precisar fazer uma ruptura radical com a ordem do capital. Quando a participação política da classe trabalhadora foi legalizada, criou-se a ideia de que, sendo ela muito numerosa, poderia levar adiante seus objetivos sem quebrar a legalidade e, portanto, sem uma ruptura radical com o Estado e o capital. Passou-se a acreditar que seria possível conquistar o Estado e, por meio dele, tomar medidas econômicas, políticas e sociais que, de modo gradual, levariam ao socialismo. É o primeiro momento em que começa a surgir uma teoria reformista na classe operária. Como se pode ver, essas ideias eram frontalmente contrárias à teoria marxiana. Abandona-se a centralidade do trabalho para substituí-la pela centralidade da política.

Na virada do século XIX para o século XX, o capital entra em crise e dá início a uma disputa interimperialista muito séria. O capital passa de uma fase concorrencial para uma fase monopolista, passa de uma fase mais colonial para uma fase mais imperialista.

Isso significava privilegiar os investimentos financeiros em vez de a força militar, embora essa nunca fosse inteiramente descartada. Os investimentos nos países periféricos constituiriam uma fonte muito importante para carrear as riquezas daqueles países para os países centrais.

Isso gera uma séria disputa entre as grandes potências capitalistas que vai dar na Primeira Guerra Mundial. Essa crise gera em vários países conseqüências muito graves e gerou, especialmente na Rússia, uma contradição muito intensa porque a Rússia era um país atrasadíssimo, que vivia praticamente ainda em um sistema semifeudal, com uma aristocracia predatória brutal. Disso decorre que a Rússia entra no conflito e começa a perder a guerra, o que provoca inúmeras contradições na cidade e no campo. Moral da história: acontece um processo revolucionário que repõe a teoria marxiana, que pode ser encontrada - embora com cautela - no livro do Lenin, chamado *O Estado e a Revolução*. A essência desse livro está na crítica à socialdemocracia, na crítica ao reformismo e na afirmação de que o Estado tem que ser destruído para poder destruir o capital. Ou seja, a perspectiva revolucionária é recolocada na ordem do dia.

Infelizmente, por inúmeros motivos e circunstâncias, a teoria marxiana não pôde ser efetivada. Essa revolução, que se pretendia socialista, ou seja, uma revolução que fosse o período de transição para a uma sociedade comunista, não conseguiu avançar. Foi bloqueada de imediato porque uma revolução proletária implica três condições sem as quais não pode acontecer. A primeira condição é um alto desenvolvimento das forças produtivas que permita, a partir desse patamar, transformar essa forma de produção exploradora em uma forma de produção associada. O trabalho associado só pode entrar em cena se houver abundância; não há comunismo possível na miséria, na pobreza humana; isso está claramente posto em *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels (2007).

A segunda condição é a necessidade de universalizar esse novo sistema, porque o capitalismo já tornou a humanidade um ente universal real. Há uma interdependência de todos os lugares, de todos os países, de todas as regiões do mundo, de tal modo que nenhum lugar, nenhum país, nenhuma região pode produzir sozinho toda a riqueza que hoje seria necessária. Portanto, o comunismo tem que ser universal. Para garantir a transição é preciso que haja a universalização da revolução (MARX, 2012).

A terceira condição se refere ao fato de que o capitalismo só pode ser superado se ele já tiver esgotado as suas potencialidades, ou seja, se ele tiver chegado ao momento em que a taxa de lucro não consegue mais voltar a subir de modo estável, obviamente no sistema global e não em alguma região ou em algum momento, como globalidade; que o capitalismo não tenha mais como buscar em outros cantos do mundo formas de superar a sua crise. Nenhuma destas três condições estava presente na Revolução Russa. Por tal motivo, essa revolução não pôde ser efetivamente socialista. O objetivo era esse, mas as condições concretas não permitiram. O que interessa sinalizar é que o objetivo foi colocado claramente no horizonte, não é reforma, é revolução, que significa destruir o Estado, destruiu o capital e construir as bases materiais que possam sustentar o comunismo.

A revolução não pôde prosseguir e começou a regredir. O retrocesso da Revolução Russa começou em dezembro de 1917 e não com Stalin. A literatura tradicional diz que até a morte do Lenin a revolução foi socialista, que ela degenerou com Stalin, porém, isso não é verdade. Essa questão pode ser demonstrada por meio de inúmeras medidas, de natureza diversa, tomadas pelo partido bolchevique, que estava no poder. O fato é que essa revolução que se pretendia socialista não pode prosseguir e começou o retrocesso. Todavia, uma série de medidas econômicas tomadas, a exemplo da estatização, da nacionalização, do planejamento centralizado da economia, tudo isto foi considerado socialista ou, pelo menos, o processo de transição que é tecnicamente a ideia do socialismo.

A União Soviética foi considerada, então, a “pátria do socialismo”. Com isso, foi elaborada a ideia de que é plenamente possível instalar o socialismo num só país, algo absolutamente contrário às ideias de Max. Um dos dois estaria errado e a história mostrou que Stalin estava errado. Porém, isso só foi percebido pela imensa maioria das pessoas com o passar dos anos.

Durante várias décadas, construiu-se toda uma ideologia para demonstrar que a Rússia era socialista e depois China, e Cuba também; ou seja, que era possível construir o socialismo num só país. Por isso, foi traçada toda uma estratégia para defender a “pátria do socialismo”. E, claro, a União Soviética saiu da guerra civil, das invasões estrangeiras, da primeira guerra mundial, extremamente devastada econômica, política e socialmente. Tinha que fazer uma tarefa que, na verdade, era uma tarefa da burguesia, não era uma tarefa do proletariado, que era desenvolver as forças positivas, criar riqueza, desenvolver ciência, maquinaria, tecnologia, para produzir riqueza rapidamente e em grande escala.

Ora, produzir riqueza rapidamente e em grande escala, a partir dessa base precaríssima, só seria possível intensificando a exploração dos trabalhadores, o que obviamente não é tarefa dos próprios trabalhadores, explorar a si mesmos. Por isso que se constituiu toda uma burocracia estatal que, na verdade, se apropriava da mais-valia e a distribuía, sendo ela a mais privilegiada. Quais as consequências disso? A construção de outro Estado, mais poderoso ainda do que o anterior, chamado de Estado operário, de Estado socialista.

Tomando como base a teoria marxiana, alguma coisa está profundamente errada nessas concepções. Infelizmente, a maioria dos partidos comunistas que foram formados em todo o mundo, o sindicalismo e todos os partidos de esquerda foram levados a assumir essa estratégia de defender a “pátria do socialismo”. Prevaleceu a ideia de que não se deveria partir para a revolução, bater de frente com o capitalismo porque ele, no momento era muito poderoso e o “socialismo” muito frágil. O que se teria que fazer? Duas coisas: a primeira, a coexistência pacífica entre o sistema “socialista” e o sistema capitalista.

Desse modo, seria possível fortalecer o campo “socialista” até chegar o dia de bater de frente com o capital. A segunda, frear todo o processo revolucionário, todo o avanço. Frear significava não permitir que se avançasse na luta contra o capital e contra o Estado (CLAUDIN, 2013).

Isso levou a União Soviética e seus satélites a não apoiar efetivamente a revolução espanhola de 1936-1939, as resistências francesa e italiana no final da segunda guerra mundial, mesmo que dirigidas pelos comunistas. Também levou a União Soviética a permitir a derrota da revolução grega, também no final da Segunda Guerra Mundial, tudo em relação à crença de que não se deveria bater de frente contra o capital neste momento.

Com isto, após a vitória dos Aliados sobre a Alemanha na Segunda Guerra Mundial, abriu-se um período de 30 anos chamado de Os 30 anos gloriosos, formado pelo Estado de Bem-Estar Social. Tem-se, então, um novo período de desenvolvimento do capitalismo que teve no saque das riquezas dos países periféricos um elemento fundamental. Prevalece a ideia de que aumentando a riqueza sobra também para classe trabalhadora. Pelo menos uma parte dessa classe teve acesso a um nível de vida bem melhor e nós vimos na Alemanha, na França, na Inglaterra o que se chamou de Estado de Bem-Estar Social.

Aquela estratégia geral, liderada pela União Soviética, e a melhoria da situação da classe trabalhadora foram gerando uma consciência reformista de novo. A ideia de que não é preciso fazer revolução, pois é possível, através da melhoria da situação econômica e política da classe trabalhadora, participando do sistema democrático burguês, tomar o Estado e, a partir dele, transformar o mundo. A social democracia alemã acabou se tornando inimiga dos comunistas e permitindo ascensão do nazismo. Resumindo um pouco a questão: os dois caminhos foram reformistas. Tanto o caminho socialdemocrata quanto o caminho revolucionário de tipo soviético, embora com muitas diferenças, levaram ao mesmo lugar.

Passa-se a defender a ideia de que é possível tomar o Estado – seja ele um Estado socialdemocrata ou um “Estado operário”, e por meio dele avançar no sentido do socialismo. Atribui-se, portanto, à dimensão política a tarefa de dirigir o processo de transformação social. A centralidade do trabalho é substituída pela centralidade da política.

A classe trabalhadora, no sentido amplo do termo, foi se educando a partir das transformações materiais e sendo educada pelos partidos comunistas, pelos partidos socialistas, por toda a organização sindical, para brigar com o capital e com o Estado, e não contra o capital e contra o Estado. Foi sendo educada e se educando no sentido de crer que era possível participar do processo democrático burguês e no interior dele, sem fazer uma revolução, sem destruir, portanto, o Estado burguês, assumir o poder político burguês e com ele fazer inúmeras transformações permitindo, assim construir um mundo melhor.

A própria noção de socialismo, de comunismo, foi sendo rebaixada cada vez mais. O próprio Fórum Social Mundial - que surge para se opor ao Fórum Burguês capitalista – tem como palavrade ordem “um outro mundo possível”. Qual era o nome desse mundo? Um mundo cidadão. Veja-se que rebaixamento. Mundo cidadão é aquele onde todos os trabalhadores continuam sendo explorados, pois cidadania é a expressão da exploração, não é condição de superação desse sistema de exploração. Se passarmos um traço de igualdade entre cidadania e comunismo é porque rebaixamos demais nossa consciência. Comunismo é algo para além da democracia e da cidadania, não é o aperfeiçoamento da cidadania e da democracia, é a superação disso.

O resultado ideológico e teórico de todo esse retrocesso é a deformação do pensamento marxiano, retirando-lhe o seu caráter revolucionário e conferindo-lhe um caráter reformista. As categorias de revolução e comunismo foram praticamente banidas do ideário. Em seu lugar foram postas as categorias da reforma, da democracia e da cidadania.

O objetivo já não era destruir o capitalismo e construir uma sociedade comunista. Isto era considerado um objetivo utópico. Tratava-se de construir um Estado mais social, ampliar os direitos, universalizar as políticas públicas, melhorar a cidadania e o sistema político democrático. Com isso, aos poucos, se chegaria ao paraíso.

Hoje vemos onde estamos chegando. Não estamos chegando ao paraíso, estamos chegando ao inferno. Não é fato? Não é o que realmente está acontecendo hoje? Rebaixa-se o horizonte e obviamente se trabalha dentro dele. Só que dentro desse horizonte quem manda é o capital, dentro do sistema democrático burguês, ou seja, no sistema de cidadania e da democracia, quem manda é o capital. Pode-se entrar nesse campo, mas sempre subservientes ao capital. Ele até aceita os trabalhadores como parceiros e dissemina a ideia de que, por meio do processo eleitoral, é possível mudar o mundo. As pessoas acreditam e o capital agradece.

O fato é que a maioria dos partidos de esquerda, dos partidos comunistas, a maioria das organizações sindicais, as grandes centrais sindicais, todos eles entraram nesse jogo. Passaram a se associar à burguesia. Foi esse o caminho que levou a classe trabalhadora - na hora da explosão da crise de 1970 - a se encontrar numa situação completamente desnorteadada, teórica e ideologicamente. Objetivamente submetida a partidos reformistas e a um sindicalismo pelego, mais ocupado em se ocupar de questões burocráticas do que em defender os interesses dos trabalhadores e elevar a sua consciência política. Isto significa entrar no jogo que interessa ao capital. Aqui no Brasil, a burocracia sindical, em sua grande maioria, não está interessada em mobilizar efetivamente os trabalhadores para a luta porque isso poria em perigo os seus próprios interesses.

Essa burocracia não está defendendo os interesses dos trabalhadores, está defendendo os interesses do capital, subsumindo os trabalhadores à lógica do capital. Além disso, e perversamente, ainda ao longo desse processo, já na segunda metade do século XIX, formou-se o que Engels, em sua obra *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, chamou de aristocracia operária. Lenin, no livro *Imperialismo, fase superior do capitalismo* também se referiu a essa categoria e hoje ela está em plena vigência. É um segmento da classe operária que tem salários melhores, que tem qualificação melhor, que tem melhores condições de vida e, obviamente, esse segmento só tem essas condições porque recebe uma parte da mais-valia do restante dos trabalhadores. Ou seja, para que esses trabalhadores da aristocracia operária tenham a situação que tem, é necessário que o resto dos trabalhadores seja mais explorado.

Veja-se a perversidade dentro da própria classe trabalhadora. Obviamente esse segmento da classe trabalhadora, essa aristocracia operária, vai se aliar à burguesia para defender a sua situação. Agora estamos diante de um fato cruel: a maioria da classe trabalhadora tem não só a burguesia como também parte da própria classe operária como seu inimigo. E ainda toda a burocracia sindical e a maioria dos partidos ditos de esquerda contribuindo para os interesses do capital e não para o caminho da revolução. Esta é a situação na qual nos encontramos hoje. Diante dos avanços do capital, das medidas duras de intensificação da exploração, a classe trabalhadora não consegue sequer resistir, muito menos avançar.

Então, o que fazer? A primeira coisa é que, ao ver a situação concreta, não devemos desanimar. Algumas pessoas, inclusive intelectuais de esquerda, afirmam que acreditar que o socialismo é possível hoje é uma questão de fé. O que é um equívoco, pois se trata de uma questão de ciência e não de fé. Ciência no sentido de que temos argumentos, tirados do processo histórico, que nos permitem afirmar que o socialismo é uma possibilidade real. Não é uma questão inevitável, não é fácil, mas é uma possibilidade real. Do mesmo modo a destruição da humanidade também é uma questão de análise científica, não de fé. O capitalismo pode levar até à destruição da humanidade, não é inevitável que ele seja vencido, mas é possível.

Somos nós que fazemos a história humana e mais ninguém. É a classe operária, junto com outros segmentos da classe trabalhadora, que poderá vencer o capitalismo e construir uma sociedade comunista. A partir dessa análise emergem duas consequências fundamentais: primeiro, é preciso resgatar a perspectiva revolucionária, não em termos de fé, mas em termos de ciência. Mas ciência no sentido marxiano do termo, ciência de base ontológica, ciência que nos permita ver para além da imediatividade, articulando essência e aparência. Com isso, poderemos compreender o processo real e agir a partir desse conhecimento. Resumindo, somos nós que fazemos a história, não é nem Deus, nem a natureza. Para o bem ou para o mal, somos exclusivamente nós que fazemos a história. Por isso mesmo, a revolução também depende de nós.

Segundo, é perfeitamente possível - já que a realidade humana é histórica e social - mudar integral e radicalmente o mundo. Não apenas aperfeiçoar, mas mudar radicalmente. Voltamos novamente à questão da raiz. Mudar o mundo significa, no presente momento, fazer uma revolução que tire de cena o trabalho assalariado e coloque em seu lugar o trabalho associado. Infelizmente, a maioria dos intelectuais defende a ideia de que não é possível mudar radicalmente o mundo. Isto porque eles se posicionam, consciente ou inconscientemente, a partir dos interesses da burguesia. Mas se assumimos a perspectiva do proletariado, da classe operária, podemos, a partir do método marxiano, demonstrar que é possível mudar o mundo integralmente, que é possível fazer uma revolução.

Considerações finais

Diante de uma situação tão difícil como a que caracterizamos acima, algumas tarefas se impõem para nós. A primeira delas é o resgate da perspectiva revolucionária.

É preciso tornar a sustentar, com argumentos sólidos, a possibilidade e a necessidade da revolução, isto é, da superação radical e integral do sistema capitalista e o sentido original dessa categoria – uma revolução política com alma social. Também é preciso defender, de maneira sólida, a necessidade de destruir e não tomar o Estado, evidenciando a sua dependência ontológica em relação ao capital. Além disso, também é preciso resgatar o sentido marxiano original do conceito de comunismo, profundamente deformado tanto por inimigos quanto por amigos. Apropriar-se também da análise marxiana da sociedade capitalista, de modo a compreender a sua lógica, as suas contradições e a possibilidade de sua superação. Mas, para isso, antes de qualquer coisa, é imperativo apropriar-se da concepção histórico-materialista da história e do método científico-filosófico, cujos fundamentos foram lançados por Marx. Importantíssimo também é resgatar a ideia de que o proletariado é o sujeito fundamental, embora não único da revolução. Além disso, e também do ponto de vista teórico, é necessário fazer a crítica do pensamento conservador sob as suas mais diversas formas e dos caminhos reformistas e politicistas da esquerda. É ocioso dizer que o conhecimento do processo histórico, desde os seus primórdios, também é tarefa imprescindível.

Essa é a primeira grande tarefa: resgatar a perspectiva revolucionária a partir do estudo sério. Se não for tomada a decisão de estudar com seriedade, superando todos os bloqueios, todas as imposições contrárias, todas as dificuldades, estaremos apenas fazendo um discurso vazio.

Nós, que estamos na universidade, mesmo com toda a precariedade em que ela se encontra hoje, não podemos nos esquivar dessa tarefa. Se tivermos estas concepções sólidas a respeito da realidade social e da possibilidade e da necessidade da revolução e do comunismo, podemos, então, abrir brechas, podemos fazer aquilo que denomino de Atividades Educativas Emancipadoras. Condição fundamental para isso: o estudo sério do pensamento de Marx. Certamente, não se trata de estudar só Marx. Muitos outros autores também devem ser estudados. Mas, sem dúvida nenhuma, Marx é o autor que mais contribui para a compreensão do processo histórico humano, do sistema capitalista e para fundamentar a possibilidade e a necessidade de mudar integral e radicalmente o mundo.

A segunda tarefa diz respeito à ausência da classe operária. Como vimos, seu horizonte foi profundamente rebaixado, perdendo seu objetivo máximo: a construção de uma sociedade comunista, e submetendo-se aos interesses da burguesia. Ela pode até estar presente fisicamente. Os trabalhadores fazem greve, lutam, fazem passeatas, fazem manifestações, mas a classe operária como classe, ou seja, com um projeto próprio de sociedade e um projeto que coloque o comunismo como horizonte, neste sentido ela está ausente. E nessa ausência, como vimos, a esquerda tem muita responsabilidade. A classe operária está desnorteada, fragmentada, política e ideologicamente submetida aos interesses burgueses. Está conduzida por partidos em sua maioria reformistas, por todo um sindicalismo e por centrais sindicais amplamente reformistas. Ela está, portanto, ausente. Ora, como vimos, a classe operária é o sujeito fundamental para a construção de uma sociedade comunista. Por isso mesmo, seu retorno é de absoluta necessidade.

Nós, como estudantes e professores, não pertencemos à classe operária. No máximo fazemos parte da classe trabalhadora, mas a única classe autenticamente revolucionária, ou seja, cuja demanda mais importante, que é a eliminação da exploração, não pode ser, de modo nenhum, satisfeita pelo capital, é a classe operária. Contribuir, teórica e praticamente, na medida do possível, para que a classe operária volte a retomar o seu lugar na luta também é tarefa nossa. Condição imprescindível para esse retorno é a superação do peleguismo sindical, do reformismo da maioria dos partidos que se dizem de esquerda e a organização independente dos trabalhadores em relação ao Estado.

Quanto à primeira tarefa, em vários textos meus podem ser encontradas algumas sugestões. Para a segunda não tenho sugestão alguma, a não ser que ela tem que ser feita. A classe operária tem que voltar a ser a locomotiva do processo revolucionário, em termos teóricos e ideológicos, no sentido de apontar o objetivo final e no sentido de ser aquela que dirige o processo, aquela que detém em suas mãos a chave da revolução.

Infelizmente, a situação, hoje, é muitíssimo difícil. A classe operária não quer fazer a revolução hoje, não quer mesmo. A classe operária, em sua maioria, não quer nem ouvir falar em comunismo, a alienação é muito grande, até porque todo o processo de luta das revoluções russa, chinesa, cubana, não deu certo. A deformação do ideário comunista foi muito grande. A maioria das pessoas é bombardeada diariamente, não só pela Rede Globo e outras redes, aqui no Brasil, mas por todo um sistema midiático, por todo um sistema educacional e por outros instrumentos de propagação ideológica, e também por muitos intelectuais com concepções e ideias contrárias ao comunismo.

Isso não significa que, se olharmos as coisas, considerando a essência e a aparência, não possamos compreender que a classe operária tem esta tarefa independente de sua consciência e independente de que ela a esteja realizando. O caráter revolucionário da classe operária tem como fundamento a sua posição no processo de produção e não o seu estado de consciência ainda que este, para a luta, seja absolutamente imprescindível. Além disso, a história não é a repetição do hoje. Já houve vários momentos em que a superação radical do capitalismo era uma bandeira levantada bem alto. Por isso, conhecer a história das lutas sociais é tão importante. A primeira demonstração de que uma revolução, no sentido marxiano, é possível, não foi dada pelo proletariado, mas pela burguesia. Quem fez a revolução francesa? A revolução francesa consistiu, essencialmente, em acabar com o feudalismo e instaurar o capitalismo, logo ela é possível. Isso nos remete a pensar que hoje o proletariado pode fazer algo semelhante e mais avançado ainda. Há todo um trabalho de agitação e propaganda a ser realizado, que poderá e deverá ser feito para que a bandeira da revolução volte a ser levantada bem alto.

Esse nível de agitação e propaganda poderá contribuir para que, aos poucos, na medida do aumento dos problemas sociais e da intensificação das lutas, seja elevado o nível da luta. As pessoas, aos poucos, iriam compreendendo que os problemas sociais não têm solução no capitalismo e que é preciso uma luta coletiva, de caráter cada vez mais universal para resolver os problemas da humanidade. As tarefas que estão postas são enormes, imensas, tanto as tarefas teóricas como as tarefas práticas. Cabe, agora, a cada um de nós, dizer o que está disposto a fazer.

Referências bibliográficas

CLAUDÍN, Fernando. A crise do movimento comunista. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ENGELS, F. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo, Boitempo, 2008.

LENIN, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo. Lisboa, Avante, 1975.

LENIN, V. I. O Estado e a Revolução. São Paulo, Hucitec, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. 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. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano”. (1844). Tradução: Ivo Tonet. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000012.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2017.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2005.

TONET, I. Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo, Alfa/Ômega, 2009.

Obs: em meu site: ivotonet.xp3.biz e no site de Sérgio Lessa – sergiolessa.com - podem ser encontrados outros textos relacionados à problemática acima, especialmente: O Grande Ausente; O Grande Ausente e os problemas da educação; Recomeçar com Marx; Estudar Marx; Marxismo para o s. XXI, de minha autoria e: Cadê os operários; Proletariado e sujeito revolucionário; O revolucionário e o estudo, de Sérgio Lessa.

A ARTE NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO: NOTAS SOBRE A ESTÉTICA MARXISTA¹⁷

Adéle Cristina Braga Araujo¹⁸

Ruth Maria de Paula Gonçalves¹⁹

José Deribaldo Gomes dos Santos²⁰

Alguns, achando bárbaro o espetáculo, prefeririam (os delicados) morrer.

Chegou um tempo em que não adianta morrer.

Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.

A vida apenas, sem mistificação.

(Carlos Drummond de Andrade)

Vivemos um momento histórico de intensa barbárie. Para usarmos os termos de Mészáros, a crise estrutural que o capitalismo vive hoje difere das anteriores crises cíclicas, pela novidade histórica de tornar-se manifesta em sua forma mais agressiva no tocante à degenerescência do gênero humano. Em primeiro lugar, seu caráter é universal, em vez de se restringir a uma esfera particular – a exemplo da financeira ou da comercial – ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc. Em segundo plano, seu alcance é verdadeiramente global, no sentido mais literal e ameaçador do termo, em lugar de limitado a um conjunto particular de países, como ocorreu com todas as principais crises passadas.

¹⁷ Texto elaborado no âmbito do VII Coloquio Internacional Teoría Crítica y Marxismo Occidental, 2014, Buenos Aires e publicado na revista Herramienta debate y crítica marxista, em 23 de julho de 2015.

¹⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE) e do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps/FECLESC). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Quixadá. E-mail: adele.araujo@ifce.edu.br

¹⁹ Doutora em Educação pela UFC, com pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisadora-colaboradora do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). E-mail: ruthm@secrel.com.br

²⁰ Doutor em Educação pela UFC, com pós-doutorado pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisador-colaborador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE) e do Laboratório de Pesquisas Sobre Políticas Sociais do Sertão Central (Lapps/FECLESC). E-mail: deribaldo.santos@uece.br

Em terceiro, sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente, e não mais limitada e cíclica como foram as crises anteriores. Por último, em contraste com as erupções e os colapsos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (MÉSZÁROS, 2000).

O início dessa crise, segundo esse autor, incide nos primeiros anos da década de 1970, quando fica visível a busca frenética, por parte do capital, por equacionar o problema da queda das taxas de lucro. De lá para cá, as condições objetivas de desenvolvimento humano encontram-se cada vez mais deterioradas. É cada vez mais difícil conciliar “[...] o desenvolvimento universal das forças produtivas com o desenvolvimento abrangente das capacidades e potencialidades dos indivíduos sociais” (MÉSZÁROS, 2003, p. 17).

Fincada pela própria lógica da sociabilidade capitalista, a crise que a atravessa conduz incisivas coronhadas à classe trabalhadora, engendradas pelas relações sociais de dominação de uma classe sobre a outra. Fundamentalmente contraditório, o capital busca, diante da crise de seu sistema, reformar não só o domínio produtivo, mas também as esferas da ideologia e da política, que implicam no aumento das condições de opressão ao trabalhador; no acréscimo colossal dos espaços de mercantilização etc.

Nesse cenário de crise, agudiza-se a bifurcação de classes, visto que há um maior obstáculo para que a maioria dos homens desenvolva suas potencialidades de maneira livre e criadora. Com isso, o ser social sofre sucessivamente o indeferimento da faculdade do sentir, enfrentando diariamente entraves ao desenvolvimento de uma vida plena de sentido. No campo educacional, essas relações apresentam as mesmas configurações, cujas deliberações educativas hegemônicas colaboram, em larga medida, com a desumanização do ser social, já que são estimulados procedimentos escolares que acabam por obstacularizar a apreensão do real em sua totalidade.

Este artigo, que toma como base as pesquisas estéticas de Lukács, compreende que a essência da arte, por ser a verdadeira autoconsciência do gênero humano, é “[...] uma verdade que sempre e em todas as partes (...) tem que estar inseparavelmente vinculada ao hic et nunc histórico” (Lukács, 1982, v. 4: 370-371, tradução nossa). Com apoio em tais considerações, analisamos como e até que ponto a arte, inserida no arcabouço da crise estrutural do capital, contribui com a humanização dos sentidos, na perspectiva do refinamento do gênero humano. Isto é, as pretensões desta exposição prezam por debater como a arte, inserida nesse cenário de crise estrutural, comporta-se diante de desumanizadores e embrutecedores indicativos sociais.

Limites e contradições da arte na sociedade contemporânea: alguns elementos para iniciar o debate

O cotidiano, para Lukács (1982), é o campo do qual brotam todas as objetivações superiores da humanidade e para onde elas retornam, enriquecendo-o. A vida cotidiana é o começo e o fim de toda a atividade humana, tomando-a como o nível mais imediato das objetivações do homem, mas a partir do qual se desenvolvem atividades mais complexas. Ou seja, a vida cotidiana não é um limite absoluto ao desenvolvimento do gênero humano; ao contrário, esse campo de ação exige objetivações cada vez mais complexas para que a sociedade possa se reproduzir e se enriquecer. É através de uma atitude reflexiva diante de sua realidade objetiva, portanto, que o homem consegue soerguer-se por sobre sua cotidianidade na perspectiva de compreender as causalidades dos fenômenos e suas determinações, superando, mesmo que momentaneamente, o imponente pragmatismo desse plano mais imediato da vida. A arte, segundo Lukács (1982), seria a mais privilegiada de todas as objetivações humanas; seu processo dialético de nascimento-elevação-assentamento sobre a vida cotidiana registra a autoconsciência da humanidade, comprovando, assim, a imanência humana.

Importa lembrar a relevância que o cotidiano vem ganhando no debate científico, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial e de modo especial na escola, principalmente, a partir do início da década de 1990 com o advento

do que ficou conhecido como novos paradigmas educativos. Essas propostas pedagógicas atribuem à arte e à educação o controverso papel de mediadoras na relação ensino-aprendizagem. Ao analisarmos o discurso presente em tais proposituras sobre a importância do cotidiano, constatamos que esse campo, disposto pelo sistema do capital, não serve como solo de rebatimento para que o gênero humano se enriqueça. Um bom exemplo de como a arte e o cotidiano são apresentados como elementos capazes de alavancar o processo educativo encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o referido documento,

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades. Para esse dispositivo legal, ‘o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos’ (BRASIL, 1997, p. 20).

Sobre a questão da profissionalização da arte, vale considerar as ponderações de Vigotski (2003)²¹. O intelectual russo, em suas análises sobre estética e pedagogia, indicou estar de acordo com as escolas em que a assimilação da técnica de cada arte específica possa se transformar em requisitos educacionais. No entanto, advertiu que o ensino profissionalizante de arte encerra mais prejuízos que benefícios pedagógicos.

Novamente, no que se refere aos PCNs, depois de apontar como deve ser a relação entre a produção artística e o mercado de trabalho, o documento escreve que, “dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI”, destacam-se as que se afirmam pela sua abrangência e por envolver ações que interferem na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Conclui, com isso, o texto oficial, que os “estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano”, estão complementando a formação artística dos estudantes (BRASIL, 1997, p. 31, grifo nosso). Como pode ser observada, a formação em artes, segundo os PCNs, visa atender ao mercado de trabalho, pretendendo adequar-se às necessidades do capital, em prejuízo de uma formação integral dos sentidos, própria do gênero humano.

²¹ Facci (2004) adverte que este texto de Vigotski foi escrito anteriormente à sua virada definitiva para o marxismo.

Ao acusar a ausência de estudos sobre o cotidiano, Costa (2001) aponta que essa esfera da vida humana precisa ser continuamente explorada, investigada e analisada, para ser criticamente debatida. Não é o que propõem os documentos sobrescritos, conforme exemplificado na citação. Os documentos estatais e seus inspiradores transnacionais não consideram a vida cotidiana como começo e fim de toda atividade humana, tomando-a como o nível mais imediato das objetivações do homem, de cujo solo se desprendem atividades mais complexas. As análises contidas nesses documentos, no liame de suas elucubrações, concebem a vida cotidiana como um limite absoluto ao desenvolvimento do gênero humano, sobretudo no estágio atual de crise profunda por que passa o capital.

A maioria do conjunto dos homens e mulheres tem sido privada do acesso ao conhecimento em constante ascensão e da elevação ao processo de fruição, visto que a ordem do capital defende a oferta de conhecimentos imediatos, pragmáticos e aligeirados. Desse modo, não há como o cotidiano ser apresentado em sua forma de solo criador das aspirações humanas, podendo somente, e no limite, consubstanciar o processo de utilidade imediata²² para o chamado mundo do trabalho, como visto acima nos PCNs.

Para o complexo artístico, esse rebaixamento tem consequências. Simon e Dantas (1985, p. 60), por exemplo, apontam, sobre esse tema, o seguinte: “se a arte é ruim, a sociedade é pior”. Para os autores, “o princípio de prazer da poesia rende-se ao princípio de realidade do cotidiano, e a banalização é a sua mais literal e satisfeita ilustração”. Compreendemos que a formação absoluta do homem, em todos os seus aspectos, repetimos, tem seu rebatimento no solo da vida cotidiana. No entanto, é necessário um processo de elevação, uma vez que as objetivações da vida não cotidiana são elementos constitutivos de uma efetiva compreensão do real em todos os seus feitos. Ainda de acordo com Simon e Dantas (1985, p. 48), “a expressão poética hoje não toma qualquer distância da experiência e da linguagem cotidianas, nem mais aspira a idealizações formais”. O conhecimento primoroso, aquilo que de melhor o homem conseguiu elaborar, é deixado de lado em favor do

²² Arce (2001) considera que as teorias pedagógicas hegemônicas, nos dias atuais, valorizam o conhecimento sucedido da prática. Para a autora, cabe investigar até onde estas teorias se afiliam às produções neoliberais, as quais se justificam por meio de um camuflado progresso, porém se aproximam da exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo.

imediatamente, do conhecimento raso, aquele que não ultrapassa a esfera cotidiana.

No sentido de complementar a compreensão da relevância da riqueza constituída pela humanidade, apoiamos-nos em Vigotski (2003) para refletir sobre a importância da educação estética da criança associada ao que foi melhor organizado pelo ser social. Segundo o psicólogo russo,

quando se fala de educação estética dentro do sistema da formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar a psique da criança ao trabalho mundial que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte (VIGOTSKI, 2003, p. 238).

Nessa mesma linha, Lukács (1968, p. 175) considera que o “profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana”. É necessário apreender elementos fundamentais, “à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e as forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias”.

A educação estética e, nesse sentido, também o artista e seu receptor, inseridos na crise que o capitalismo atravessa hoje, tende a estagnar no cotidiano paupérrimo, sendo cada vez mais difícil a possibilidade de elevação. A sociedade conduzida sob o amparo do capital exige do artista formas de adequação, de modo a que o mesmo se especialize “na arte de criar tensão e o interesse, de anestesiá-lo e tranquilizá-lo”, assim, portanto, torna-se “um produto da divisão capitalista do trabalho”. Em sùmula, a arte transforma-se em instrumento da burguesia a fim de confirmar o sistema que exclui, e este, por seu turno, decreta uma arte adaptada ou, como conclui o esteta: “ornada de excitação, mortificação tornada saborosa pelo desvario”, com o objetivo simples de mistificar o real (Lukács, 1965, p. 265).

Além dos PCNs, citados anteriormente, outro exemplar do movimento de adequação da arte e do artista como artefatos da crise crônica por que passa o capitalismo é apresentado na Lei nº 8.313, também conhecida como Lei Rouanet. Destinado ao incentivo e ao desenvolvimento da cultura, esse instrumento legal surgiu com a intenção de captar recursos de pessoas físicas ou jurídicas para o patrocínio da cultura por meio de incentivos fiscais. No caso específico das empresas que aderissem à lei, teriam, como contrapartida,

a divulgação de sua marca junto ao público ‘consumidor’ de determinada expressão cultural. O Art. 18 explica melhor os objetivos da destacada lei.

Com o objetivo de incentivar as atividades culturais, a União facultará às pessoas físicas ou jurídicas a opção pela aplicação de parcelas do Imposto sobre a Renda, a título de doações ou patrocínios, tanto no apoio direto a projetos culturais apresentados por pessoas físicas ou por pessoas jurídicas de natureza cultural (BRASIL, 1991, s/p).

Nada mais cômodo para o capitalismo do que incentivar qualquer que seja o evento, desde que este traga para o capital retorno na forma de lucro. Como fica claro, a arte não tem como fugir a perversa lógica de mercado. Mesmo que não queiram artista e receptores, quem determina os meios pelos quais a cultura será estabelecida é a lógica do capital em crise. Isto é, a arte usada com fins puramente mercadológicos, ou, como bem afirmou Lukács, como um produto da divisão capitalista do trabalho em um estágio de crise aguda do capital, terá muita dificuldade de existir em sua autenticidade, com toda sua força de expressão: como forma de registrar a autoconsciência da humanidade.

Vejamos um exemplo de como o dinheiro público é disponibilizado por meio da Lei Rouanet. Em matéria publicada pelo Jornal O Povo, no dia 25 de fevereiro de 2013, lê-se que, em diversas áreas culturais, a lei aprovou mais de 500 projetos para o ano de 2013. O que é destaque neste tópico do jornal refere-se à área musical, pois, segundo avaliação da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura (CNIC): “[...] o maior valor da área musical é destinado para shows [da cantora baiana] Claudia Leitte”. A matéria ainda escreve: “[...] após ajuste orçamentário que diminuiu R\$ 594 mil do projeto original, a cantora de axé poderá captar R\$ 5.883.100,00 para apresentações pelo Brasil em uma turnê prevista para maio, junho e julho de 2013” (LEAL, 2013, p. s/p).

Apesar da aprovação do projeto, ainda não se constitui o patrocínio, uma vez que esta aceitação serve de apoio para que o artista passe a deter recursos junto às empresas, as quais terão o valor do patrocínio descontado em impostos. O que não é muito difícil de ser efetivado, tendo em vista as regalias que a lei dispõe a essas empresas. Permanece, portanto, nas mãos

de empresários a decisão sobre quais projetos culturais devem chegar ao público. Diante dos limites encontrados pela mídia burguesa, de maneira geral, e sobre os jornalistas, de forma mais específica, não podemos esperar que matéria como a recém-referida fosse aprofundar a crítica sobre quais projetos os atrasados empresários brasileiros aprovariam. Todavia, para que o leitor não fique sem uma melhor reflexão, projetos que façam uma crítica um pouco mais densa, por mínima que seja, via de regra, não passam nem à margem desses patrocínios.

Contudo, os editais de cultura defendidos, sem maiores reflexões, como a grande saída para a arte, não são as únicas provas da mercantilização profunda da arte. Vejamos outro profícuo exemplo de como transformar a arte em mercadoria.

Em texto intitulado *A arte de valor*, escrito por Guerra (2010), publicado pelo site *Isto é dinheiro*, encontramos a descrição de como o cenário das artes plásticas brasileiras angariam fundos de investimentos. Isso porque um grupo de empresários criou o *Brazil Gonden Art Investimentos*, com o intuito de investir no mercado das artes, uma vez que o negócio de aquisições de obras em leilões está aquecido, principalmente fora do país. Nessa matéria, há um quadrinho com dicas de como comprar uma obra de arte. Em linhas gerais, está descrito o que o investidor precisa saber para que possa ganhar dinheiro com as artes plásticas: 1) gostar da obra que está comprando; 2) analisar se a carreira do artista terá relevância no futuro; 3) ver se o artista está inserido em uma vertente ou tendência de vanguarda e 4) saber se se trata de um investimento de longo prazo.

Examinemos com um pouco mais de acuidade tais dicas. Inicialmente, fica claro no texto o seu neopragmatismo subjetivista subordinado à lógica do capital. Em seguida, “analisar a carreira do artista levando em conta sua relevância futura” transborda o utilitarismo. A “tendência de vanguarda” está totalmente colada à chamada teoria pós-moderna e, portanto, vazia de sentido. Por último, “saber que o investimento se dará em longo prazo”, de fato, é algo muito mais interessante para os investidores, afinal de contas, no capitalismo, tempo é dinheiro.

Cada vez mais a arte se encontra inserida nessas condições perversas.

O Estado quer saber se a verba destinada aos editais terá retorno aos cofres, principalmente os empresariais. Já os empresários aceitam qualquer ajuda estatal que possa garantir seus lucros, não importa que ela venha por meio de uma arte precária, o que mais interessa é que tenha valor de troca. Daí a expressão do artigo de Guerra (2010): “Arte de valor”. Tudo acaba muito bem alinhado no mesmo balcão de negócios: comissões avaliadoras, artistas, receptores e a própria arte, para que o pragmatismo se alimente da lógica mercantil e decida o que é ou não um produto para ser consumido e gerar lucro.

Como podemos observar, vivemos à mercê das avarias do mercado, do que é mais rentável ao capitalista. Nesse contexto, há uma limitação em torno da arte. Apropriadamente, Mészáros (2006, p. 190) afirma que “a falta de um consumo estético adequado é um sintoma do empobrecimento humano em geral”. A carência da estética significa, cada vez mais, não só o estranhamento da arte, como também o estranhamento do público em relação ao artista ou, ainda, o estranhamento recíproco entre todos os elementos constitutivos da arte.

Desenvolvimento estético no contexto da crise do capitalismo contemporâneo: a arte e sua expressão da barbárie social

A presente discussão não tem intenção de apresentar juízo de gosto do que seja arte boa ou má. Como já explicamos, o artista, acuado em um especialismo apelativo, imerso no cotidiano com base na aparência enganosa dos fenômenos, não consegue ir às raízes da problemática, não entende o complexo de determinações e objetivações superiores e fica à mercê da lógica capitalista. Não é à toa que a “experiência vivida, a ‘nota pessoal’, tornou-se o valor de uso absolutamente indispensável para que a obra literária [bem como para as demais artes] possa conquistar um mercado e adquirir um valor de troca” (LUKÁCS, 1965, p. 266), sob pena de expirar, caso não acate o mercado de trabalho explorador. Denota-se aqui uma das muitas artimanhas da sociabilidade do capital, a tal “nota pessoal”, a experiência vivida, constitui uma face do subjetivismo, não da elevação das formas

superiores da humanidade, uma vez que o artista e sua arte estão cada vez mais sufocados pela teia mercantil da arte, numa prova contundente de que o cotidiano de exploração, decorrente do modo vigente de produção material da existência, repercute na fragmentação da subjetividade. A propósito de tal aspecto, Mészáros (2006, p. 184) afirma o seguinte:

As necessidades que se desenvolvem nessas condições são aquelas que correspondem diretamente ao imediatismo da utilidade privada. O resultado geral é o empobrecimento humano em escala maciça, correndo paralelamente ao enriquecimento material do indivíduo isolado.

A ordem societal do capital suga tudo o que pode da arte, do artista, do receptor, bem como dos próprios sentidos humanos. Sob essa premissa, há o primado da renúncia da totalidade em lugar da exacerbada valorização da ordem privada; o desenvolvimento estético, em todos os seus aspectos, acaba por se converter em uma satisfação limitada. O sistema de exploração capitalista estilhaça a unidade entre subjetividade-objetividade. A fruição estética, em meio à arte aprisionada ao mercado, fica à mercê desta lógica nefasta, fazendo com que o gênero humano quase não tenha alcance às objetivações superiores nesse campo da formação humana. O acesso ao melhor da riqueza produzida, seja ela material ou cultural, é restrito e limitado; a fruição estética fica longe da aquisição de valores espirituais que possam refletir profundamente o aqui e agora da sociedade. Especificamente, no campo estético-artístico, com efeito, o artista não consegue se desenvolver integralmente, pois é vinculado às “piores qualidades das ‘ciências particulares’ da decadência ideológica: um empirismo rastejante, um especialismo burocrático, um desligamento, um alheamento completo do vivente tecido da totalidade” (LUKÁCS, 1965, p. 266).

Ressaltamos que Lukács (1982) estabelece a constante relação entre objetividade e subjetividade no campo da ontologia e da estética, diferentemente do que é posto na contemporaneidade, em que a totalidade é fragmentada, prevalecendo apenas a suposta compreensão da aparência subjetiva. Entendemos que é pelo amplo processo de humanização dos sentidos, orientado no e pelo trabalho, que temos a evolução do ser social. Sabemos que o homem tem possibilidade real de desenvolvimento

efetivamente integral, no campo objetivo e subjetivo, ou, como considera Marx (2004, p. 110),

apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui.

Sobre essa questão, afirma Mézáros (2006, p. 182): “os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é uma criação do próprio homem”. Isto posto, avaliamos que o modo como o indivíduo é disposto na sociedade, a partir de como se desenvolve através do trabalho, proporcioná-lo-á um determinado grau de humanização e proverá a ele condição ou não para um pleno desenvolvimento dos sentidos. Para que o homem possa alargar inteiramente suas potencialidades, é imprescindível, de acordo com Mézáros (2006, p. 185, grifos do autor), a “**emancipação** completa de todas as qualidades e sentidos humanos’ a raizon d’être do socialismo”. A plenitude dos sentidos só pode ser contemplada em outra forma de sociabilidade, baseada em princípios igualitários e na abolição do privado.

O desenvolvimento dos sentidos humanos, quando não imersos na lógica inumana, tem a possibilidade de estabelecer uma imensa variedade de riquezas. Os sentidos humanos não são apenas conectados entre si, mas também com as demais potencialidades humanas, as objetivações superiores – raciocínio, por exemplo. Portanto, o homem, quando se desenvolve na sua integridade, pode se apropriar facilmente de sua totalidade (MÉSZÁROS, 2006).

O cerne da problemática na sociedade de classes é que toda a possibilidade integral de fruição dos sentidos é obstacularizada à grande maioria dos homens e mulheres. Esses que poderiam se tornar grandes artistas

(produtor-receptor) permanecem à margem do desenvolvimento integral de sua humanidade (os sentidos), pois o homem é apartado “do processo de conjunto da sociedade” (LUKÁCS, 1965, p. 268).

Apesar disso, em virtude das especificidades da autonomia relativa do complexo artístico, dentro da mais perversa barbárie burguesa, é possível manifestarem-se “esplêndidas ilhas de civilização humana” (LUKÁCS, 1965, p. 265). O que pode ser avaliado, em meio a toda a contradição expressa no seio da crise, é um papel privilegiado da arte, pois são considerados dignos e engenhosos atos de audácia que se fincam no imbróglio do sistema capitalista, mas que tendem a estar afastados da totalidade, visto que o sistema capitalista, “vitorioso economicamente, abate cada vez mais a resistência dos autênticos paladinos da civilização” (LUKÁCS, 1965, p. 265). Acerca de como a arte é travada sob o crivo do capital e por isso tende a se degenerar cada vez mais, Lukács (1965, p. 279) assim se expressa:

Nos germes espontâneos de onde surge a arte desta espécie pode, por vezes, conter-se uma vontade de oposição. Mas quando quedamos prisioneiros da espontaneidade e a exaltamos na teoria e na crítica, nenhuma outra solução é possível além da monótona e estéril gangorra entre o desvario e a insensibilidade.

Os efeitos do capitalismo para a vida do artista são os piores possíveis. De acordo com Mészáros (2006), o artista é cada vez mais apartado de sua arte ao ter que se submeter, como já abordamos, ao mercado vendável. Segundo esse autor, é “a própria produção de mercadorias – que deve ser eliminada, porque ela desumaniza todas as atividades – inclusive, é claro, a atividade artística, degradando-a a condição de meio subordinado aos fins da economia capitalista de mercado” (MÉSZÁROS, 2006, p. 192, grifo do autor). Em outras palavras, a arte, enquanto complexo universal, tem sua veracidade no “aqui e agora” histórico e está inteiramente fincada no mundo do ser social, nas relações humanas, portanto é antropomórfica e imanente.

De acordo com as considerações apresentadas, entendemos que a finalidade da arte, nos termos atuais, torna-se alheia ao artista, pois pertence ao capital. A arte está subjugada às “leis gerais de comercialização” (MÉSZÁROS, 2006, p. 187). O artista, atualmente, tem mais liberdade

do que tinham os artistas da época renascentista, porém, está livre, sob pena da suspeita da importância capitalista da obra. O receptor, nessa conjuntura, é privado de entender o procedimento de criação, assumindo o papel de “consumidor passível” (MÉSZÁROS, 2006, p. 186). A arte, cuja principal função nessa conjuntura é firmar o lucro da grande burguesia, no curso dessa circunstância, “desemboca toda no rio cujas águas deveriam proteger as periclitantes fortalezas do imperialismo contra a sublevação dos trabalhadores” (LUKÁCS, 1965, p. 279).

O esgotamento dos sentidos humanos, nessa lógica de exploração da sociedade contemporânea, deve-se ao fato de o homem estar inserido na esfera da utilidade²³, de onde são oportunos aspectos utilitaristas ao sistema capitalista, como bem relatou Marx em seu notável argumento, ao abordar a perda de sentido do mais belo mineral, pelo minerador, que só reconhece seu valor comercial. Em consonância com o pensamento de Marx, Mézáros (2006, p. 184) afirma que “a significação geral do gozo humano é substituída pelo imediatismo bruto da auto-satisfação privada”. Portanto, entendemos que o capitalismo em crise profunda priva o homem da humanização integral das propriedades mais evoluídas do ser social.

O que sobra à maioria dos homens é o conhecimento fragmentado que serve à roldana ajustada à corda capitalista. O sentido se perde com relação à totalidade, e a formação encontra-se dependente das forças econômicas, as quais priorizam a acumulação do capital em detrimento da aquisição do conhecimento histórico-cultural produzido pela humanidade. A conjuntura posta pela sociabilidade capitalista, na contemporaneidade, traz à tona a flexibilidade, decidindo que é necessário estar atento às transformações, de acordo com os ditames vigentes, a exemplo do que apregoam os PCNs da arte, como pode ser visto no texto a seguir: “é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender” (BRASIL, 1997, p. 21).

Embora haja esforço por parte de avulsos artistas, com vistas a eliminar o alheamento à vida, lutando pela recomposição da integridade,

²³ Utilidade esta que, de acordo com Mézáros (2010), não é de uso social, mas individual.

a tragédia da arte, como nos esclarece Lukács (1965), toma corpo em tempos de crise do capital. Com efeito, a arte transforma-se em mercadoria e lesiona o universalismo, uma vez que a sociedade do capital é contrária a um desenvolvimento estético pleno. A revés, prima por uma abstração subjetivista-objetivista, às piores qualidades que pode oferecer. Daí, torna-se mais difícil apreender o conhecimento historicamente acumulado, a ordem das coisas, a concretude. O que está mais alto no pedestal capitalista é um devaneio surreal do conhecimento e uma intensa decomposição da arte.

O complexo da arte, por ser antropomórfico e imanente, parte da necessidade humana e se influencia fortemente de acordo com o tempo histórico do cotidiano no qual está imerso. Devido ao fato de estarmos inseridos em um sistema que explora o homem ao ponto de, cada vez mais, se tornar notória a mercantilização dos sentidos e significados – o que corrobora com a agudização da mercantilização da arte de tal maneira que as necessidades surgidas nessa cotidianidade “são aquelas que correspondem diretamente ao imediatismo da utilidade privada e da apropriação privada” (MÉSZÁROS, 2006, p. 184). Esse é o contexto em que a pauperização dos sentidos é ofertada para a grande maioria da população.

Para fazermos justiça ao método por nós empregado, reiteramos os exemplos da ciência e da arte que transcendem a esfera da imediatez e conduzem o conjunto humano ao desenvolvimento cada vez maior de sua genericidade. Contudo, como o desenvolvimento material e cultural produzido historicamente pelo homem tem sido apropriado de forma desigual pela burguesia, sendo negado, em grande escala, aos trabalhadores; mesmo que o complexo artístico, alimentado pela realização do fenômeno histórico-social, procure provar a imanência humana, o quadro de crise do capitalismo atual obstaculariza profundamente o desenvolvimento pleno do gênero humano.

Notas conclusivas

Entendemos que qualquer formação envolta pelo aligeiramento, fragmentação e flexibilização do processo educativo proposto pela lógica

hegemônica vigente não acolhe, definitivamente, as necessidades humanas. Ao contrário, procura caminhos para potencializar a reprodução do capital em crise, colaborando para a disseminação da mercantilização, do pragmatismo, do economicismo, do subjetivismo e do objetivismo, entre outros elementos presentes no ensino da arte. Apesar disso, compreendemos que a sociedade não está fadada a isto. É oportuno ressaltar que este modo de produção não é absoluto, nem eterno, mesmo que a relação antagonica entre capital e trabalho produza, por conseguinte, antagonismos entre as significações e os sentidos do trabalho no mundo dos homens; ou ainda que a crise na estrutura do capital atinja frontalmente o ser social provocando rupturas na relação entre subjetividade e objetividade, intensificando a complexidade, a fragmentação e a heterogeneidade da classe trabalhadora. Daí depreende-se que, diante do caráter destrutivo do capital, contraditoriamente está posta a tarefa de reunir esforços com vistas à construção de uma nova humanidade, uma nova forma de relações sociais, livre da exploração e voltada para finalidades assentes ao gênero humano.

Com efeito, apenas o entendimento concreto da história – proposto pela teoria marxiano-engelsiana, e recuperada por Lukács para o complexo da estética e da ontologia – permite o desvendamento do estrago que ocorre em consequência do retalhamento que a brutalidade capitalista provoca sobre a integridade do homem. Somente em uma sociedade distinta da atual, que preze pela plenitude da formação social dos homens, que não priorize o egoísmo, o desamor e o ódio, será possível, para os artistas e receptores, ampliar horizontes, assim como torná-los mais distantes da mera aparência enganosa da superfície.

A partir das indicações e elaborações de Marx e Engels, por trazerem à tona as raízes da problemática analisada, é possível evidenciar, como o fez o filósofo húngaro, “de onde provém e para onde se dirige o processo geral, bem como o modo pelo qual será possível salvaguardar realmente a integridade humana, a integridade do homem real” (LUKÁCS, 2009, p. 116). Ademais, segundo a linha de pensamento lukacsiana, é possível apontar como se fará uma alteração das bases materiais que hostilizam o homem em favor de uma sociabilidade que prime por uma efetiva formação humana,

plena de sentidos.

Cercados pela teoria desenvolvida por Lukács, com todo o mérito da teoria marxiano-engelsiana, entendemos que a efetiva história da humanidade dar-se-á a partir do momento em que estivermos livres da propriedade privada e isso só será possível com a superação do capitalismo. Apenas dessa forma, o “humanismo socialista” permitirá “à estética marxista a unificação do conhecimento histórico e do conhecimento puramente estético” (LUKÁCS, 2009, p. 118). Em uma só expressão: união esta que não pode ser apartada.

Discorrer sobre a arte na sociedade capitalista é pensar em um degraú a mais na vida da humanidade, para além – como apontou Marx – da pré-história humana. Falar em aprimoramento dos sentidos, em arte, em estética, no desenvolvimento das melhores e mais elaboradas faculdades humanas é vislumbrar outro patamar de sociabilidade, uma vez que hoje temos, para a grande maioria das pessoas, o mínimo: a barbárie estética. Vivemos, destarte, em uma ordem social miserável, que não prioriza condições objetivas para o desenvolvimento estético.

O estágio atual do capitalismo em crise profunda não permite à maioria da população vivenciar profundamente a dança, a pintura, a escultura, a música, entre outras expressões estético-artísticas, a não ser que seja de forma mínima e, mesmo assim, reificada. Vale ressaltar que se este grau ínfimo de elevação das formas superiores do humano não serve para a minoria detentora do poder, também não atende à maioria sufocada pelo sistema metabólico do capital em sua crise crônica. Com efeito, o pleno envolver estético permanece fora do contexto da classe trabalhadora, visto que é esta classe que se encontra em posição desprivilegiada quanto ao acesso à cultura.

Sob esse desfavorável cenário, embora haja as citadas ilhas de exceções, o desenvolvimento artístico tende a adoecer. Esse é o quadro em que a sociedade deixa amordaçados “Pinxinguinhas”, “Zezinhos”, “Shakespeares”, “Tarcilas”, “Goethes”, “Marias”, “Gonzagas”, “Buarques”, “Da Vincis”, “Machados”, “Clarices” e muitos outros que, em meio à seleção classista e, por isso, excludente em que estamos inseridos pela crise profunda do capitalismo contemporâneo, são obstruídos da maravilhosa viagem, como diria Lukács (1982), através da ascensão do homem inteiro ao homem

inteiramente.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

ARCE, Alessandra. “Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo”, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>> Acesso em: 04.11.2017.

BRASIL. Lei nº 8.313. “Restabelece princípios da Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986, Institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências”, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm> Acesso em: 04.11.2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Lúcia Cortes. “A estrutura da vida cotidiana: uma abordagem através do pensamento lukacsiano”, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/22/19>> Acesso em: 04.11.2017.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

GUERRA, Carolina. “**A arte de valor**”, 2010. Disponível em: <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/22932_A+ARTE+DE+VALOR> Acesso em: 04.11.2017.

LEAL, Isabelle, “**Lei Rouanet aprova Rita Lee e Cláudia Leitte**”, 2013. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/app/opovo/vidaearte/2013/02/25/noticiasjornalvidaearte,3011424/lei-rouanet-aprova-rita-lee-e-claudia-leitte.shtml>> Acesso em: 04.11.2017.

LUKÁCS, Geörgy. “Tragédia e tragicomédia do artista no capitalismo”. In: **Revista**

Civilização Brasileira - nº2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, págs. 265-279.

LUKÁCS, Geörgy. **Marxismo e teoria da literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, Geörgy. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona: EdicionesGrijalbo, 1982.

LUKÁCS, Geörgy. **Estética 1**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona: EdicionesGrijalbo, 1982. 4 v.

LUKÁCS, Geörgy. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1971. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. In: **Revista Outubro**. - nº4. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 2000, págs. 7-15.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

MÉSZÁROS, István. Aspectos estéticos. In: **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006, págs. 173-194.

SIMON, Iumna Maria; Dantas, Vinicius. Poesia ruim, sociedade pior. In: **Novos Estudos CEBRAP**, - nº 12. São Paulo, 1985, págs. 48-61.

VIGOTSKI, LievSemionovich. Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003, págs. 225-248.

PARTE II

A EDUCAÇÃO NOS LIMITES ABSOLUTOS DO CAPITAL

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA POBRE NOS LIMITES DO CAPITAL: APONTAMENTO HISTÓRICOS

Maria Escolástica de Moura Santos²⁴

Nosso estudo está baseado no entendimento de que a infância, embora possua uma irrevogável dimensão biológica, é uma categoria social, constituída na processualidade histórica, de modo que as formas de nos relacionarmos com ela apresentam divergências dependendo do contexto ao qual nos referimos²⁵. Do mesmo modo, a pobreza não pode jamais ser compreendida como determinação natural ou transcendental, uma vez que está relacionada a um tipo de sociabilidade que separa os indivíduos em proprietários e destituídos, dispondo-os em lados antagônicos e conflituosos. Nesse sentido, para compreendermos a infância e a pobreza, faz-se necessário considerá-las de forma concreta e situada, entendendo as mediações que põem em movimento seu processo de constituição e em que circunstâncias se dão as relações entre ambas.

A existência de crianças pobres e abandonadas é fenômeno antigo e remete às sociedades clássicas. Na Grécia antiga eram, comumente, reservados espaços nos mercados públicos para o abandono de crianças e aqueles que as acolhiam faziam-nas escravas. Durante a Idade Média, a assistência era garantida prioritariamente pela Igreja Católica por meio dos mosteiros e conventos que se utilizavam da Roda dos Expostos²⁶, medida amplamente difundida na Europa.

É somente com o advento da sociedade burguesa – quando a existência de um número considerável de crianças e adolescentes pobres, que crescia

²⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará UFC; Mestre em Educação (UFPI), Licenciada em Pedagogia (UFPI); Professora-pesquisadora da Universidade Federal do Piauí, Departamento de Fundamentos da Educação; Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana – NESPEM. E-mail: escol.santos@hotmail.com

²⁵ Ver Phillippe Ariès, “A história social da criança e da família”, e, Colin Heywood, “Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente”.

²⁶ Anteparo de madeira fixado nos muros de igrejas ou hospitais de caridade para receber crianças rejeitadas. Foi introduzido pelo Papa Inocêncio III na Itália em 1203 e garantia o anonimato do depositário.

ao ritmo da indústria, passou a ser uma ameaça à manutenção da ordem –, que o Estado começou a agir de forma mais interventiva. Este tratou de providenciar um modelo de educação capaz de inibir o ócio e a vadiagem e dotá-los de virtudes que interessam ao modelo societário burguês, quais sejam, a obediência e a disposição para o trabalho, para, assim, tornar os inúteis úteis.

A educação – que num sentido *latu*, tem a função de promover a formação humana mediante o acesso ao acervo cultural da humanidade e que incorporou na sociedade de classes caráter estrito²⁷, voltado aos interesses do mercado produtivo – ao se reportar às crianças ditas desvalidas, adota modelo visivelmente assistencialista e compensatório. Deste modo, contribui para o acirramento da distância entre pobres e afortunados. Isso significa que a educação, como importante instrumento ideológico, passa a ser amplamente utilizada, no entanto, não no sentido da elevação intelectual. A história tem revelado que a educação para indivíduos das classes populares, como vem sendo planejada e implementada pelo Estado, não tem como finalidade o alargamento de suas potencialidades criadoras, mas, sobretudo, o desenvolvimento de suas possibilidades produtivas.

No caso das crianças e adolescentes pobres e desvalidos, a educação mostra-se sempre mais perversa. Considerados a escória da sociedade, os refugos do capital, as políticas de educação a elas destinadas não se separam das políticas de assistência e normalmente consistem em disciplinamento, segregação e adestramento para o trabalho. Por tal motivo, abordaremos as políticas de assistência mesmo não sendo nosso interesse direto, pois, entendemos ser esta a mediação necessária para compreendermos o processo de educação pensado para crianças e adolescentes pobres.

Educação e Assistência de crianças pobres no Brasil: reclusão e adestramento

No Brasil, durante longo período, a assistência às crianças desvalidas seguiu o modelo europeu e se deu por meio do uso da roda dos expostos,

²⁷ Refere-se ao conceito de Educação em *sentido latu e estrito* de Georg Lukács em “Para uma ontologia do ser social II”.

iniciada no período colonial nas Santas Casas de Misericórdia tendo se estendido até o período imperial. Algumas dessas rodas tiveram vida longa e funcionaram até o século XX, como a do Rio de Janeiro (até 1938), a de Porto Alegre (até 1940) e as de São Paulo e Salvador que permaneceram até os anos 1950, embora tenham sido formalmente extintas em 1927. Conforme Marcílio (2006), o Brasil incorporou tardiamente o uso das tais rodas e foi o último país a aboli-las.

Para amparar as crianças deixadas nas rodas, puseram em funcionamento nas Santas Casas de Misericórdia a Casa dos Expostos, que utilizava os serviços remunerados de amas-de-leite para cuidar das crianças até completarem a idade de sete anos. Muitas, após findar esse período, permaneciam com essas famílias que se encarregavam de aproveitar sua força de trabalho. Outras eram encaminhadas a famílias substitutas, normalmente de artesãos, que recebiam os meninos como aprendizes, enquanto as meninas eram comumente iniciadas nos trabalhos domésticas.

Essas crianças, em geral, trabalhavam por moradia, sofriam castigos físicos, eram mal alimentadas e realizavam trabalhos em condição de escravidão (MARCÍLIO, 2006). Aquelas que não conseguiam uma família substituta, diante da impossibilidade de serem acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia devido à lotação, perambulavam pelos centros das cidades mendigando, roubando ou se prostituindo (VENÂNCIO, 2004).

Existia ainda, como alternativa para os meninos egressos das Casas dos Expostos, as Companhias de Aprendizes Marinheiros ou de Aprendizes de Arsenal de Guerra. Essas companhias foram instaladas em 17 cidades brasileiras e desenvolviam junto a essas crianças a tarefa de mantê-las sob rígida disciplina e ensinar-lhes um ofício. Conforme Venâncio (2004), nessas instituições, as crianças se misturavam aos adultos, conviviam e eram tratadas como presos, escravos e degredados, a alimentação era escassa, não recebiam assistência médica, de modo que muitas sucumbiam.

As Companhias de Aprendizes Marinheiro eram consideradas, dentre as instituições, a mais apropriada e onde as “crianças perigosas” deveriam ser educadas com a rigidez peculiar das corporações militares. Pois, somente uma rigorosa disciplina poderia tirar-lhes do mundo da vadiagem e da

desordem e arrancar-lhes quaisquer indícios de má conduta (Idem, ibidem).

Para essas Companhias, eram encaminhadas crianças e adolescentes presos por delinquência, mendicância ou vagabundagem; crianças órfãs e crianças voluntárias. Estas últimas normalmente de famílias pobres que viam as companhias como única possibilidade de formação profissional para os filhos e ainda alegravam-se com a indenização que recebiam no valor de 100 mil reais²⁸. A educação desses meninos consistia no aprendizado necessário para manusear armas, remar, confeccionar velas, além de receberem, quatro vezes por semana, aulas de primeiras letras. Em geral, eram preparados para os ofícios manuais, como, torneiro, ferreiro, carpinteiro etc. (Idem, Ibidem).

Nessas Companhias, foram recrutados soldados para compor os regimentos que lutaram na Guerra do Paraguai (1865-1870). O recrutamento, também conhecido como tributo de sangue, consistia na imposição do Estado em relação a determinados indivíduos considerados transgressores, improdutivos e perigosos. Neste caso, os sujeitos mais comuns nesses recrutamentos eram os negros escravos ou libertos, os prisioneiros e as crianças das Companhias de Aprendizes Marinheiros.

Venâncio (2004) explica que, com o esvaziamento das Companhias, passaram a recrutar crianças nas ruas e praças com a ajuda da polícia. Estas, acusadas de vagabundagem, eram encaminhadas, sem qualquer treinamento, às frentes de combate. Desse modo, no ano de 1868, foram recrutados 1.470 menores, muitos deles com idade entre 9 e 12 anos. Em suas palavras:

O arsenal do Rio, por exemplo, no ano de 1864, pôs 116 meninos à disposição da Armada; um ano mais tarde, essa cifra foi de 269 recrutas. Pelo menos a metade desse contingente havia sido ‘caçada’ nas ruas da capital brasileira, dando origem a centenas de ofícios nos quais as famílias solicitavam às autoridades a devolução dos filhos recrutados à força (VENÂNCIO, 2004, p. 204).

Segundo o pesquisador, até mesmo crianças escravas, encontradas nas ruas em serviço, eram arrastadas pela polícia para as tais companhias e encaminhadas aos Batalhões. Concomitante ao recrutamento nas ruas, foram recolhidas crianças de algumas instituições de acolhimento, como o Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção, que foi extinto em 1865 e os

²⁸ Refere-se à moeda da época, que ficou popularmente conhecida como réis.

menores encaminhados ao Batalhão de Aprendizes Marinheiros.

Existiam ainda outras casas de proteção à criança abandonada, como a Casa de Educandos Artífices da província do Piauí, criada por decreto de 1847, e no Maranhão, em 1855; o Instituto de Menores Artesãos, inaugurado no Rio de Janeiro, em 1861; o Asilo para a Infância Desvalida, em Niterói, em 1882; Uma Colônia Agrícola em São Luís do Maranhão, 1888; e outras três colônias agrícolas, uma em Salvador, uma em Fortaleza e outra em Recife.

A Casa dos Educandos Artífices da Província do Piauí foi criada na cidade de Oeiras (primeira capital) por decreto em 1847, inaugurada apenas em 1849 e transferida para a nova capital, Teresina, em 1852. Essa tinha como função receber as crianças pobres e desvalidas, dar-lhes a instrução das primeiras letras e ensinar-lhes um ofício mecânico. Apresentada como solução para os enjeitados e como promessa de salvar a sociedade dos futuros delinquentes.

Essa perspectiva está fortemente explícita nos discursos de autoridades, como revela o discurso de Góis e Vasconcelos, na abertura da Assembleia Legislativa Provincial, em 21 de junho de 1847. Ao defender a construção da Escola de Educandos Artífices na província do Piauí, afirma:

Ora, esses indivíduos, assim desfavorecidos, na quadra em que mais necessitam de proteção e de apoio, são geralmente os que depois se lançam desenfreados na carreira dos crimes e se tornam o fragello da sociedade. He logo huma medida não só de humanidade, se não de bem entendida policia preventiva, não desprezar a sorte d'esses pobres meninos, e tratar de sua educação (GÓIS & VASCONCELOS apud CASTRO, 2006 - grifo nosso).

No entanto, essa instituição, apesar de toda expectativa explicitada e a exemplo de tantas outras da época, funciona em condições precárias. Conforme Castro (2006), as instalações eram inapropriadas, faltava mobília; os mestres não tinham habilitação necessária; comumente os diretores eram substituídos, acusados de negligência, atos imorais ou improbidade; os educandos vestiam-se precariamente; seus dormitórios eram insalubres; a comida de má qualidade e os castigos intensos e frequentes. Relatório apresentado pela comissão de investigação incumbida de realizar sindicância em 1872 afirma:

É revelado pelos educandos que eram eles que se encarregavam de todo o serviço da cozinha (...) que toda a água servida na casa, inclusive para os meninos beberem, vinha diretamente do poço, por falta de potes; e que os educandos comiam com as mãos, por falta de talheres e colheres. Não havia redes nem camas para todos, logo grande parte dormia no chão (CASTRO, 2006, p. 9).

As condições eram as mais adversas e o cenário desumanizador, de modo que a instituição passa a receber duras críticas por não atender minimamente aos objetivos propostos. Embora as expectativas em relação aos educandos fossem ínfimas, uma vez que se propunha apenas ao ensino das primeiras letras e de um ofício mecânico, os resultados eram ainda mais insignificantes.

As autoridades começam a alegar os altos custos para os cofres públicos, as denúncias de desvios de verbas e o baixo retorno nos resultados, visto que a maioria dos educandos deixava o colégio totalmente despreparada para viver a custas do seu ofício. Por tal motivo, a casa é fechada em 1873 e, como tentativa de remediar a situação, cria-se uma nova instituição com a mesma função e o nome de Internato Artístico.

Esse não se trata de um caso isolado. A situação de precariedade das instituições de acolhimento às crianças desvalidas é amplamente denunciada no final do século XIX e início do século XX. Multiplicam-se as críticas de médicos e juristas, sobretudo, em relação às Santas Casas de Misericórdia. Acusam-nas de insalubres, anti-higiênicas, disseminadoras de doenças e vícios. Ampliam-se os discursos em defesa da fundação e manutenção de instituições especializadas no atendimento à criança ditas desvalida e delinquente (MARCÍLIO, 2006).

A partir de então, proliferam as instituições de assistência à criança pobre, o que marca uma mudança histórica nas iniciativas que perdem seu caráter caritativo-religioso para assumir o formato assistencialista-filantrópico. Por um lado, o modelo caritativo é acusado de não mais conseguir abarcar a população pobre que crescia em escalas consideráveis, e, as ações passam a ser implementadas, principalmente, pelas vias do movimento sanitário e da educação.

Por outro lado, tornam-se comuns os discursos em defesa da necessidade de apropriação e utilização de conhecimentos científicos para resolução dos problemas sociais. Nesse sentido, multiplicam-se as ideias higienistas respaldadas nos princípios da eugenia que advoga a purificação da espécie humana, o melhoramento genético, o branqueamento das raças e a correção dos desvios sociais.

Esse movimento, forte no final do século XIX até os anos 30 do século XX, contou com a colaboração de teorias científicas e atuou no campo prático a partir das políticas sociais em amplos setores da sociedade. Tinha como preocupação central os altos índices de mortalidade infantil; por tal motivo, apresentava como foco os cuidados com a alimentação e higiene infantil. Ocupava-se também da saúde dos imigrantes, da rotina das periferias das cidades, dos surtos de sífilis e tuberculose, do alcoolismo, do aumento da delinquência, sobretudo, infantil e juvenil etc.

Essa preocupação com as questões sociais, de acordo com Rizzini (1997), surge a partir dos ideais desenvolvimentistas da época que têm como foco o processo de modernização do país, recentemente tornado república. Nesse sentido, sua meta primeira era o saneamento moral e civilizatório dos desajustados, de modo a não mais por em risco a sociedade.

No projeto civilizatório do país, a criança aparece como centralidade, sobretudo, no discurso de médicos, educadores e juristas, uma vez que esta passa a ser considerada como futuro da nação. Nesse momento, a assistência às crianças e adolescentes pobres assume o propósito de salvar a sociedade dos perigos que estes oferecem como futuros delinquentes. Transformar as crianças inúteis e perigosas em cidadãos produtivos, bons operários, honrados pais de família, seria contribuir com o processo de desenvolvimento do Brasil. Isso salvaria o país da ignorância e do atraso, para torná-lo uma nação culta e civilizada. Nesse sentido, as ações voltadas a este fim trazem em si uma expressiva dimensão profilática (RIZZINI, 1997).

Essa maneira de perceber a criança abandonada, como projeto de delinquência, dominou também o ideário coletivo brasileiro durante o século XX. Do mesmo modo, a ideia de que a salvação viria pela educação, uma educação profilática, assistencialista e reparadora das deformações,

responsável por solucionar os problemas da criminalidade e da vagabundagem.

As imagens do delinquente e da criança desvalida surgem constantemente como sinônimas uma da outra. A criança abandonada, a carente material e moralmente, aparece nos discursos como criminoso em potencial, aquela que precisa ser tratada para lhes arrancar quaisquer resquícios de má conduta, dotá-las de virtudes, no sentido de tornar os inúteis úteis (Idem, *Ibidem*).

Na mesma direção, caminham os discursos de médicos e juristas. Neles prevalece o ideário elitista de que a infância pobre é um ser-em-si potencialmente perigoso e que, portanto, precisa ser saneada. Os principais inimigos a serem combatidos são os vícios e o ócio, tidos como porta de acesso à criminalidade. Nesta empreitada, é forte a crença no movimento sanitarista e na educação como instrumentos regeneradores da sociedade, no sentido de que dariam conta de tratar preventivamente a sociedade dos perigos que oferecem os desajustados, pervertidos e delinquentes.

Para todos aqueles que se furtaram às proposições desenvolvimentistas de construção de uma nação civilizada, foram arquitetadas, sem economia de criatividade, medidas corretivas e repressivas. É o que revela o projeto de construção de uma instituição de reclusão para crianças desajustadas, no Rio de Janeiro, nos anos 30, intitulada a “Cidade dos Menores”. Segundo os idealizadores, esta instituição teria os moldes de uma cidade, acolheria cerca de 1000 crianças e adolescentes. Lá, supostamente, teriam acesso à educação, cinema, biblioteca, sala de leitura, alimentação adequada etc., viveriam como se estivessem em suas casas e fizessem parte de uma sociedade até os dezoito anos de idade. Caso cumprissem satisfatoriamente os propósitos, seriam, ao final do processo, inseridos no mundo do trabalho como bons operários ou, do contrário, seriam encaminhados à penitenciária que já existiria como anexo da “cidade de menores” (CORRÊA, 2006).

Esse projeto - que não saiu do papel e que foi colocado como alternativa educativa para os desajustados - está recheado de sentidos e significados outros. Revela tendência comum no próprio movimento de organização e desenvolvimentos das cidades que é a limpeza dos centros urbanos pela retirada e segregação dos inconvenientes para as zonas periféricas, quando necessário, pelo enclausuramento dos indesejados. Trata-se de uma forma

de organização da sociedade na qual os pobres não se inserem, a não ser como mão de obra barata, necessária à produção e manutenção da riqueza que será usufruída por poucos. Aqueles que não contribuem com a produção dos lucros, que não se apresentam como mão-de-obra e, menos ainda, como consumidores; aqueles que destoam dos princípios da sociedade burguesa são segregados sem resquício de pudor.

A preocupação não se manifesta apenas em relação aos que assumem efetivamente uma postura ameaçadora, mas, também, em relação àqueles que se apresentam como possibilidade, ou seja, como projeto de delinquência. Nesse sentido, é necessário, como afirma Macedo Soares²⁹, zelar pela assistência “(...) não só dos criminosos de hoje, o que é importante, mas principalmente dos de amanhã, que são os menores abandonados e delinquentes” (apud CORRÊA, 2006, p. 91).

Essa indistinção entre crianças desvalidas e delinquentes tornou-se uma tendência naturalizada, como se uma fosse condição para a outra, como resultado de herança genética infeliz ou como condenação natural ao cumprimento de um destino dado por uma teleologia cosmológica e não pelo condicionamento da realidade material que ampara suas existências. Na melhor das hipóteses, essas questões são vistas como resultado das más influências proporcionadas pelos ambientes pervertidos, impróprios à formação moral dos seres em desenvolvimento. Pelos quais as famílias são duramente responsabilizadas.

Enfim, pouco foi feito pelas crianças, por suas famílias, por sua educação. No início do século XX, as escolas eram insuficientes, frequentadas predominantemente por crianças brancas e de famílias abastadas. Em São Paulo³⁰, no ano de 1918, estavam matriculadas 232.621 crianças, enquanto outras 247.543 em idade escolar estavam fora da escola (CARVALHO, 1989 apud FALEIROS, 2011, p.49).

Nesse mesmo período, em 1919, na cidade de São Paulo, 40% da mão-de-obra nas indústrias têxteis era composta por crianças e adolescentes (MOURA, 2004, p. 265-266). Apesar da batalha travada pelos Pioneiros da

²⁹ Ministro da Justiça, em entrevista, ao referir-se à Cidade de Menores, Arquivos, 1938 *apud* Corrêa, 2006, p. 91.

³⁰ Não fica claro se está se referindo à cidade ou ao estado de São Paulo.

Educação em defesa da escola pública e laica desde os anos 1920, em 1939 o Brasil possuía 530 escolas privadas de um total de 629 instituições de ensino (FALEIROS, 2011, p. 50-51). Somente na Constituição de 1934 a instrução pública aparece, ao menos que formalmente, como direito extensivo a todas as pessoas.

A assistência segue fundamentada na compreensão de que seria necessário cuidar dos perigosos para salvar a sociedade. Nesse sentido, algumas iniciativas públicas e privadas foram empreendidas, tendo como foco as crianças desvalidas. Em 1899, já havia sido criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), no Rio de Janeiro, pelo médico higienista Moncorvo Filho, que se orgulhava de lutar pela redução dos índices de mortalidade infantil. Este também se encarregou de criar o Departamento da Criança, em 1919, e de organizar o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, em 1920.

Fundamentado nesse ideário de que o investimento na infância garantiria o progresso da nação e a salvação da sociedade, o Estado chama para si a responsabilidade em relação à criança abandonada e delincente. Desse modo, em 1923, o Decreto nº 16.272 regulamenta a assistência e proteção à criança abandonada e delincente, ao mesmo tempo em que aponta a pobreza como causa do abandono infantil e da delinquência juvenil. Este decreto prevê o internamento dos menores em abrigos, proíbe seu recolhido em prisão comum e faz referência a medidas, não apenas repressivas, mas educativas.

Todavia, a educação prevista restringe-se às atividades de leitura, escrita e contas, práticas de desenho, ginástica, trabalhos manuais e jogos desportivos. Para menores do sexo feminino havia uma diferenciação. Segundo o referido Decreto, a escola de prevenção “é destinada a dar educação física, moral, profissional e literária às [sic] menores, que a ella forem recolhidas por ordem do juiz competente” (Art. 70). A essas meninas seriam ensinados os ofícios de “costura e trabalhos de agulha; lavagem de roupa; engommagem, cozinha; manufatura de chapéus; dactylographia; jardinagem, horticultura [sic], pomicultura e criação de aves”. E acrescenta: “os ofícios irão sendo creados, á [sic] medida que o desenvolvimento da

escola o permitir”(Art. 73).

Posteriormente, em 1927, é consolidado o Código de Menores. Este proíbe o trabalho de menores de 12 anos e autoriza o trabalho dos menores de 14 apenas no caso de possuírem instrução primária; garante fiscalização e prevê multa para os que desobedecerem; estabelece a necessidade de tratamento diferenciado aos infratores com idade inferior a 18 anos; regulamenta a inspeção médica da higiene das crianças em escolas e instituições de assistência; proíbe o trabalho noturno e insalubre para os menores de 18 anos que devem ter uma jornada diária de, no máximo, seis horas; cria o Juízo Privativo de Menores e o Conselho de Assistência e Proteção a Menores.

No entanto, conforme Faleiros (2011), os industriais reagiram inconformados, sobretudo, no que se refere ao controle e inspeção do trabalho infantil, contrários aos seus interesses. Historicamente, desde que o trabalho das crianças passou a ser utilizado nas indústrias - com a utilização da máquina que dispensa o emprego da força física - e, à medida que leis de proteção foram surgindo, inúmeras foram as estratégias criadas pelos industriais para as burlarem.

A esse respeito, Marx (2006, p. 457) afirma que, na Inglaterra, as estratégias, “manhas e trapaças”, elaboradas pelos industriais para burlarem as leis fabris eram as mais diversas. Consistiamem, desde adulterar a idade das crianças, uma vez que esta era comprovada apenas com atestado emitido por médico, até amontoar crianças de todas as idades numa sala insalubre, sob regência de um mestre-escola que nem sempre sabia escrever. Elas se dividiam entre o espaço da indústria e a suposta escola, na qual tinham frequência garantida, embora o ensino inexistisse.

Situação que não se distancia muito daquela vivida pelos pequenos operários de São Paulo. Em 1º de abril de 1922, o jornal A Plebe publicou parte de um artigo antes publicado pelo Estado de São Paulo, de autoria de Amadeu Amaral. Esse afirmava que, “em São Paulo há leis que proíbem o trabalho de crianças nas fábricas; mas as fábricas revogam as leis e aproveitam o trabalho das crianças. São estas uns operários ideais: fracos mas espertos, tímidos, respeitosos; governam-se facilmente; ganham pouco” (A PLEBE, 1922 apud PASSETTI, 2004, p. 353-354 – grifo nosso).

Enfim, a promulgação de uma lei não significa necessariamente sua efetivação. Desse modo, podemos depreender que o Código de Menores de 1927, na prática, não tenha representado uma mudança substancial, pois, embora com alguns supostos avanços, muitas foram suas limitações. Ao mesmo tempo em que proíbe o recolhimento dos menores em cadeias comuns, abre essa possibilidade em caso de inexistência de instituição específica.

Assim estabelece: “Nenhum menor de 18 anos, preso por qualquer motivo ou epprehendido, será recolhido a prisão commum” (Art. 86), e posteriormente abre precedente ao estabelecer, no Art. 87 que, “em falta de estabelecimentos apropriados á execução do regimencreado por este Código, os menores de 14 a 18 anos sentenciados a internação em escola de reforma serão recolhidos a prisões comuns (...)”, embora mais adiante, no mesmo Artigo, estabeleça que os menores deverão receber tratamento diferenciado em relação aos “condemnados maiores”.

Outro aspecto frágil que se evidencia é o fato de que - ao compartilhar a lógica de que as crianças abandonadas são delinquentes em potencial, que representam risco à população - o Código de Menores comunga com o ideário popular e reforça o anteriormente estabelecido no Decreto nº 16.272, ou seja, a existência de duas infâncias.

Quando o Código enfatiza especificamente o menor, aquela criança “abandonada, ou em vias de o ser”, “delinquente, ou em vias de o ser”, reafirma a infância apartada em duas. A categoria menor, cunhada pela literatura jurídica se refere ao carente, aquele que necessita de proteção e disciplinamento. Isso revela uma lacuna descomunal que separa em dois mundos, as crianças de classes favorecidas e os menores.

Os significados referentes à categoria criança ou infância, nesse contexto, diz respeito aos filhos de uma classe que goza de muitos privilégios. Esteve durante muito tempo relacionado à ideia de pureza, de inocência e passou a ser vista como potencialidade, como projeto de futuro e esperança da nação. A categoria menor diz respeito, ora ao carente, indefeso, vítima de toda sorte de flagelos, ora ao perigoso, aquele que carece de disciplinamento e correção. De todo modo, são os imprestáveis que devem ser tornados frutuossos. Por tal motivo, para as crianças afortunadas destina-se a educação

escolar, enquanto aos menores restam casas de educação ou centros de correção.

Essa fratura que distancia o menor da criança, embora possa furtivamente parecer apenas de ordem etimológica é, sobretudo, ideológica e não pode ser compreendida sem levarmos em consideração seus condicionamentos sociais, econômicos e políticos. Isso porque essa compreensão conduz não apenas a maneira de a elas nos referirmos, mas, principalmente, a elaboração de legislação específica e a implementação de políticas sociais.

Do mesmo modo, orientam as expectativas a elas relacionadas e reduzem suas alternativas de vida por limitarem suas escolhas. Nesse sentido, o processo educativo - que consiste em instrução elementar, formação moral e educação física, bem como, aprendizagem de ofícios mecânicos - não prioriza suas capacidades criadoras, nem tampouco os retira da condição de desvalidos. Ser menor assume uma conotação carregada de negatividade e está relacionado ao ser pobre, destituído de família, ao fato de estar privado de formação intelectual e moral, e, constituir-se numa ameaça. Nos significados construídos em relação a esses indivíduos aparece a imagem do coitado, do carente e do perigoso, desconsidera-se todo o movimento desses sujeitos na história e o fato de que são construções encharcadas de objetividade.

No relatório do primeiro ano de funcionamento do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, o médico Moncorvo Filho, ao se referir a um evento cuja finalidade era angariar recursos para as obras da instituição, afirma:

Jamais no Rio de Janeiro se viu espetáculo tão curioso e atraente! Crianças de 4 a 11 anos, filhas das mais illustres famílias, contribuíram com o seu prematuro talento e esforço, dignos dos maiores elogios, em favor dos infelizes pequeninos desprovidos de carinho e afagos (RELATÓRIO ANUAL, 1899-1900, p. 10).

Como vimos, de um lado estão talentosas crianças dignas de todas as reverências, filhas das mais distintas famílias da sociedade carioca. Do outro, pobres coitados, desvalidos, dignos da mais piedosa ação de caridade. Esses são apenas alguns dos significados atrelados à imagem da criança e do adolescente pobres. Historicamente, conforme Silva (2013, p. 2), muitas

e distintas foram as formas de a eles se referirem, “pequenos peraltas, moleques, meninos incorrigíveis, vadios, desvalidos, órfãos, menores, gatunos e larápios foram parte desse arquivo linguístico (...)”.

Para eles, o Governo Vargas organizou, em caráter nacional, um sistema de assistência. Como marcos, temos a criação do Conselho Nacional do Serviço Social, em 1938; o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em 1940; o Serviço Nacional de Assistência ao Menor (SAM), em 1941; e, em 1942, a Legião Brasileira da Assistência (LBA). Nesse período, os destaques mais relevantes na Educação são: a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931; a elaboração de um Plano Nacional de Educação, em 1937; bem como a promulgação da Constituição Federal nesse mesmo ano, que traz, no artigo 129, orientações quanto à instrução aos filhos das classes populares. Reafirma como dever do Estado a garantia de ensino profissionalizante, ou seja, “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas”, além de abrir espaço para as iniciativas particulares (CF, 1937, Art. 129).

A Constituição estabelece ainda, nesse mesmo artigo, que é dever das indústrias e sindicatos garantir escolas de aprendizes para os filhos de operários e associados. Isso culmina com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Este fato apenas reforça em forma de Lei aquilo que já era recorrente nas práticas sociais: as baixas expectativas em relação aos filhos das camadas pobres. Desse modo, sendo fiel aos propósitos educativos pensados para sua formação, não havendo desvios em suas condutas, seus destinos serão cumpridos: filhos de pobres, pobres serão.

Não só as baixas expectativas, as propostas, as ideias e os significados produzidos em relação a estes sujeitos são inferiores, suas condições materiais de vida permanecem humanamente inviáveis e até se agravam. Desse modo, entre os anos 1950 e 1960, a mortalidade infantil alcança o patamar de 110 por mil, a renda per capita é de 300 dólares anuais e o índice de analfabetismo está em torno de 49,4% da população acima de 15 anos (FALEIROS, 2011, p. 60).

A única solução apresentada para o problema da criança desvalida continua sendo o internamento em instituições de correção. Estas, denunciadas por desvios de verbas e por receberem recursos per capita superiores ao atendimento efetivo; seus prédios considerados impróprios; higiene, alimentação e educação inadequadas; superlotação, falta de cuidados e utilização da mão de obra dos internos. De modo que, muitas são as críticas advindas de juízes, parlamentares, jornalistas e pessoas ligadas à Ação Social Arquidiocesana (ASA) (Idem, *ibidem*).

O Serviço de Assistência ao Menor (SAM), instituído em 1941, estava mais diretamente ligado ao sistema jurídico e ao propósito da ordem social do que à assistência e à educação. E, por não garantir a educação e a recuperação dos internos, chega a ser denominado por alguns juízes como “escola do crime”, de modo que, em 1º de dezembro de 1964, é aprovada a Lei 4.513 que cria a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) para substituir o SAM.

Do exposto, é possível fazer algumas considerações: a primeira é que, quando críticas são feitas pelos próprios organismos do Estado, não apontam os problemas considerando de forma ampla a organização da sociedade, permanecem apenas na periferia do problema sem, ao menos, pretender adentrar o seu miolo. Como vimos, de acordo com Marx (1995), sempre que a burguesia tentou compreender o fenômeno da miséria jamais encontrou suas causas na política ou no Estado, quando muito apontam os partidos adversários. Normalmente o fenômeno é tratado como qualquer outra fatalidade, como manifestação da natureza, ou, quem sabe, até um problema de administração e falta de assistência. Jamais é cogitada a necessidade dereforma na estrutura social. Do contrário estaria assumindo a impotência da sua administração.

A segunda consideração é com relação à qualidade da assistência. Como as organizações estatais partem da ideia de que a miséria, a mendicância, o abandono, é culpa dos pobres por serem desajustados e preguiçosos, logo, merecem ser punidos. Nesse sentido, afirma Marx (1995) que o tipo de assistência, a estrutura e a organizações das casas de acolhimento são pensados justamente para desencorajar aqueles que delas necessitam.

A terceira diz respeito ao desinteresse do Estado com relação à educação dos miseráveis. Não existe interesse dos governos na educação dessas crianças, pois, para educá-las seria necessário acabar com a fome, com o desamparo, combater e eliminar a miséria. Isso significaria romper com a estrutura das classes, o que seria totalmente incompatível com a lógica do capital. Nesse sentido, investe-se em assistência apenas para amenizar a situação do menor e garantir o bom funcionamento da sociedade. É com esse intuito que, no cenário de coerção predominante no Regime Militar, a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) é criada. Seus propósitos giram em torno da satisfação das necessidades do menor no que se refere à nutrição, higiene, saúde, afetividade e educação.

Entretanto, a assistência e o bem-estar do menor acabam por se render aos moldes da tecnocracia, do autoritarismo e do controle social em nome da Ideologia da Segurança Nacional. Seu objetivo era eliminar qualquer ameaça de impedimento dos propósitos de desenvolvimento do país. Nesse sentido, não só as políticas da infância, mas, o conjunto dos mecanismos de repressão social e controle político têm como propósito a vigilância, o controle e a repressão.

Nesse ideário, os grandes culpados continuam sendo os pobres, as famílias desajustadas, os pais indignos que se lançam nos caminhos dos vícios, da perversão e da vagabundagem, dos quais as crianças precisam ser protegidas. Nesse caso, os males da sociedade têm como fundamento as famílias, como indica o Sr. Henrique Brito Viana, representante da Confederação das Famílias Cristãs, no I Fórum de Menores do Brasil, em 1965.

Os menores são abandonados de duas uma: ou porque as famílias constituídas se dissolvem, ou porque já nascem em um ambiente sem família, ou porque se desmoraliza o instituto do casamento, se cria a leviandade para o casamento, se perde a noção do dever (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.77).

Não se discute as causas da miséria, não se faz minimamente uma referência aos processos de desumanização aos quais essas crianças, junto com suas famílias, estão submetidas. A miséria não é compreendida como

uma questão ampla, que envolve diversos fatores e impõe responsabilidades ao conjunto da sociedade. O pensamento prevalente é que a culpa é das famílias, delas precisam ser retiradas, protegidas, disciplinadas e inseridas no mundo do trabalho. Assim, tornar-se-ão úteis e produtivas.

Os sentidos e significados, carregados de historicidade, construídos em relação a esses sujeitos indicam a mais forte expressão da negatividade, refletidos nas adjetivações pejorativas que, em geral, indicam carência, perigo, desajuste, anormalidade. Isso está explícito no discurso do Governador de São Paulo Adhemar de Barros, ao afirmar que “(...) esses menores, às vezes, são barbaramente maltratados, às vezes espancados, porque os que os guardam não tem paciência, não sabem que são doentes, não sabem que são anormais (...)” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.133).

Apontá-los como perigosos, incapazes ou doentes, faz parte da estratégia de conversão das vítimas em culpados. Estrategicamente, os miseráveis são responsabilizados por suas misérias porque do contrário o Estado teria que reconhecer sua responsabilidade e impossibilidade de resolver o problema da miséria e, ao mesmo tempo, manter as relações sociais estabelecidas sob as mesmas bases. Desse modo, se a miséria passa a ser vista como uma calamidade provocada por culpa dos próprios miseráveis, deixa de ser necessário pensar e discutir as suas reais determinações. Nesse caso, basta apontá-la como delito que deve ser reprimido e, exemplarmente, punido.

No caso das crianças abandonadas e delinquentes, sendo elas culpadas, precisam ser corrigidas para cumprirem os planos a que se destinam e, futuramente, honrarem a pátria como exemplares operários e dignos pais de família. Essa expectativa fica evidente na conferência de Alberto Carlos de Azevedo Kumb, Diretor Geral do Departamento de Assistência Social do Rio Grande do Sul, no referido Fórum do Menor, quando afirma “que o Governo do Estado, quando olha para uma criança que está em abandono ou se transviou, para uma criança que é um ‘delinqüente juvenil’, procura olhá-lo em função do que pode ser amanhã, como ser útil à sua comunidade” (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.88).

Do exposto até aqui, compreendemos que tornar-se “útil à sua comunidade” significa compor o exército de mão de obra e alavancar a

economia do país, realizar trabalho pesado em condição de precariedade, ou doar seu sangue e sua vida ao serviço militar; e, sobretudo, ser submisso e conformado com a sua condição de miserável.

Certamente, esses “doentes”, “anormais”, para tornarem-se úteis a si e à nação precisam cumprir os propósitos educativos a eles destinados que, na mesma direção de outros até aqui apresentados, revelam baixas expectativas e os reais interesses que subjazem em todas essas propostas. Estas não vão além do ensino primário, dos cursos técnicos, da formação agrícola ou simplesmente adestramento como demonstra o Secretário da Ação Social, de Minas Gerais, Wilson Chaves:

As escolas agrícolas, estabelecimentos de ensino profissional, destinados a receber menores cujo coeficiente intelectual os contra indiquem para atividade de maior responsabilidade. Fazem nela curso de adestramento no campo. O estabelecimento não dá condições de continuidade em cursos regulares, limitando-se a dar às crianças formação de nível de ensino primário e conhecimento de práticas agrícolas e no setor de criação de animais e aves (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1966, p.124 – grifo meu).

A ideia de correção dos desvios pelo trabalho que está impressa na valorização do trabalho disciplinador; a defesa da formação técnica para os filhos de pobres; e a perspectiva de desenvolvimento e progresso, pautados pela ordem e disciplina; nesse momento histórico são ressaltados de maneira insistente e até exacerbada.

A LDB de 1971 apresenta como um dos objetivos “a qualificação para o trabalho” (Art. 1º), inclui a educação moral e cívica como disciplina curricular obrigatória (Art. 7º), ao mesmo tempo regulamenta o ensino supletivo (Art. 24) e a educação à distância (Art. 25). Afirma que o ensino do 1º grau terá como objetivo a “sondagem de aptidões para o trabalho” e o 2º grau objetiva a habilitação profissional definida pela “necessidade do mercado local e regional” (Art.5º).

Um dos manuais de Educação Moral e Cívica assinado por Teles (1979) apresenta uma lista com cento e seis profissões, de nível médio, apresentadas como carreiras promissoras nas diversas áreas, dentre elas as da tecnologia,

artes, agropecuária, serviços, educação e saúde. Nesse período a situação da criança pobre é substancialmente agravada devido ao arrocho salarial e à concentração de renda³¹. Não só a ideologia prevalente, mas, sobretudo, a pobreza extrema empurram as crianças ao trabalho. Em 1976, conforme Faleiros (2011), o número de crianças menores de 14 anos trabalhando na zona rural é de 1.835.680, e na zona urbana 697.442. Em 1980 o índice de crianças trabalhando era de 4,8% entre 10 a 14 anos, e 15% entre 15 e 19 anos.

Em 1979, o Código de Menores foi reformulado. O novo código, ao reduzir o que chama de condições sociais à ação do menor e dos seus pais, legaliza o processo de transformação da vítima em réu e dá à situação um caráter mais jurídico e assistencialista do que educativo. Nos anos 1980, muitas são as ações de caráter compensatório e assistencialista voltadas à criança, cujo foco continua sendo sua inserção no trabalho. Ao mesmo tempo e contrário às medidas de internação e repressão, como resultado da ação dos movimentos sociais, surgem inúmeros projetos alternativos através de organizações não governamentais (ONGs).

A FUNABEM participa desse processo de desenvolvimento de ações alternativas e reforça o sistema de descentralização e cooperação entre estado e sociedade. De modo que, por meio da articulação entre o estatal e o privado, em 1988, há 3.500 convênios firmados, com 900 mil menores atendidos. Os projetos atuam em diferentes áreas, com intensa participação de pessoas ligadas a instituições religiosas. A partir desses projetos surge o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Ruas (MNMNR) que contribuiu de forma significativa, junto a grupos ligados às comunidades, à universidade e à Igreja Católica, para levar a questão das políticas para infância ao debate nacional (FALEIROS, 2011).

O cenário político brasileiro dos anos 1980, que acenava um período de transição de uma ditadura para uma forma de governo democrática, mostrara-se propício ao fortalecimento dos movimentos sociais de modo geral. Estes conseguiram impor algumas de suas reivindicações na Constituição de 1988, no que se refere à causa da criança e do adolescente, além de pressionarem

³¹ Os 20% mais pobres do país detinham em 1960 3,5% da renda, em 1979 esse índice cai para 2,9%, enquanto os 20% mais ricos sobem de 54% para 62,8%, no mesmo período. (Ver FALEIROS, 2011, p.70).

para aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei n. 8.069 de 1990. Considerado um dos mais relevantes marcos legais na defesa da infância no Brasil, o ECA, ao ser aprovado, anulou o Código de Menores de 1979 e extinguiu a FUNABEM.

Fundamentado na Doutrina da Proteção Integral, o ECA propõe novos e distintos critérios políticos e jurídicos no que se refere à situação da criança e do adolescente no Brasil, que passa a ser reconhecida como sujeito de direitos. Propõe a participação democrática e a descentralização das políticas mediante a criação dos Conselhos de Direito e Tutelares, ao mesmo tempo em que firma uma política de corresponsabilidade entre o Estado e a sociedade civil.

No que se refere ao aspecto legal, o ECA é um marco significativo na luta pela defesa dos direitos da criança e do adolescente. Traz o tom de universalidade ao legislar em favor da criança de modo geral, não especificamente do menor, da criança pobre, desvalida e delinquente. Estabelece o direito à vida e à saúde, ao desenvolvimento pessoal e social, ao respeito, à liberdade e à dignidade, bem como, à integridade física, psicológica e moral.

Entretanto, a cidadania plena prevista no ECA aplica-se apenas às crianças de alguns grupos sociais em condições econômicas mais favorecidas. Isso porque alterações na legislação são importantes, mas, não caracterizam mudanças em elementos que estão nas bases estruturais da sociedade. A miséria, a exploração, a desvalorização, o abandono de crianças e adolescentes têm suas origens perversas na separação entre capital e trabalho que divide a sociedade em classes hierarquizadas. Trata-se de uma situação que infelizmente não será resolvida apenas com medida legal.

Considerações Finais

O processo no qual as situações postas foram se firmando está impresso na materialidade da dinâmica social, no movimento da história determinado pelas escolhas, dentre alternativas, feitas pela humanidade. É nesse movimento que se constituiu a miséria, a infância abandonada e os

sentidos e significados produzidos acerca desses sujeitos que, por um lado, os apresentam como inferiores, inaptos e nocivos; por outro, são norteadoras das propostas educativas para eles projetadas.

Isto revela porque as políticas de educação para crianças e adolescentes pobres estiveram historicamente alinhadas com as práticas assistencialistas, repressivas e profiláticas. Elas construíram e expressaram as baixas expectativas em relação aos filhos das classes populares e a necessidade de formação de um exército de mão-de-obra. De modo que não perceberemos uma diferença substancial no tratamento dessa questão ao analisarmos a sociedade moderna, seja na Europa ou no Brasil.

As rodas dos expostos, as santas casas, os asilos e abrigos, as companhias de aprendizes marinheiros e as escolas agrícolas, foram algumas das iniciativas delineadas na tentativa de acolhimento e segregação, correção e adestramento, assistência e disciplinamento. Enfim, o formato foi-se configurando historicamente com algumas nuances ínfimas e sutis alterações, prosaicos resultados e com o mesmo caráter perverso. As mediações são distintas, a violência é similar.

A sociedade que aparta a infância em duas, uma boa e outra má, uma útil e outra inútil, uma necessária e outra perigosa, faz distinções ao definir perspectivas, objetivos e metas. Obviamente, nela não seria estabelecida apenas uma, mas, duas propostas distintas de educação para indivíduos que ocuparão lugares diferenciados na sociedade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 12 de Fevereiro de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 16.272**, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em [:http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=16272&tipo_norma=DEC&data=19231220&link=s](http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=16272&tipo_norma=DEC&data=19231220&link=s). Acesso em 07 de outubro de 2014.

BRASIL. **Código de Menores**. Decreto n. 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm. Acesso em 08 de junho de 2014.

BRASIL. **Código de Menores**. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em 08 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 de agosto de 2014.

CASTRO, César Augusto. A educação de crianças pobres e desvalidas na província do Piauí: casa dos educandos artífices. In: **IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, G 10, 2006. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt10/GT10_2006_02.PDF. Acesso em 03 de março de 2014.

CORRÊA, Mariza. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Orgs.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **I Fórum nacional do menor**. São Paulo: Imprensa oficial do Estado serviços de artes gráficas, 1966.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil: 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: **O capital: crítica da economia política**. Livro I. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 209-231.

MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”. In: **Revista Praxis**, n.5, Belo Horizonte, 1995.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. **Relatório Anual de 1899 a 1900**. Instituto de Proteção e Assistência à infância do Rio de Janeiro, 09 de dez. 1900.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 347-375.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária/Amais, 1997.

SILVA, Wandoberto Francisco da. **Guerreiros do mar: recrutamento e resistência de crianças em Pernambuco**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional) - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2013.

TELES, Antônio Xavier. **Educação moral e cívica**: introdução à cidadania. 8 ed. São Paulo: Nacional, 1979.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes de guerra. In: Del Priore, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES RURAIS CORTADORES DE CANA NO CONTEXTO NEOLIBERAL: UM CAMINHO PARA “HUMANIZAÇÃO” DO TRABALHO

Jane Marinho da Silva³²

O processo de mecanização no setor sucroalcooleiro tem imposto demandas para o trabalhador cortador de cana que não estavam na ordem do dia até os anos de 2009, como a questão da educação. No entanto, é preciso discorrer sobre como esta questão foi proposta pelo Estado e quais as reais intenções do mesmo quando promoveu o discurso da necessidade de escolarização dos trabalhadores.

O desenvolvimento do setor sucroalcooleiro, a partir dos anos de 1970, foi fruto do crescimento do mercado de álcool e açúcar, e se constituiu pela abertura do mercado mundial e pela procura por combustíveis renováveis. Acrescido a esses fatos, estão as novas exigências do mercado mundial sob o slogan da produção sustentável.

A referida década ainda foi de fundamental importância para o setor porque instituiu o Programa Nacional do Álcool (Proálcool), que foi criado pelo governo federal em 1975, com o objetivo de incentivar a produção de álcool como combustível alternativo à gasolina.

Até o início da crise fiscal, na década de 1980, e a consequente desregulamentação, iniciada nos anos de 1990, o Proálcool foi principal programa do governo federal para expansão e modernização das usinas.

Após o processo de desregulamentação, as usinas passaram a vivenciar um mercado produtivo marcado pela competitividade, que desembocou no atual processo de mecanização e competição entre as empresas sucroalcooleiras.

Atualmente, o Brasil é considerado o maior produtor e exportador de açúcar do mundo, sendo visto como o país que tem “o mais bem sucedido programa de produção e uso de biocombustíveis da atualidade”. Dessa maneira, “a cana-de-açúcar é um dos principais produtos da agricultura brasileira e a principal fonte de energia de biomassa do País” (BRASIL,

³² Profª. Dra. da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Campus de Arapiraca.

2009, p.13).

A produção do país centra-se nas regiões do Centro-Sul e Nordeste. Na região Centro-Sul, encontram-se “praticamente 81% das usinas do País, responsável pela produção de 88,8% da cana-de-açúcar, 86,4% de açúcar e 91,3% de todo o etanol brasileiro” (BRASIL, 2009, p.15). Na região Nordeste, encontram-se 19,1% das usinas. Assim, é responsável por 11,8% da produção de cana-de-açúcar, 13,6% da produção de açúcar e 8,7% da produção de etanol (BRASIL, 2009, p.15-16). Devido às condições climáticas favoráveis à cultura da cana, o Brasil possui uma produtividade de boa qualidade, e um solo propício para a produção e variedades de canas, mais resistentes às pragas.

Até 2009, o setor sucroalcooleiro era formado por 413 indústrias, “sendo 248 unidades mistas, 15 produtoras de açúcar e 150 produtoras de etanol. A produção independente de cana-de-açúcar congrega cerca de 80 mil produtores”, sendo que boa parte destes são pequenos agricultores (BRASIL, 2009, p.15). Além disso, o país “é responsável por quase 20% da produção e 50% das exportações mundiais de açúcar”, bem como é “o segundo maior produtor e o maior exportador de etanol do mundo” (BRASIL, 2009, p.16).

O Brasil desenvolveu variedades de cana, colhedoras especializadas e “consolidou uma indústria capaz de fornecer, com tecnologia própria e de alto nível, todos os equipamentos para a produção de etanol”. Para mais, o etanol produzido no país é um combustível alternativo à gasolina, com baixa taxa de poluição ao meio ambiente, possibilitando reduzir em até 90% a emissão de gases de efeito estufa (BRASIL, 2009, p.16).

Corroborando as “maravilhas” do setor, o governo reconhece a “atividade sucroalcooleira [como] uma importante geradora de emprego e renda no Brasil: um milhão e 260 mil empregados formais diretos em 2007, 70% deles na região Centro-Sul do País” (BRASIL, 2009, p.17).

Diferentemente das maravilhas que o setor oferece ao empresariado, quando se trata dos trabalhadores que realizam o corte da cana, observa-se que nem tudo é motivo para comemoração, especialmente quando se trata da escolaridade dos trabalhadores:

[...] Na lavoura da cana, sobretudo na colheita manual, boa parte dos empregos é de pequena qualificação e temporário com níveis distintos para os períodos de safra e entressafra. Os trabalhadores formais empregados na produção da cana têm um perfil jovem e um perfil de escolaridade relativamente baixo. Quase 91% deles têm até 50 anos, cerca de 28% entre 30 e 39 anos ou são mais jovens (cerca de 24% entre 16 e 24 anos). A maior parte não concluiu o Ensino Fundamental (atualmente de nove anos), cerca de 52% têm até quatro anos de estudo e cerca de 7% são analfabetos (BRASIL, 2009, p. 17).

Todavia, a questão da formação escolar não é apenas o único problema que os trabalhadores tendem a enfrentar na atualidade, visto que o processo de mecanização tem provocado uma menor procura por essa força de trabalho, devido à colhedeira, que chega a substituir a força de trabalho de 100 ou mais trabalhadores.

Antes do avanço do processo de mecanização, São Paulo era a capital que mais absorvia força de trabalho sazonal. Os trabalhadores eram “originários principalmente da região Nordeste e do norte do estado de Minas Gerais” (BRASIL, 2009, p.19). Atualmente, o estado apresenta o mais alto nível de mecanização do Brasil. Desse modo, os trabalhadores que migravam para essa região produtiva tendem a se direcionar para outras atividades agrícolas ou para outras localidades.

Mesmo diante destas problemáticas, o governo federal considerava que, nos últimos anos, os trabalhadores haviam adquirido benefícios trabalhistas e ganhos reais de salários na cana-de-açúcar, associados principalmente ao aumento das negociações coletivas no setor e à ação do poder público (BRASIL, 2009, p.19).

Diante das novas demandas do setor sucroalcooleiro, o governo federal lançou, em 2009, o documento intitulado Compromisso Nacional para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho no Setor Sucroalcooleiro (CN), afirmando que buscava amenizar o impacto da mecanização no setor, bem como a melhoria das condições de trabalho dos cortadores de cana.

No entanto, antes do lançamento do CN, o governo federal havia criado uma Mesa de Diálogo do CN, que foi instalada em junho de 2008, com um caráter tripartite. À época, o governo federal teve as seguintes representações:

Secretaria Geral da Presidência, representada pelo Ministro de Estado Luiz Soares Dulci que, além de mediar o processo de negociação entre empresários e trabalhadores, representava o governo federal; Casa Civil da Presidência da República; Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério da Educação; Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Ministério do Desenvolvimento Agrário; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. A Mesa ainda contou com a participação do empresariado representado pela União da Agroindústria Canaveira do Estado de São Paulo (UNICA) e pelo Fórum Nacional Sucroenergético, já os trabalhadores foram liderados pela CONTAG e a FERAESP.

O CN foi construído em 17 reuniões, todas envolvendo as representações do governo federal, do empresariado e dos trabalhadores. No final das negociações, o documento foi composto por 18 temas, sendo eles: contrato de trabalho; saúde e segurança do trabalho; transparência na aferição da produção; alojamento; transporte; migração; escolaridade, qualificação e recolocação; remuneração; jornada de trabalho; alimentação; trabalho infantil e trabalho forçado; organização sindical e negociações coletivas; proteção ao desempregado, com atenção aos trabalhadores no corte manual no período da entressafra; responsabilidade sobre as condições de trabalho na cadeia produtiva; responsabilidade no desenvolvimento da comunidade; Programa de Assistência Social (PAS) da atividade canaveira; trabalho por produção; trabalho decente e trabalho análogo ao escravo (BRASIL, 2009, p. 03-4, grifos meu).

E assim, o CN lançou o discurso de que “[...] visa garantir novos direitos e melhor qualidade de vida para os trabalhadores” (BRASIL, 2009, p. 3). Logo, tinha o entendimento de que, cumprindo os direitos trabalhistas existentes, promoveria a “humanização do trabalho” no setor sucroalcooleiro, e produziria com “qualidade de vida e justiça social”.

Ao finalizar a sua exposição, o CN assevera que: “procura justamente consolidar e ampliar as melhores condições de trabalho na lavoura da cana-de-açúcar e enfrentar o impacto da mecanização sobre o nível de emprego” (BRASIL, 2009, p. 19).

Diante do exposto, o texto propõe apresentar a proposta de

educação oferecida pelo Estado brasileiro no CN como parte do projeto de “humanização” do trabalho no setor sucroalcooleiro.

A educação dos trabalhadores cortadores de cana no Compromisso Nacional

O CN era formado por cinco cláusulas, sendo que a terceira trata das políticas públicas; é nela que a questão da educação vai aparecer como um dos caminhos para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, assim o Estado lançou como ação:

[...] III - promover a alfabetização e elevação da escolaridade dos trabalhadores do cultivo manual da cana-de-açúcar; IV - promover a qualificação e requalificação dos trabalhadores do cultivo manual da cana-de-açúcar, com vistas a sua reinserção produtiva (BRASIL, 2009, p. 11).

Porém, é preciso dizer que a preocupação com a escolaridade dos trabalhadores cortadores de cana ocorre em meio a um processo de mecanização nas etapas de corte e colheita de cana, e é exatamente para tentar amenizar este impacto que o governo federal lança a qualificação dos trabalhadores como uma saída.

Pesquisas realizadas referentes à questão da escolaridade dos trabalhadores cortadores de cana (PRESTES, 2008; SILVA e SILVA, 2009) demonstram que os trabalhadores apresentam rendimento escolar muito baixo, ou, na maioria das vezes, não são escolarizados. São trabalhadores que na sua história de formação escolar apresentam os piores índices de escolarização.

É preciso afirmar que a preocupação do governo em alfabetizar, qualificar e requalificar os cortadores de cana advém da grande quantidade de trabalhadores que ficarão desempregados, uma vez que a mecanização no canavial é uma realidade, por isso, ela vem sendo defendida por dois motivos: devido às novas exigências do mercado consumidor por uma produção sustentável; e pela necessidade de aumentar a produção reduzindo os custos.

Quando se trata de redução dos custos e produtividade, é possível

afirmar que há um aumento significativo na produção, uma vez que um trabalhador corta, em média, 12 toneladas de cana por dia, enquanto uma colhedeira tem a possibilidade de cortar mais de 1000 toneladas de cana por dia de trabalho. Além disso, a empresa ainda tem uma redução de pessoal em até 30%.

Diante da nuvem cinzenta que paira sobre as atuais condições de existência dos trabalhadores, surge a seguinte questão: como garantir um processo de qualificação voltado para reinserção dos trabalhadores em postos de trabalhos dentro e fora das empresas? Diante de tantas incertezas, é necessário afirmar que alguma coisa precisou ser feita, para pelo menos confortar o trabalhador sobre uma possível solução para o fantasma do desemprego. É assim, que a escolarização e a qualificação dos trabalhadores aparecem na ordem do dia para “resolver” a dispensa de milhares de trabalhadores no setor sucroalcooleiro brasileiro.

Neste sentido, este texto apresenta a configuração da política nacional de escolarização e qualificação dos cortadores de cana no contexto neoliberal, realizada entre os anos de 2010-2011 e que possibilitaram a tão esperada “humanização” do trabalho no setor sucroalcooleiro.

Diferente das “boas práticas” empresariais, que já saíram com prazo determinado para começar na Mesa de Diálogo, com as políticas públicas não ocorreu o mesmo. Nesse caso, as medidas adotadas para a qualificação dos trabalhadores só foram executadas a partir de 2010, com o lançamento do edital PLANSEQ-S cujo objetivo era:

Qualificar trabalhadores (as) oriundos do setor Sucroalcooleiro, sejam desempregados que buscam entrar ou retornar a cadeia produtiva da cana-de-açúcar, ou empregados que perderão seus postos de trabalho, devido à mecanização da colheita que, por conseguinte, necessitarão de qualificação para permanecer no setor supracitado (BRASIL, 2010).

A meta do PLANSEQ-S (2010) era qualificar 6.603 mil trabalhadores. Assim, 30% das vagas foram destinadas aos trabalhadores desempregados e 70% aos afetados pelo processo de modernização das empresas do setor sucroalcooleiro. Das oportunidades gerais, 10% deveriam ser destinadas aos trabalhadores portadores de deficiência. Os estados selecionados ficaram

com as seguintes quantidades de vagas: Alagoas, 1.005; Mato Grosso, 1.022; Mato Grosso do Sul, 897; Paraíba, 527; Paraná, 1.058; Pernambuco, 1.794; Rio Grande do Norte, 100; e Rondônia, 200 (BRASIL, 2010). São Paulo não participou do PLANSEQ/S porque a UNICA desenvolveu seu próprio programa de qualificação, o Programa Renovação.

A proposta de qualificação no PLANSEQ-S, como parte integrante da política de qualificação do CN, visava:

[...] assegurar a adequação dos EPI's utilizados pelos trabalhadores no cultivo da cana-de-açúcar, ampliar os serviços oferecidos pelo MTE na intermediação de contratação de trabalhadores para o cultivo manual da cana-de-açúcar, promover a alfabetização e elevação de escolaridade dos trabalhadores, promover a certificação e requalificação dos trabalhadores e fornecer ações e serviços sociais em regiões de emigração de trabalhadores para atividades relacionadas ao cultivo manual da cana-de-açúcar (BRASIL, 2010).

Consoante o edital do PLANSEQ-S (2010), o setor sucroalcooleiro vem passando por um intenso processo de modernização a partir da introdução de colhedeiças que têm substituído uma quantidade expressiva de trabalhadores, assim, o referido edital destacava que a demanda da qualificação visava atender a política pública firmada no CN para assistir os trabalhadores atingidos com o processo de mecanização das empresas. Nesse sentido, o programa buscou atuar na qualificação dos seguintes trabalhadores:

[...] já contratados, com baixa escolaridade, e com necessidade de atualização tecnológica, assim como de trabalhadores desempregados, que buscam entrar ou retornar a esse mercado de trabalho e empregados que perderão seus postos de trabalho devido à mecanização e que necessitarão de recolocação no mercado (BRASIL, 2010).

O PLANSEQ-S levou em consideração as demandas específicas de cada Estado para por em prática o processo de qualificação dos trabalhadores. Assim, a escolha de Alagoas se deu em virtude da migração de trabalhadores para a região sul, em busca de melhores salários, e por causa da mecanização, uma realidade em diversas usinas deste estado. Já a escolha de Mato Grosso resultou do crescimento da “mão-de-obra” para o setor, em razão da expansão

do mesmo. Mato Grosso do Sul foi selecionado, por sua vez, devido ao crescimento da força de trabalho no setor sucroalcooleiro, que necessitava de qualificação para enfrentar o cenário da mecanização (BRASIL, 2010).

Paraíba também teve seus motivos para investir na produção mecanizada e na qualificação dos trabalhadores. Segundo o edital do PLANSEQ-S, o Estado possuía, em 2010, nove usinas e empregava, direta e indiretamente, 25 mil pessoas. Essa quantidade de vagas estava distribuída em 26 municípios do referido estado (BRASIL, 2010).

Quanto ao Paraná, a sua proposta de qualificação indicava que o Estado buscava preparar tanto os novos trabalhadores como os já existentes para a nova realidade produtiva do setor sucroalcooleiro. Assim, além da requalificação dos trabalhadores nas “empresas em processo de modernização tecnológica”, propôs a “qualificação de trabalhadores em situação de desemprego, qualificação de pessoas beneficiárias de políticas de inclusão social” (BRASIL, 2010).

Dessa maneira, Paraná também afirmou que a questão da mecanização foi fundamental para inserir os trabalhadores em processos de qualificação profissional, de modo a atender à atual necessidade produtiva do setor em estudo.

Caminhando no mesmo sentido, a proposta de Pernambuco indicou a necessidade de requalificar os trabalhadores para os novos processos de produtivos, abrangendo também a “qualificação de trabalhadores desempregados na entre-safra, assim possibilitando sua inserção no mercado bem como nas oportunidades geradas na sua cadeia produtiva” (BRASIL, 2010).

O edital ressaltou que era de responsabilidades dos produtores o oferecimento de programas de qualificação como forma de assegurar os postos de trabalho nas empresas. Contudo, observamos que a qualificação dos trabalhadores ficou estritamente sob a responsabilidade do governo federal.

Já o Rio Grande do Norte, assegurava que a necessidade de qualificação dos trabalhadores estava relacionada ao processo de mecanização do setor sucroalcooleiro. No edital, pontuou que a qualificação visava atuar na

formação da força de trabalho “regional que por ventura venha a sofrer perda de seus postos de trabalho em consequência da mecanização, que já alcança 40% de nosso processo produtivo na área agrícola” (BRASIL, 2010).

A demanda de Rondônia, por sua vez, foi “fruto de uma discussão com os representantes da Usina Boa Esperança, seus funcionários e representantes do Sindicato Rural de Rolim de Moura” (BRASIL, 2010).

O PLANSEQ-S foi, especificamente, um programa de qualificação voltado para atender o compromisso de qualificação, assumido pelo governo federal no CN. Mas apesar de se afirmar como um programa específico para atender, os trabalhadores atingidos diretamente pelo processo de mecanização, ele, em todos os estados, ofertou o maior número de vagas para os trabalhadores do setor industrial, em detrimento do setor agrícola. Neste sentido, o edital do PLANSEQ-S afirma que tinha como alvo:

A qualificação dos empregados das empresas do setor sucroenergético, e das comunidades diretamente atingidas por estes empreendimentos, preparando-os não somente para a modernização dos meios de produção, mas também para a realidade que se implementará após a completa mecanização das atividades de plantio de corte da cana de açúcar (BRASIL, 2010).

Além disso, o referido edital assegurava que os estados escolhidos para a realização do PLANSEQ-S apresentavam distintas realidades produtivas em relação à utilização da mecanização, e que isso foi fundamental para a determinação da quantidade de vagas por estado (2010). Segundo a necessidade de qualificação assumida no CN, o edital do PLANSEQ-S afirma que:

O estado estará agindo, eficientemente, para atingimento do interesse público, de modo estratégico e preventivo. À medida que o número de demissões for aumentando, a cota destinada aos desempregados deverá aumentar, sendo que neste momento inicial a maior urgência é permitir ao trabalhador que ainda está empregado no setor sucroenergético que possa ser reaproveitado no mesmo setor (BRASIL, 2010).

Entretanto, de acordo com investigação sobre as ações do governo federal para o propósito de “humanização do trabalho” no setor sucroalcooleiro,

não foi constatado outro programa de qualificação destinado aos cortadores de cana. Logo, pode-se dizer que o Estado não deu continuidade à política de qualificação defendida no CN. Desse modo, até o final do acordo, em 2013, a demanda da qualificação foi negligenciada pelo governo brasileiro.

Finalmente, o edital do PLANSEQ-S certifica que o mesmo não poderia ser observado desacompanhado do CN, pois era parte da política pública do governo federal, na qual o governo se comprometeu a “ampliar progressivamente os serviços oferecidos pelo Sistema Público de Emprego na intermediação da contratação de trabalhadores para o cultivo manual da cana-de-açúcar” (BRASIL, 2010).

Em relação às vagas de qualificação oferecidas no PLANSEQ-S, o edital assevera que as mesmas seguiram o “Código Brasileiro de Ocupação (CBO), assim, foram obedecidas as respectivas cargas horárias e “o quantitativo mínimo de inserção dos trabalhadores (as) no mercado de trabalho”. Essas vagas estavam destinadas aos setores industrial e agrícola das empresas sucroalcooleiras em processos de modernização (BRASIL, 2010).

Sobre a demanda de qualificação dos 6.603 trabalhadores, o PLANSEQ-S esclareceu que “a obrigação de inserção mínima de 30% será destinada aos trabalhadores (as) desempregados” e que, após a qualificação, esses trabalhadores seriam “encaminhados e intermediados para os postos de trabalho, por meio do Sistema Público de Emprego Trabalho e Renda (Postos do SINE)”. A meta era encaminhar para o setor sucroalcooleiro 1.981 trabalhadores, sendo que a obrigação de inserção era de apenas de 594 trabalhadores (BRASIL, 2010).

A meta do governo federal, em relação à obrigatoriedade com a inserção, era totalmente insignificante diante do quadro de mecanização das empresas sucroalcooleiras, contudo, não tem como ser diferente, visto que a meta do processo de modernização de qualquer empresa capitalista não é melhorar as condições de trabalho dos trabalhadores, mas encontrar a maneira mais eficiente de reduzir gastos com a força de trabalho.

No tocante à carga horária, os cursos tinham 200 horas, divididas entre aulas teóricas e práticas. O custo médio dos alunos por hora aula era de R\$ 4,36. Cada turma não podia ter mais de 30 alunos, que recebiam o

seguinte material didático: “apostilas, equipamentos para aulas práticas e de segurança” (BRASIL, 2010).

No que concerne à metodologia pedagógica, era determinado o “mínimo de 90% de ações formativas denominadas cursos, aulas teóricas e práticas”, que não poderiam ter menos de 40 horas; a definição das 200 horas de curso; e que “o programa dos cursos deverá[ria] contemplar no mínimo 70% e no máximo 80% da carga horária total em conteúdos específicos” (BRASIL, 2010).

Os conteúdos foram programados da seguinte maneira: Módulo Básico I, com 40 horas, que incluiu os conteúdos de a) comunicação verbal, escrita, leitura e compreensão de textos, raciocínio lógico; e b) “Saúde, Segurança no trabalho e educação ambiental (SMS), direitos humanos, sociais e trabalhistas, relações interpessoais no trabalho e orientação profissional”. Já o Módulo Específico II, com 160 horas, continha conhecimentos específicos, com 120 horas, e aulas práticas, com 40 horas para cada curso, que tinha duração total de 12 meses (BRASIL, 2010a).

De acordo com o edital (2010) tem-se a relação à distribuição dos cursos por lote, de acordo com a demanda de cada Estado.

Resumo dos lotes e a quantidade de vagas do setor agrícola e industrial dos cursos para cada estado

Unidade Federativa	Lotes	Meta por Lote
Alagoas	Alagoas Lote 1 (setor agrícola)	450
	Alagoas Lote 2 (setor industrial)	555
Paraíba + Rio Grande do Norte	PB + RN Lote 1 (setor agrícola)	170
	PB + RN Lote 1 (setor industrial)	457
Pernambuco	PE Lote 1 (setor agrícola)	695
	PE Lote 2 (setor industrial)	1.099
Mato Grosso + Rondônia	MT + RO Lote 1 (setor agrícola)	386
	MT + RO Lote 2 (setor industrial)	836
Mato Grosso do Sul	MS Lote 1 (setor agrícola)	330
	MS Lote 2 (setor industrial)	567
Paraná	PR Lote 1 (setor agrícola)	738
	PR Lote 2 (setor industrial)	320
Total		6.603

Fonte: Tabela elaborada de acordo com dados Edital n. 27 do PLANSEQ/S (BRASIL, 2010).

Entre os cursos destinados ao pessoal do setor agrícola, pode-se destacar: Auxiliar de Manutenção Mecânica, Lubrificador Mecânico, Operador de Máquinas Agrícola (op. carregadeira) e Operador de Máquinas Agrícola (tratorista) (BRASIL, 2010).

Por meio do edital do PLANSEQ-S, o governo federal expressou sua ação com a qualificação profissional e escolar dos trabalhadores do setor sucroalcooleiro. Contudo, muitas vezes os cursos ofertados esbarravam na realidade do trabalhador rural, que, dado o baixo nível escolar, era impedido de participar de cursos que exigiam certo grau de escolaridade, como o Ensino Médio, por exemplo.

A questão da escolaridade foi um padrão importante para a inscrição nos cursos do PLANSEQS. Dessa forma, podemos mencionar o curso de Operador de Máquinas, que exigia o domínio da leitura e a carteira de habilitação, contudo, devido o nível escolar, os trabalhadores ficavam impossibilitados de participar do programa (SILVA, 2012).

Diante dessa problemática, conclui-se que todos os cursos destinados aos trabalhadores do setor agrícola desconsideravam o perfil escolar dos cortadores de cana. Nesse sentido, Silva (2012) realizou uma pesquisa de campo em duas usinas de Alagoas para verificar as ações de qualificação dos trabalhadores no CN, no período 2010/2011, vindo a constatar que os trabalhadores não podiam participar de certos cursos devido à exigência escolar, que muitos não dispunham no momento. Existia a vaga, mas esta acabava ficando ociosa por conta do perfil escolar dos trabalhadores, que não era compatível com as exigências de certos cursos.

A baixa ou inexistente escolaridade dos trabalhadores foi conhecida pelo governo federal. Assim, o CN afirmou que os trabalhadores enfrentavam dois problemas: 1) a questão do emprego decorrente da tecnologia, que estava reduzindo os postos de trabalhos; 2) e o quesito do “perfil relativamente baixo de escolaridade e capacitação” dos mesmos, que concedia “poucas chances de obter empregos de melhor qualidade” (BRASIL, 2009, p.19).

Embora destacasse a preocupação com a baixa escolaridade dos

trabalhadores, o CN não realizou nenhuma intervenção para resolver a situação, omitindo-a na única ação que desenvolveu para a qualificação dos cortadores de cana.

A baixa escolaridade foi ignorada no PLANSEQ-S, eram nítidas as distinções entre as propostas dos cursos e o nível escolar dos trabalhadores. Logo, pode-se afirmar que o programa de qualificação não estava pautado na realidade dos trabalhadores canavieiros. Dessa forma, o PLANSEQ-S pode ser considerado uma ação paliativa, pontual, seletiva e excludente, que buscou apenas cumprir, de certa forma, a cláusula terceira do CN que trata das políticas públicas.

Então, no que se refere às ações do governo federal em relação às políticas públicas para a alfabetização, a qualificação e a requalificação dos trabalhadores, elas ficaram restritas ao PLANSEQ-S. Foi por meio deste referido programa que o governo pretendeu revolucionar a qualificação dos trabalhadores, atingindo da alfabetização à qualificação profissional. Contudo, a partir das medidas desenvolvidas, é necessário dizer que elas sequer arranharam a proposta de escolarização defendida no CN.

Assim, o programa de qualificação do setor sucroalcooleiro pode até ter sido importante para alguns trabalhadores do ponto de vista do emprego, mas seria incapaz de resolver os problemas básicos de formação escolar dos trabalhadores, como a alfabetização. Diante do exposto, compreende-se que o PLANSEQ-S foi um programa destinado à qualificação profissional que não correspondia ao perfil escolar dos trabalhadores cortadores de cana, mas nos limites da política neoliberal foi a única resposta que o governo pode oferecer a classe trabalhadora.

Estado, política social e humanização

A política social não busca resolver a situação social dos trabalhadores, pois seu objetivo é amenizar e mascarar as contradições sociais para enfraquecer ou paralisar as tensões contra o sistema produtivo. No entanto, mesmo diante da intervenção do Estado, as ações sociais não podem findar as necessidades dos sujeitos, mas apenas amenizá-las, por meio de “doses

homeopáticas” que não curam, só pacifica o sofrimento.

Marx (2010a) afirma que a política é política porque pensa exatamente dentro dos limites da política, ou seja, toda ação política não busca a superação de um dado problema social, mas apenas amenizar um caso por um determinado período de tempo. Desse modo, um país político desenvolvido não está disposto a resolver as contradições sociais, pois o Estado é a expressão dessa contradição de classe. A partir dessa compreensão, entendemos que há uma radical contradição entre o discurso da política de “humanização do trabalho” no CN e o verdadeiro motivo do processo de negociação tripartite.

Uma vez que numa sociedade fundamentada na divisão de classe e na exploração da força de trabalho, na qual o lucro está acima do humano, a perspectiva de “humanização” dessa sociedade contradiz qualquer atividade efetivamente humana, fora do processo predatório. Para resolver a questão da “humanização do trabalho”, a democracia foi exacerbada como a melhor forma de discutir os objetivos comuns entre trabalho e capital, por meio um diálogo tripartite, que fingiu negar a oposição de classe entre os envolvidos no processo. Assim, foi afirmado que, na busca de denominadores comuns (BRASIL, 2009), o acordo deveria ser considerado o meio mais eficaz para o processo de “humanização dos trabalhadores”, que se daria via cumprimento das “boas práticas” empresariais e das políticas públicas para o setor e com a definitiva modernização das usinas e o desemprego estrutural como solução e não como problema para os trabalhadores.

Foi a partir dessas medidas que o CN pretendeu instalar uma política de “humanização do trabalho” no setor sucroalcooleiro. Contudo, quando passamos a compreender o papel da democracia numa sociedade de classe, por meio de uma perspectiva marxista, apreende-se que seu sentido não conduz com a humanização, especialmente porque esta concepção está deslocada da sua forma originária, da qual o homem se tornou também ser social.

Na visão selvagem do capitalista, o sentido da palavra “humanização” perde toda a essência ontológica, na qual o trabalho é afirmado como ato fundante da sociedade. Chasin (2000, p. 93) ressalta que o capital, ao ser incapaz de romper com as contradições que alicerçam a sociedade de classe,

vem “reforçando o círculo vicioso dos pressupostos recíprocos do capital e do estado, bem como energizado os poderes da ideologia liberal em sua tendência ‘eternizante’”. Esse círculo vicioso, de acordo com o autor:

[...] compreende um imenso papel que desempenha o poder político na auto-reprodução ampliada do regido pelo capital; e, vice-versa, o modo pelo qual a sociedade civil do capital representa e reproduz a formação política dominante segundo sua própria imagem. Um mundo articulado de dimensões solidárias entre si, graças à interdependência entre sociedade civil e estado, tendo o capital como centro organizativo de ambos. Ou seja, a sociedade civil, articulada em torno do poder econômico, assegura a dominação capitalista sobre o estado político e, através deste, sobre o conjunto da sociedade, formando, assim, um anel auto-perpetuador (CHASIN, 2000, p. 93).

Ou seja, o poder político que decidiu deliberar sobre as condições de trabalho dos canavieiros e propor ações em prol de um trabalho “humano” não representava os ideais dos trabalhadores, mas, essencialmente, a política reprodutiva do capital, que desenvolveu um acordo solidário entre Estado e empresários, para “amenizar” o impacto da mecanização do setor sucroalcooleiro e ainda assegurar uma perspectiva de trabalho ideológica, que não faz sentido fora do domínio do capital.

Quando se retira o ponto central da discussão no CN, o trabalho alienado, todo o discurso é mediado pelo “círculo vicioso” da perspectiva política de dominação do capital. Dessa forma, todas as decisões serão para fortalecer o desenvolvimento da produção capitalista. Isso se dá porque as ações desenvolvidas no CN são de caráter político e ideológico, ou seja, elas apresentam uma conotação negativa, devido os limites mesquinhos de classe que representa (CHASIN, 2000).

Segundo Chasin (2000), Marx sempre considerou a negatividade da política, seja por seu limite fundante ou por sua característica mesquinha de classe. Então, todas as formas em que ela se desenvolveu foram para legitimar os interesses egoístas da classe superior.

Assim, a única forma de restituir a sociedade da poderosa força política é pela destruição da “placenta” e pela implantação de outra sociedade, que seja capaz de restituir todo o poder “usurpado pela sociedade política”. A

emancipação humana, e não política é a “reintegração de posse, social e individual, de uma força que estivera alienada. A força de se produzir e reproduzir [...] pela única forma que o homem conhece e da qual é capaz - a sua própria atividade” (CHASIN, 2000, p.97).

Numa forma de democracia estruturada na divisão de classe, fundamentada no interesse egoísta, o que predomina é a vantagem individual. Nesse tipo de sociedade, não há como efetivar uma profunda transformação nas relações de exploração da força do trabalho sem destruir o fundamento dessa relação: o trabalho alienado.

Além do mais, é preciso romper com o “círculo perverso da própria política” (CHASIN, 2000, p.102), pois a política pensa dentro dos limites mesquinhos do capital, do princípio da vontade e da força estranha que encaminha a humanidade a mais terrível barbárie da exploração. Por conseguinte, se o trabalho foi capaz de libertar o homem das suas barreiras naturais, conduzindo a humanidade para um processo de humanização, esta não pode se efetivar numa sociedade em que em primeiro lugar estão as coisas e em segundo, as pessoas. Assim, a criação de uma sociedade verdadeiramente humanizada só será possível quando o trabalho, e não um ato político de Estado, for o “regente” do processo de humanização.

Logo, entende-se que a questão da humanização do trabalho deve ser buscada fora de uma organização política e econômica que não procura acabar com o trabalho alienado, mas apenas aperfeiçoar o modo como esse trabalho se realiza na sociedade atual. Ou melhor, a defesa da “humanização do trabalho” no CN tende, na prática, a ficar num plano imaginário ou num ideal de classe, quando a principal maneira de se concretizá-la está intocada na realidade.

Assim, enquanto o desenvolvimento social se encaminhar por um processo de exploração e subordinação, onde os trabalhadores estão sujeitos a várias formas de escravidão há milhares de anos, a “humanização” só pode ser cogitada para camuflar a real situação da classe trabalhadora. Nesse sentido, os atos e as ações políticas do Estado, como o CN, são, “por natureza, inerentemente parciais, abstratas e contraditórias. O que não implica que sejam inertes ou destituídas de importância” (CHASIN, 2000, p.145-146).

Contudo, também não podemos ser ingênuos o bastante para acreditar que a defesa da “humanização do trabalho” no CN possa se efetivar numa sociedade fundamentada no processo de desumanização dos trabalhadores. Como o Estado está limitado a uma atividade formal negativa, ele não pode findar os males sociais, simplesmente porque ele emergiu da contradição da vida privada (MARX, 2010a). Logo, ele existe apenas como mediador das contradições e das barbáries sociais aprofundadas com o desenvolvimento do capitalismo.

Desse modo, as ações sociais que têm sido desenvolvidas nesses últimos anos, realizaram-se de forma minimalista e buscaram apenas esconder ou mascarar a “face contemporânea da barbárie”, que se “expressa exatamente no trato que, nas políticas sociais, vem sendo conferida à ‘questão social’” (NETTO, 2010, p.3).

Assim, a sociedade capitalista reconhece as necessidades do trabalhador, mas evita “combater as manifestações da ‘questão social’ sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa” (NETTO, 2010, p.6), uma vez que é o desenvolvimento dessa sociedade que produz a questão social; isto é, “sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante”. Por conseguinte, a questão social é revelada pela exploração que nasce a partir da relação entre capital e trabalho.

No entanto, a questão social permanece existindo como razão da produção capitalista, já que o desenvolvimento do sistema incide diretamente na vida dos trabalhadores. Todavia, o processo de flexibilização da economia tem aprofundado a “precarização das condições de vida da massa dos vendedores de força de trabalho”. É o que diz Netto (2010, p.12), acrescentando que “a ordem do capital é hoje, reconhecidamente, a ordem do desemprego e da ‘informalidade’”. Diante dessa afirmação, entende-se que o discurso da “humanização” só pode ser compreendido como ideologia mercantil para qualificar determinados produtos no mercado interno e externo.

Assim, a política de “humanização do trabalho” esteve na contramão da política econômica do capitalismo imperialista, na qual se evidencia, cada vez mais, a aniquilação dos direitos trabalhistas, e não a emancipação social,

por meio de alterações estruturais que visam, basicamente, à redução dos custos com a produção e a opressão da classe trabalhadora. Isso demonstra que o processo de modernização, nas condições em que se desenvolve na produção capitalista, não pode significar, no capitalismo, a definitiva melhoria nas condições de trabalho, mas a liberação, isto é, o aperfeiçoamento da exploração da força de trabalho, que necessita se ajustar às novas demandas produtivas do setor sucroalcooleiro. Isto posto, constata-se uma profunda contradição entre a defesa da política de “humanização do trabalho” no CN quando se identifica o profundo processo de exploração, que tem aviltado as condições de existência da classe trabalhadora.

Dessa maneira, pode-se dizer que não há qualquer possibilidade de o setor sucroalcooleiro “humanizar o trabalho”, simplesmente porque a sociedade continua sendo sustentada pelo trabalho alienado. Essa “humanização” sequer pode ser desenvolvida temporariamente, pois colocaria em risco o projeto de acumulação. Ademais, “[...] em todos os níveis da vida social, a ordem tardia do capital não tem mais condições de propiciar quaisquer alternativas progressistas para a massa dos trabalhadores e para a humanidade”, afirma Netto (2010, p.21).

A questão social, seja qual for, e ainda mais hoje, “não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência”. A proposta se centra na política assistencialista, que tem como objetivo principal a assistência da condição biológica dos sujeitos atendidos (NETTO, 2010, p. 23).

Por consequência, as oportunidades para a perpetuação da exploração via qualificação foram lançadas com o PLANSEQ-S, mas apenas para os trabalhadores que conseguissem participar do mesmo. No entanto, seja cortando cana com facão ou com a máquina o trabalhador continuaria sendo explorado, conservando a atividade alienada. Em outras palavras, ele preservaria seu trabalho sobre o jugo de outro ser humano e permaneceria recebendo a mísera porção do que produz para existir como um “animal”, que necessita suprir as suas necessidades básicas diárias.

Diferente dessa concepção burguesa de “humanização do trabalho”, o processo de humanização concebido por Marx e Engels parte,

fundamentalmente, da categoria trabalho, qualidade essencial que diferencia a relação do homem com a natureza, ao contrário dos animais. Nesse sentido, Marx e Engels (2009) afirmam:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião - por tudo que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência (Lebensmittel), passo esse que é requerido pela sua organização corpórea. Ao produzir os seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material (MARX; ENGELS, 2009, p.24).

Isso significa dizer que tudo que torna o homem humano está ligado ao processo de criação, e que se esse processo de criação torna a limitar o homem, há um retrocesso e um retorno às carências iniciais que potencializaram o desenvolvimento humano. Ou seja, o processo de trabalho mediado pela exploração do homem pelo homem é, sem sombra de dúvidas, intrinsecamente distinto do trabalho enquanto ato de liberdade que fundou o mundo dos homens.

Na sociedade de classe, o desenvolvimento integral não pode ser efetivado porque a classe oprimida e explorada é obrigada a agir sobre a natureza para

efetuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver as suas aptidões intelectuais superiores não se explica pela sua incapacidade para se adaptarem às exigências superiores, mas pelo lugar que ocupam no sistema de relações sociais (LEONTIEV, 1978, p.173).

Essa atividade grosseira, limitada e essencialmente explorada retira da classe oprimida a condição de “desenvolver a sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas” (LEONTIEV, 1978, p.173). Isto é, a interação dos trabalhadores dá-se de forma parcial e somente após a venda da sua força de trabalho ao capital. No entanto, esse saber fazer orientado à prática não eleva a espiritualidade humana. Por conseguinte, a definitiva “humanização do trabalho” fica determinadamente impossibilitada devido à ação fragmentada, não apenas no âmbito do trabalho, mas nas demais relações sociais.

Referências

ANTUNES, **Ricardo. Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Decreto nº 76.593, de 14 de novembro de 1975. **Institui o Programa Nacional do Alcool e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76593-14-novembro-1975-425253-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. **Compromisso Nacional para aperfeiçoar as condições de trabalho na cana-de-açúcar.** Brasília, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.liberdadeexpressao.inf.br/clientes/contag/CompromissoNacional.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

BRASIL. Edital nº 27, de 25 de março de 2010. **Trata do PLANSEQ Sucroalcooleiro – Nacional.** Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812C9B6972012C9E33B39167B8/chp_SPPE_27_2010.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CHASIN, J. **Ensaios Ad Hominem.** Tomo 3. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

GUANAIS, Juliana Biondi. **Pagamento por produção, intensificação do trabalho e superexploração na agroindústria canavieira brasileira.** 2016. Tese (Doutorado).

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000965691&fd=y>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Glosas críticas ao artigo O rei da Prússia e a reforma social:** de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010b.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. São Paulo, Boitempo, 2014.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. III Encontro Internacional “Civilização ou Barbárie”. Serpa, 30-31 de outubro/1º de novembro de 2010, p. 1-40.

SÃO PAULO. Lei Estadual nº 11.241, de 19 de setembro de 2002. **Dispõe sobre a eliminação gradativa da queima a palha da cana-de-açúcar e dá providências correlatas**. Disponível em: <http://sigam.ambiente.sp.gov.br/sigam2/legisla%C3%A7%C3%A3o%20ambiental/lei%20est%202002_11241.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

SILVA, Jane Marinho da; SILVA, Maria Fernanda da. **A modernização do setor sucroalcooleiro e a escolaridade de trabalhadores rurais cortadores de cana: algumas considerações**. 2009. 67 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SILVA, Jane Marinho da. **Compromisso Nacional para aperfeiçoar as condições de trabalho na cana de açúcar: ações implantadas para qualificar o trabalhador do setor canavieiro em Alagoas**. 2012. 219 f. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

PARTE III

EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO

SOBRE O ESTADO PROLETÁRIO

Edna Bertoldo³³

O ano de 2017 é um marco na história da classe trabalhadora: outubro³⁴ é o mês de aniversário dos 100 anos da revolução russa. Os tons negros e vermelhos que tingem o debate atual neste centenário da revolução russa indicam claramente duas perspectivas opostas quanto à questão: por um lado, a concepção de um comunismo criminoso, de “um Estado contra o povo”, da institucionalização do terror, reavivando a obra O livro negro do Comunismo e, por outro, a aguerrida defesa da revolução russa a partir de uma nítida convicção de que o socialismo existiu e, com ele, a criação de um “Estado proletário”.

Nossa análise não envereda por nenhuma destas posições: no caso da primeira, por ser representativa de uma concepção demolidora da perspectiva socialista; a segunda, por sua vez, por partir de uma concepção de socialismo assentada na centralidade da política, por meio de uma desconexão entre o trabalho, esfera fundante, e as esferas fundadas, tendo como desfecho a defesa do “Estado proletário”.

As questões relativas à tomada do poder político e do Estado surgem de forma concreta para a classe trabalhadora antes da revolução soviética de 1917, com a Comuna de Paris ocorrida em 1871. Antes destes dois grandes acontecimentos que marcaram a história da humanidade nos séculos XX e XIX, respectivamente, o que existia era um processo de acumulação teórica sobre o Estado e a questão da tomada do poder pelos trabalhadores.

³³ Professora-pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

³⁴ 25 de Outubro, segundo o calendário Juliano: Júlio César, no ano 46 a.C. encarregou o matemático egípcio Sosígenes de organizar o novo calendário, tendo este fixado a duração do ano em 365 dias e 6 horas, as quais de 4 em 4 anos constituiriam um dia suplementar, colocado em fevereiro. Esse dia foi chamado bissexto calendas, porque era intercalado seis dias antes das calendas de março; e bissexto chamou-se o ano. Mas o ano de 365 dias e 6 horas foi considerado errado porque o excedente de 365 dias não era realmente de 6 horas, mas 5 horas, 48 minutos e 50 segundos. Essa diferença representava, na época do Papa Gregório XIII, 10 dias. Gregório XIII buscou acertar o calendário e aconselhado pelo astrônomo Lélío, ordenou que em 1582, de 5 se passasse para 15 de outubro, e para evitar que o erro fosse repetido no futuro, determinou que os anos seculares de 1.700 em diante, que seriam bissextos, pelo calendário Juliano, não o fossem todos, porém o último de cada grupo de 4. Por isso 1.700, 1.800 e 1.900 não foram bissextos, mas 2.000 foi. Esta reforma não foi aceita pelos russos e gregos e por esse motivo ficaram atrasados dos demais 13 dias. Disponível em: <http://www.etimologista.com/2012/11/saiba-diferenca-entre-os-calendarios.html>.

A Comuna de Paris, em 1871, que foi a experiência pioneira da tomada do poder pelos trabalhadores, serviu de inspiração para a constituição da revolução soviética de 1917. Neste sentido Lênin, um dos principais mentores teóricos daquele contexto, partindo da experiência da Comuna, entendia que a tarefa principal dos revolucionários consistia na criação do “Estado proletário” pelos trabalhadores.

Partindo de um breve resgate destes dois grandiosos acontecimentos que marcaram a história da humanidade, a Comuna de Paris, em 1871, e a revolução soviética de 1917, o presente artigo se norteará a partir das seguintes questões: Qual a gênese da expressão “Estado proletário”? Qual a relação entre o “Estado proletário” e a perspectiva pretendida pelo socialismo e o comunismo?

A Comuna e a revolução soviética introduziram de maneira inédita na organização da classe trabalhadora a questão de como lidar com a complexidade inerente ao poder político e ao Estado. Apesar de muitas vezes estas categorias passarem despercebidas, a observação precisa de Tonet no artigo “Eleições: repensando caminhos”, é fundamental para a compreensão do processo de transição do capitalismo ao comunismo:

Entendemos por poder político o conjunto de forças sociais voltado à organização e direção da sociedade. Este poder, nas sociedades onde não existiam classes sociais, estava sob controle do conjunto da população. A entrada em cena da propriedade privada significou a privatização destas forças e a sua colocação a serviço dos interesses das classes dominantes.

Esta questão fica bastante clara com Engels, na sua obra clássica A origem da família, da propriedade privada e do Estado, ao demonstrar as bases materiais para a compreensão da gênese do Estado, evidenciando que antes de sua existência os próprios indivíduos regulavam suas vidas, sem que fossem preciso “[...] soldados, policiais, nobreza, reis, governadores, prefeitos ou juízes, sem cárceres ou processos [...]”. E, embora sem nada disso, como afirma Engels (2012, p. 124), “tudo caminha com regularidade. Todas as querelas, todos os conflitos são dirimidos pela coletividade [...]”, de modo que o poder pertencia ao povo. Esta distinção entre poder político e Estado na análise sobre o Estado proletário é importante porque, como

veremos, na experiência da revolução soviética poder político e Estado acabaram se fundindo entre si, representado sob a forma de partido e de um suposto “Estado proletário”.

O uso de tal expressão tem sido recorrente entre alguns pensadores marxistas e certamente isto pressupõe a concepção de que o socialismo existiu. Para nós, ao contrário, defendemos que, do ponto de vista da ontologia marxiana, o “Estado proletário”, por princípio, é indefensável tanto teoricamente, quanto na realidade, pois, além de entrar em conflito com a tese fundamental de Marx da extinção do Estado, embora considerando o curto processo de transição de passagem do socialismo para o comunismo, a centralidade é sempre o trabalho e não o Estado. O poder político, isto é, “as forças sociais voltado à organização e direção da sociedade” é a “forma política” da nova sociedade e não a criação de um “novo” Estado, de uma nova estrutura de “comando político”.

Mas a história se deu a partir de condições objetivas reais que impediram tanto a Comuna quanto a revolução soviética a constituição de uma sociedade fundada na emancipação humana, tendo desabrochado apenas um processo de emancipação política. Mas o fato de reconhecer isto não nos aproxima daqueles que, desiludidos, acabaram prognosticando o fim do socialismo e do comunismo. Temos muito a aprender com todo este legado teórico-prático, principalmente com a história da revolução russa, para que possamos tirar as melhores lições a fim de intervir sobre o presente tendo em vista a construção futura do comunismo.

A Comuna de Paris e a questão do poder

No dia 26 de março de 1871, a Comuna foi proclamada, tendo durado até 28 de maio de 1871. Apesar de sua breve existência de apenas 71 dias, esta importante luta operária do período em que Marx e Engels viveram levou os trabalhadores, pela primeira vez na história, a vivenciarem o poder. No curto período em que a classe trabalhadora se tornou protagonista de sua história, algumas medidas foram tomadas, a saber: a Guarda Nacional passou a ser a única força armada; a isenção do pagamento dos aluguéis de imóveis;

a criação do salário operário para todos, incluindo o funcionalismo público; a separação entre Igreja e Estado; o cancelamento dos pagamentos estatais para atividades religiosas; a transferência de todos os bens da Igreja para o patrimônio nacional; a retirada, em todas as escolas, de símbolos, imagens, dogmas e preces religiosos; a abertura da escola para todos, gratuitamente; a supressão do trabalho noturno dos padeiros; a supressão das casas de penhores, por serem considerados uma exploração aos trabalhadores, entre outros.

A constituição da Comuna se deu por meio de conselheiros municipais, escolhidos por sufrágio universal, sendo o mandato revogável a qualquer momento e formado, em sua maioria, por operários ou representantes da classe operária. Trata-se, conforme Marx, não de um corpo parlamentar, mas de um “órgão de trabalho”, executivo e legislativo ao mesmo tempo.

Marx, em *A Guerra civil na França* (2011), faz um balanço da Comuna, apontando não apenas seus erros, como também seus acertos. De acordo com ele, o objetivo da Comuna consistia em abolir a propriedade privada, a expropriação e instaurar o trabalho associado. Contudo, ele esclarece que “isto é possível apenas no comunismo”, não tendo se realizado na Comuna porque, para isto, é preciso “passar por longas lutas, por uma série de processos históricos que transformarão as circunstâncias e os homens”, tendo sido esta apenas o começo, a primeira vez na história que “os simples operários ousaram infringir o privilégio estatal” (MARX, 2011, p. 60; 61).

Ao esclarecer a pergunta sobre o que era a Comuna, Marx assim a definia: “é o povo agindo para si mesmo, por si mesmo” (MARX, 2011, p. 108), era uma forma política inteiramente expansiva, que se distinguiu de todas as formas anteriores de governo que eram marcadamente repressivas.

Como produto da luta da classe, seu “verdadeiro segredo” estava no fato de ser “essencialmente um governo da classe operária”, representando “a forma política, finalmente descoberta, com a qual se realiza a emancipação econômica do trabalho” (MARX, 2011, p. 129). Significou a “a reabsorção, pela sociedade, pelas próprias massas populares”, de suas próprias forças vitais” (MARX, 2011, p. 129).

Esta forma política, diz Marx (2011, p. 129), era simples, consistindo

na substituição do exército pela Guarda Nacional, das milícias para a defesa do cidadão contra o poder (governo), “em vez de um exército permanente que defende o governo contra os cidadãos” (2011, p. 129, grifo do autor). Portanto, na avaliação de Marx, um dos méritos da Comuna foi a sua forma de organização.

Contudo, Marx (2011, p. 60) observou que “a classe trabalhadora não esperava milagres da Comuna” e, destacando os limites deste legado histórico, assinalou que embora constitua “a forma política da emancipação social”, ela não representou a “regeneração geral do gênero humano, mas sim nos meios organizados de ação” (2011, p. 131).

Isto significa dizer que a Comuna não eliminou a luta de classes, tendo sido possível apenas iniciar “uma reforma econômica” e “uma transformação política” (2011, p. 131).

Marx esclarece que a “regeneração geral do gênero humano” é o objetivo da classe trabalhadora, possível apenas com a construção de uma sociedade em que o trabalho associado seja instaurado; isto se distingue radicalmente de uma mudança da distribuição, pois a nova sociedade, comunista, pressupõe “uma nova organização da produção”, ou seja, ele diz que para isto é necessário “a liberação (desobstrução) das formas sociais de produção no atual trabalho organizado [...], libertando-as dos grilhões da escravidão, de seu caráter de classe [...]” (idem, p. 132).

O desfecho da Comuna, como se sabe, não poderia ter sido pior: assassinato de homens, mulheres e crianças que, desarmados, enfrentaram com bravura o Estado armado. Assim, os lutadores da Comuna foram “executados às centenas com metralhadoras”, pois suas armas, de carregamento manual, não matavam com a velocidade necessária; além disso, ocorrerem prisões em massa, tendo alguns sido fuzilados e outros transferidos para grandes campos para serem julgados perante uma corte marcial.

Reconhecendo a grandeza deste processo de resistência e seus desdobramentos para a organização futura da classe trabalhadora, Marx (2011, p. 79) acentuou: a Comuna “será eternamente celebrada como a gloriosa precursora de uma nova sociedade”.

Engels (2011, p. 197), na Introdução à obra Guerra civil na França,

após suas análises, esclareceu em que consistiu esta forma de organização dos trabalhadores, no seguinte termo: “[...] senhores, quereis saber como é esta ditadura? Olhai para a Comuna de Paris. Tal foi a ditadura do proletariado”.

Este processo de luta e organização da classe trabalhadora, acompanhado das análises de Marx e Engels, serviu de fundamentos para Lênin refletir sobre o papel do Estado no decorrer da revolução russa de 1917. Portanto, foi com Lênin, sob os pilares em construção da nova Rússia, que se ergueu o chamado “Estado operário”.

No contexto histórico da revolução soviética de 1917, a criação do “Estado proletário” passou a se constituir numa das tarefas da classe operária. Conforme o Posfácio da edição soviética de 1957, do livro 10 dias que abalaram o mundo, da autoria de John Reed, jornalista americano identificado com o ideário comunista, Lênin “formulou de maneira simples e clara a tarefa histórica colocada diante dos bolcheviques, da classe operária, das massas populares: a edificação do Estado Socialista, proletário [...] neste país” (REED, 2003, p. 20-21, grifo nosso).

As raízes do Estado operário estão em Lênin e o termo passou a ser adotado, sem reserva, por diversos marxistas, a exemplo de Trotsky, na obra *A revolução traída* (1980); Lukács, em *Socialismo e democratização* (2011), Aníbal Ponce, em *Educação e luta de classe* (2001), Ernest Mandel, na obra *Da comuna a maio de 1986* (1979), Leonardo Padura, no romance *O homem que amava os cachorros* (2015), entre outros.

Lênin, na obra *O Estado e a revolução* (2012), admite que suas formulações acerca da questão se fundamentam em Marx, citando as obras *Miséria da filosofia* e o *Manifesto Comunista*, escritos na véspera da revolução de 1848, nas quais se encontram uma análise da questão do Estado.

Na *Miséria da filosofia* encontra-se, segundo Lênin, a ideia geral de Marx sobre o desaparecimento do Estado após a supressão das classes, sendo no *Manifesto Comunista*, ainda segundo o autor, que se encontra a formulação mais notável no tocante à questão do Estado.

O pensador russo argumenta que esta problemática ainda não havia sido definida por ele nos anos 1848-1851, já que ainda não sabia “pelo que substituir essa máquina governamental que é preciso aniquilar”. Portanto, só

a partir de 1871, com a experiência da Comuna, Marx conseguiu encontrar uma resposta para a questão: para derrubar a burguesia, o proletariado precisa conquistar o “poder político”, se organizar “em classe dominante”, que “se erija em Estado”, em “Estado proletário”.

Para Lênin, a elevação do proletariado em classe dominante passa pela conquista da democracia e se dá através da posse dos meios de produção em nome da sociedade, em que a “força especial” (a da burguesia) é substituída por outra “força especial” (a do proletariado). Neste sentido, o Estado burguês é abolido pela revolução proletária, ele não morre (definhamento), sendo aniquilado na revolução.

Lênin (2010, p. 49) diz que quando o proletariado for vitorioso, o “Estado proletário começará a definhar”, já que numa sociedade que não será regida pelo antagonismo de classe, se tornará desnecessário. Trata-se, na sua opinião, dos vestígios que subsistem depois da revolução socialista.

Neste sentido, para Lênin, o Estado proletário, que representa a ditadura do proletariado, morre depois da revolução por meio de um processo de definhamento. Diferentemente, a destruição do Estado burguês isto é, da ditadura burguesa, se dá por meio da revolução e não através do definhamento. O pensador russo afirma que “o proletariado só tem necessidade de um Estado em definhamento, isto é, constituído de tal forma que comece sem demora a definhar e que não possa deixar de definhar” (2010, p. 44-45).

O “Estado proletário”, tal como foi concebido por Lênin e assumido pelos revolucionários russos, acabou representando uma mediação para o comunismo. Contudo, se resgatarmos brevemente a história, veremos que nas condições objetivas da Rússia, o socialismo não tinha a menor possibilidade de se materializar.

Breves apontamentos sobre a revolução russa e o “Estado proletário” na atualidade

A Rússia, um extenso país territorial e de uma população enorme, se encontrava numa situação econômica muito precária: sua economia era agrária, do tipo semifeudal, em que o atraso imperava, com uma indústria

incipiente, apresentando péssimas condições de trabalho e muita exploração da classe trabalhadora. Neste cenário desolador era inevitável a existência de distintas classes sociais, formando uma pirâmide social da desigualdade: no topo encontrava-se a nobreza, detentora do poder econômico e político que, ao lado do clero e da burguesia, representavam 12% da população. Na base da pirâmide estava a classe trabalhadora, constituída pelos camponeses, que representavam 80% da população pobre e analfabeta e de apenas 8% de operários. Os dados, embora relativos apenas à constituição de classes, nos dão uma clara indicação de que o capitalismo ainda não havia alcançado seu desenvolvido na Rússia.

Na mais recente obra de China Miéville, o famoso britânico de new weirdfiction, sobre a história da revolução russa, temos o relato descritivo da realidade cruel da classe trabalhadora naquela Rússia “autocrática”, que apresentava “uma enorme massa rural e uma pequena classe trabalhadora (composta essencialmente de semicamponeses), com propriedades privadas e um tsar onipotente [...] (MIÉVILLE, 2017, p. 27).

Descrevendo a vida dos camponeses, ele relata que os mesmos (2017, p. 27):

vivem em uma miséria medieval. No inverno, dividem as casas com animais de criação e brigam por espaço ao redor do fogão a lenha. Fedem a suor, tabaco e fumaça de lamparina. As melhorias, sejam quais forem, demoram a chegar, muitos aldeões ainda andam descalços por ruas enlameadas, sem pavimentação, e as latrinas são buracos a céu aberto.

No plano político-estatal, a Rússia tinha como forma de governo a monarquia, sendo o país governado por um rei absoluto, Nicolau II, que foi o seu último imperador, tendo seu reinado durado 23 anos (1 de novembro de 1894 a 15 de março de 1917). O império russo, com seu regime monárquico, foi um dos mais longos da história (1546 a 1917), contabilizando 371 anos de dominação e exploração da classe trabalhadora.

Até a revolução de 1905, o império russo funcionava como uma monarquia absoluta, isto é, uma forma de governo monárquico na qual o monarca ou rei exerce o poder absoluto, que é independente e superior ao poder do Estado, estando acima de todos os outros poderes e concentrando

em si os três poderes: legislativo, executivo e judiciário.

O contexto de 1905, na Rússia, era de lutas e protestos oriundos de todas as classes insatisfeitas com a situação do país: burgueses, operários e camponeses. Até que um dia um protesto pacífico contra o rei em frente ao palácio acabou se transformando num Domingo Sangrento, como ficou conhecido, pois os manifestantes foram recebidos com balas. Este ato foi decisivo para dar início ao processo revolucionário, conforme descreve Lênin (1986, p. 714):

Em 9 de janeiro de 1905 foi metralhada por ordem do tsar uma manifestação pacífica dos operários de Petersburgo, que, encabeçados pelo padre Gapone, se dirigiam para o Palácio de Inverno para entregar uma petição ao tsar. Em resposta a esta selvática ação repressiva contra operários desarmados, em toda a Rússia rebentaram greves políticas de massas e manifestações sob a palavra de ordem de 'Abaixo a autocracia!' Os acontecimentos de 9 de Janeiro deram início à revolução de 1905-1907.

A classe trabalhadora já contava com a existência de uma organização partidária, como o Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), fundado em 1898 com o objetivo de unir as várias organizações revolucionárias em um partido único.

Em 1903, quando se deu o II Congresso, em Londres, a fim de criar uma organização única, Lênin, por volta dos seus 33 anos, defendeu algumas posições políticas, como a luta por uma estrutura de poder centralizada, contrário às alianças com outras agremiações políticas, entre outras. Mas Martov, um dos integrantes do POSDR, se opôs às ideias de Lênin, e tendo este último o apoio majoritário, o partido se dividiu em duas facções: bolcheviques (большевик, maioria em russo) e mencheviques (меньшевик, minoria em russo).

Os bolcheviques, liderados por Lênin, defendiam o fim da monarquia, do rei e sugeriam implantar o socialismo com o apoio dos camponeses e operários. Para isto, não era preciso esperar a Rússia se desenvolver, devendo a revolução ser imediata. Lênin tinha o apoio de 88% da população russa.

Os mencheviques, liderados por Martov, por sua vez, defendiam a implantação gradual do socialismo, com a ajuda da burguesia; buscavam o

desenvolvimento da indústria, do capitalismo.

Em 1914 a Rússia entra na I Guerra Mundial e o cenário econômico e político adquire proporções ainda mais desalentadoras: aumento considerável da pobreza, da fome, da falta de alimentos.

É neste contexto que a Rússia vai atravessar duas fases revolucionárias: em Fevereiro de 1917 (março, conforme o calendário ocidental), quando se deu a derrubada de Nicolau II e foi implantada uma república liberal; em Outubro de 1917 (novembro, conforme o calendário ocidental), que derrubou o governo provisório de Keriénski.

A primeira, de Fevereiro, foi uma revolução liberal-burguesa, inspirada nas revoluções Inglesa (a Revolução Gloriosa) de 1689 e na Francesa de 1789, em que derrubou o czar. Nicolau II abdicou e um governo provisório assumiu o poder, sob a liderança de Keriénski. Contudo, ele não efetivou muita mudança, mantendo inclusive a Rússia na guerra.

O governo provisório, que atuou entre 17 de março a 15 de maio, se encontrava com muita dificuldade para enfrentar a crise no país, que com a Guerra só aumentava, com cerca de uns 13 milhões de soldados, sendo que 1,5 milhão deles já tinham morrido por falta de alimentos e vestuário; a fome tomava conta das cidades, com greves operárias e mobilização de cerca de 200 mil trabalhadores.

A população estava insatisfeita e Lênin, embora na clandestinidade, só voltando em abril de 1917, firme na oposição ao governo provisório, escreveu “As teses de abril”, defendendo que o povo russo precisava de (1) Paz: a Rússia deve sair da Guerra; (2) Pão: alimento para a população; (3) Terra: para os camponeses e (4) “Todo poder aos soviets”. Com isto, Lênin estava sugerindo que os bolcheviques derrotassem Keriénski e passassem a assumir o poder.

Lênin foi adquirindo cada vez mais o apoio popular e, sob seu comando e de Trotski, apoiados pelos camponeses, operários e bolcheviques, se uniram e tomaram o poder, derrubando Keriénski. Os soviets, que são conselhos operários, se fortaleceram e criaram um governo paralelo ao governo menchevique.

No poder, o novo governo adotou algumas medidas, a saber: retirada

da Rússia da Guerra; Reforma agrária; fortalecimento dos soviets, confisco e estatização das empresas privadas estrangeiras, criação do Exército Vermelho, entre outras.

Estas medidas não foram aceitas pelos conservadores que queriam conservar, isto é, manter a ordem social, como também pelos liberais, que buscavam a liberdade de comércio. Por isto, entre 1918-1921, se dá uma Guerra Civil entre o Exército Vermelho, representado pelos comunistas, bolcheviques e soviets, e o Exército Branco, que contava com a nobreza, a burguesia, os partidários de Nicolau II, além daqueles países que recebiam a introdução do ideário socialista em seus países, como a Alemanha, os Estados Unidos, a França e a Inglaterra.

Isto só agravou a situação da Rússia, levando Lênin a criar a Nova Política Econômica (NEP) para resolver parcialmente a crise. A partir desta política econômica, se deu a abertura de empresas privadas, a liberação para que os pequenos produtores vendessem seus produtos no mercado externo.

Este processo inaugurado por Lênin e o seu desfecho, após sua morte em 1924, com a entrada em cena de Stalin, é por todos conhecido, não sendo possível em função dos limites deste artigo, prosseguir com este brevíssimo e resumido relato histórico. O breve resgate desta trajetória histórica foi necessário para minimamente situar o solo a partir do qual este processo se descortinou.

Como poderia o socialismo emergir e frutificar num país atrasado como a Rússia, em que a revolução burguesa não havia se dado, quando sequer existia, nas palavras de Plekhánov (apud MIÉVILLE, 2017, p. 27), “fermento proletário suficiente na massa do campesinato russo para fazer um bolo socialista?”

As condições objetivas da economia russa, a insatisfação popular com o governo de Nicolas II, a participação da Rússia na I Guerra Mundial, a disseminação das ideias socialistas, entre outros, contribuíram para influenciar a revolução de 1917. Diante da dificuldade de superar tais condições objetivas, temos também as questões de natureza subjetiva que, no conjunto, impossibilitaram a efetivação de uma sociedade socialista. Quanto ao aspecto

subjetivo, que não será possível tratar neste artigo,³⁵ convém destacar, ainda que seja apenas um exemplo, considerando que se trata apenas de uma ilustração entre tantas, a mudança de direção da bandeira de luta de Lênin que no exílio defendia fervorosamente “Todo o poder aos soviets”, passando, quando se aproximava a revolução de outubro de 1917, a propor o “fim da ditadura da burguesia contrarrevolucionária”. Ou seja, frente à defesa de que o poder deveria ser dos camponeses, operários e bolcheviques, na verdade foi o partido bolchevique que acabou centralizando a força; tratava-se de “tomada direta do poder pelos trabalhadores e pelo partido” (MIÉVILLE, 2017, p. 196). Isto passa a expressar a centralidade da política e, portanto, do Estado e não do trabalho, na condução do processo revolucionário soviético. Com isto, as tarefas de caráter revolucionário assumidas pelos operários foram sendo transformadas em tarefas de Estado, em que os trabalhadores passaram a assumir cada vez as funções de gestores e não de controladores do processo de produção social, transformando a concepção de trabalho em formas de cooperativas e de voluntariado, ao invés de ser instaurado o trabalho associado mediante a produção da riqueza sob o controle dos trabalhadores; passaram também a defenderem o “Estado proletário”, ao invés de se posicionarem energeticamente pela extinção do Estado.

Contudo, para uma parte considerável de intelectuais e partidos considerados marxistas, a Rússia implantou o socialismo e o seu posterior desenvolvimento, com Stálin, foi fruto da perspectiva socialista.

Como ressaltamos anteriormente, reconhecer a não efetivação do socialismo na Rússia não significa o abandono da perspectiva revolucionária como também não se trata de desvalorizar a importância de grandes líderes revolucionários como Lênin, Trotsky, entre outros. Como bem esclarece o ex-dirigente do Partido Comunista da Espanha, Fernando Claudín (1915-1990), na obra *A crise do movimento comunista*, o marxismo não fracassou,

mas uma determinada dogmatização e perversão do pensamento marxiano. Sua essência crítico-revolucionária, não poucas de suas concepções e teses, permanecem vivas, atuais. Sob a condição, claro, está claro, de que nos decidamos resolutamente a situar Marx em seu tempo histórico e de continuá-lo de acordo o nosso

³⁵ Sugerimos o livro de Tonet e Nascimento *Descaminhos da esquerda: da centralidade do trabalho à centralidade da política*.

tempo (2013, p. 30).

Assim como Marx e Engels avaliaram os efeitos da Comuna de Paris, apontando seus acertos e seus erros com vistas à construção de uma sociedade em que se torne possível efetivar a “regeneração humana” em sua plenitude, devemos seguir com a análise da revolução russa. Entretanto, como adverte Claudín (2013, p. 690), é necessário evitar aquele “entusiasmo lógico pela primeira vitória histórica do proletariado” que, “salvo raras exceções, cegou ou debilitou grandemente o espírito crítico dos marxistas revolucionários”.

Como a crítica revolucionária é uma necessidade do momento histórico atual, devemos começar pela questão do “Estado proletário”, um tema confuso e cheio de turvações no interior do debate marxista. Nossa reflexão se baseia nas análises de Mészáros, um dos poucos no campo do marxismo da atualidade que, embora seja um incansável defensor do socialismo, tem se apresentado, ao lado de Claudín, como um crítico exemplar do modelo soviético.

Para entender por que o socialismo não se efetivou na Rússia, é necessário partir de uma distinção fundamental entre capital e capitalismo, cujos fundamentos se encontram em Marx e são resgatados por Mészáros na sua obra *Para além do capital* (2002).

Partindo de uma abordagem conceitual da categoria capital, na linguagem comum significa a “soma de dinheiro investida que assegura uma taxa de retorno”, ou seja, investimento. A ciência econômica burguesa, por sua vez, conceitua o capital como sendo “qualquer bem, de qualquer natureza, que possa ser usado como fonte de renda”. Todavia, deixando de lado estes sentidos e centrando o debate no âmbito da linguagem científica, nos deparamos com alguns problemas. Em primeiro lugar, trata-se de um conceito que se aplica a qualquer sociedade, não especificando nenhuma delas; segundo, os objetos inanimados são produtivos, geradores de um fluxo de renda.

O ponto de partida de Marx é radicalmente distinto da linguagem comum e da economia política burguesa; ele supera o conceito de capital restrito ao campo da ciência econômica, apreendendo-o no âmbito das relações sociais, isto é, no processo real de reprodução social. Neste sentido, para ele, capital

“não é coisa” e muito menos “a soma dos meios de produção”. No livro III de O Capital, ele diz que capital é uma “relação social”, “meios de produção convertidos em capital”, “produtos gerados pelos trabalhadores e convertidos em potências autônomas dominando e comprando os produtores”.

Ocorre, porém, como observa Mészáros, que é preciso verificar que o capital não é uma prerrogativa do capitalismo já que existiu em sociedades anteriores, como veremos a seguir.

Nas sociedades da Antiguidade escravista e da Idade Média feudal, o capital viveu sua primeira fase sob a forma de capital comercial ou mercantil, e capital usurário ou capital dinheiro (se movimentava sob a forma de juros – a usura), sendo esta última a forma mais desenvolvida do que o capital mercantil.

Com o surgimento da sociedade moderna produtora de mercadorias, o capital passa a sua segunda fase, que é a da maturidade, através do capital industrial. Vejamos a distinção entre a forma passada e desenvolvida do capital.

No modo de produção escravista e feudal as formas de circulação da mercadoria adquirem particularidades próprias, a partir do processo de desenvolvimento social. Assim, a primeira forma direta de circulação da mercadoria se baseava numa relação em que a mercadoria era o objetivo a ser atingido, e para obter a mercadoria, era preciso realizar o processo de troca de uma mercadoria por outra, por meio do dinheiro.

A expressão $M - D - M$, isto é, Mercadoria – Dinheiro – Mercadoria, indica a transformação de mercadoria em dinheiro e a retransformação de dinheiro em mercadoria. O objetivo era vender para comprar.

Com o desenvolvimento do comércio, entra em cena uma segunda forma de circulação da mercadoria, modificando aquele objetivo inicial: agora o ponto de partida e de chegada é o dinheiro, sintetiza em: $D - M - D$, ou seja, Dinheiro – Mercadoria – Dinheiro, que busca a transformação de dinheiro em mercadoria e a retransformação de mercadoria em dinheiro. Comprar para vender passa a ser o único objetivo. Por meio deste processo de circulação, o dinheiro se transforma em capital.

Com o surgimento da sociedade capitalista, o capital vai operar uma

série de movimentos, mas antes de explicá-los, vamos situar em linhas gerais este modo de produção.

Como se sabe, o capitalismo é um sistema econômico e social que, segundo Marx, é definido pela exploração do trabalhador pelo capitalista. Sua gênese remonta à nobreza europeia empobrecida devido aos gastos com as Cruzadas e fugas dos camponeses para as cidades (burgos). A partir do século XIII, a burguesia italiana começa a enriquecer com o comércio e as Cruzadas e ao longo dos séculos XVIII-XIX, este processo tende a acentuar-se, com a Revolução industrial, a mecanização das fábricas, entre outros, a tal ponto que no século XIX o modo de produção capitalista está estruturado, com a definição das novas classes, como o capitalista industrial e o capitalista banqueiro centralizando as decisões econômicas e políticas e os capitalistas comerciantes atuando como intermediários. No alvorecer do século XX, o sistema exibe um vasto progresso, com suas gigantescas multinacionais, porém sem conseguir evitar crises frequentes e a crescente intervenção do Estado na economia.

Assim como todo modo de produção tem uma especificidade, o capitalista é fundado no trabalho assalariado, em duas classes fundamentais que são a burguesia e o proletariado, na conversão da força de trabalho e do conjunto das relações sociais em mercadoria. Neste sentido, no modo de produção capitalista tudo é objeto de compra e venda.

Mas algumas condições se tornaram necessárias para o surgimento do modo de produção capitalista tais como o desenvolvimento da produção de mercadorias, o papel do dinheiro nas trocas, no período feudal, a partir dos séculos XV e XVI, a existência de uma classe com riqueza acumulada para comprar meios de produção e força de trabalho e uma classe constituída por indivíduos desprovidos de tudo, exceto de sua força de trabalho.

No capitalismo, o capital realiza-se mediante três estádios, como veremos. No primeiro, mediante a relação dinheiro-mercadoria (D – M), o capitalista é aquele que comparece como possuidor de dinheiro (D) e comprador de mercadorias (M), que são a força de trabalho (F) e os meios de produção (Mp). Este primeiro momento corresponde ao ciclo inicial do capital, realizando-se um processo de circulação.

Tendo comprado as mercadorias, o capitalista passa a consumi-las; mas, diferentemente do consumo individual, que corresponde aos “meios de subsistência do indivíduo vivo” (MARX, 1996, p. 302), o objetivo do capitalista é consumir produtivamente, ou seja, como “meios de subsistência do trabalho, da força de trabalho ativa do indivíduo” (idem, ibidem). Assim, neste segundo estágio, o capitalista opera o consumo produtivo das mercadorias compradas, “gasta [ndo] seus elementos materiais, seu objeto e seu meio, os devora [ndo]”. Assim, Marx esclarece que enquanto o produto de consumo individual é “o próprio consumidor”, o produto que resulta do consumo produtivo é “um produto distinto do consumidor” (idem, ibidem).

O resultado deste processo é a obtenção de uma mercadoria cujo valor está acima do adiantado em seu ponto de partida efetivando, assim, os objetivos do capitalista, conforme Marx (1996, p. 305):

Primeiro, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria: Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também mais-valia.

Por fim, o terceiro estágio corresponde aquele em que o capitalista volta ao mercado para converter sua mercadoria novamente em dinheiro (M – D), passando da posição de comprador para a posição de vendedor da mercadoria. E assim, completa-se o movimento: D – M – D’ ou D – M ...P ... M’ – D’,³⁶ em que do processo de produção, resultará uma mercadoria que será vendida pelo capitalista.

Assim, deste processo resulta a mais-valia, que Marx (1996, p. 271) assim a define:

[...] Esse incremento, ou o excedente sobre o valor original, chama de — mais-valia (surplusvalue). O valor originalmente adiantado não só se mantém na circulação, mas altera nela a sua grandeza de valor, acrescenta mais-valia ou se valoriza. E esse movimento transforma-o em capital.

³⁶ – : Circulação; ... : Produção; **M**: Mercadorias compradas: meios de produção (Mp) e força de trabalho (Ft); **M'**: vai produzir mercadorias com o valor maior do que valor que tinha antes e volta ao mercado para vender; **D'**: um novo valor surgiu: a mais-valia.

Dito de outra forma, a mais-valia é o “[...] excedente do valor do produto sobre o valor dos constituintes consumidos do produto, isto é, dos meios de produção e da força de trabalho” que é apropriada pelo capitalista. Portanto, como diz Marx (1996, p. 271), “No final, mais dinheiro é retirado da circulação do que foi lançado nele no começo [...]”.

Qual é a gênese da mais-valia, isto é, deste excedente que foi apropriado pelo capitalista?

Como vimos, para iniciar o processo de produção capitalista, o capitalista compra diversas mercadorias e, entre estas, existe uma especial que, como mercadoria, tem valor de uso e valor de troca. Esta mercadoria é a força de trabalho.

Por que a mercadoria força de trabalho é especial? Ora, quando o capitalista vai consumir produtivamente a mercadoria força de trabalho, esta tem o valor de uso de produzir valor; o valor de uso, de acordo com Marx (1996, p. 297), significa “coisas que sirvam para satisfazer a necessidades de alguma espécie”.

E qual é o valor da força de trabalho? Segundo Marx, “[...] um valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato”. E como medir a grandeza de seu valor? “Por meio do quantum nele contido da “substância constituidora do valor”, o trabalho. A própria quantidade de trabalho é medida pelo seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, sua unidade de medida nas determinadas frações do tempo, como hora, dia etc.” (MARX, 1996, p. 168).

O valor da força de trabalho é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzir os bens³⁷ que permitem sua manutenção ou reprodução.

É na utilização da força de trabalho pelo capitalista que se revela a peculiaridade da força de trabalho, fazendo com que uma mercadoria seja especial. O capitalista dispõe do seu valor de uso, faz com que ela ponha em movimento os meios de produção. A força de trabalho tem uma qualidade

³⁷ Bens: tudo que atenda a necessidades fisiológicas (alimentação, habitação, vestuário) e necessidades histórico-sociais (educação, cultura, lazer etc).

única: cria valor, isto é, gera um valor superior ao que custa; ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la.

O valor que a força de trabalho produz no tempo de trabalho em que ela foi comprada é maior do que o valor que ela custa ao capitalista. Este valor a mais é M' . Sem a compra e venda da força de trabalho não tem mais-valia, capital produtivo.

Se tomarmos como exemplo uma jornada de trabalho de 12 horas, em 8 horas o trabalhador repôs a sua força de trabalho e repôs para o capitalista o valor que ele foi comprado, isto é, o preço pago pelo salário. O valor de 4 horas que ele produz é apropriado pelo capitalista; as 8 horas correspondem ao tempo de trabalho necessário, enquanto as 4 horas são referentes ao tempo de trabalho excedente. Como explica Artur Bispo dos Santos Neto (2013, p. 156),

O trabalho, como valor de troca, constitui aspecto essencial da produção e reprodução do capital. O capital não pode abrir mão da apropriação do tempo de trabalho excedente [...]. E uma das formas mais sofisticadas de expropriação do tempo de trabalho excedente se chama trabalho assalariado.

A força de trabalho reproduz tanto o seu próprio valor como cria um valor excedente. Portanto, em poucas palavras, no tempo de trabalho necessário, o trabalhador produz o seu salário e no tempo de trabalho excedente, ele produz a mais-valia.

O capitalista se utiliza de mecanismos para ampliar o tempo de trabalho excedente que é a mais-valia absoluta, quando se dá a extensão da jornada de trabalho sem aumento salarial; e a mais-valia relativa, que é a intensificação do ritmo de trabalho sem alterar a duração da jornada.

Como falamos anteriormente, o capital é uma relação social que pressupõe a venda e a compra da força de trabalho; portanto, a força de trabalho é uma mercadoria. Como vimos, o capital é um movimento de valorização do valor que percorre uma série de metamorfoses, sendo que duas destas fases pertencem à circulação e uma à esfera da produção. E, no final do processo, o valor adiantado não apenas é preservado, como é agregado novo valor ao processo, de maneira que ele pode começar o novo ciclo com uma grandeza superior à precedente.

Concluindo, sendo o processo de valorização que interessa ao capitalista, por esta razão ele precisa controlar o processo de trabalho. No processo da revolução russa, quem assumiu esta função?

Mészáros entende que, com o processo revolucionário soviético, se deu a expropriação da classe capitalista e com isto, surgiram, nos seus termos, “novas funções” na sociedade que foram assumidas pelo chamado “Estado proletário”.

Neste sentido, as funções do “Estado proletário” consistiam em regular o processo de produção, de distribuição, de alocação de recursos sociais, as condições e a intensidade do trabalho, a taxa de extração do excedente e da acumulação, bem como a participação de cada indivíduo naquela parcela do produto social disponível para o consumo.

Mészáros entende que na Rússia a divisão do trabalho continuou e a contradição entre capital e trabalho aparentou não mais existir já que a classe trabalhadora assumiu o completo controle sobre o processo político. Ele diz que nessa nova estrutura social os interesses daqueles que controlam diretamente o Estado parecem ser os mesmos interesses da sociedade como um todo. Ou seja, uma plena coincidência de interesses.

Na verdade, a primeira função que cabe ao Estado proletário é buscar solucionar conflitos parciais, complexos e contraditórios que são inerentes à divisão social do trabalho.

Temos nos posicionado sobre a incompatibilidade entre um suposto “Estado proletário” e a perspectiva de Marx. Sua concepção revolucionária consiste na construção de uma sociedade em que não exista a exploração do homem pelo homem e, para que uma nova forma societária se efetive, são necessárias três condições fundamentais: (1) a extinção do trabalho na sua forma atual e, no seu lugar, a instauração do trabalho associado, possível apenas com a superação do capital. Não se trata, como na experiência soviética, de superar o capitalismo, mas o capital; (2) a extinção do Estado burguês, sem que nenhum outro tipo de Estado, por mais avançado que seja, o substitua; (3) a superação do processo de acumulação do capital, base de sustentação da propriedade privada e das classes sociais.

De acordo com Mészáros (2002), a extração do trabalho excedente,

em vez de ser regulada no âmbito da relação econômica como se dá no capitalismo, passou a ser regulada pela esfera política, por meio do Estado e do partido.

No capitalismo, o capital se tornou o fundamento da produção, em que tudo é produzido para ser vendido, tendo em vista que o objetivo é apenas o lucro. Trata-se, ainda segundo o autor, de um processo expansionista, global, em que o capital comanda o trabalho.

Se tomarmos algumas características atribuídas ao socialismo, veremos que a experiência soviética não obteve êxito na sua realização. Concordamos com a posição de Tonet, no livro *Sobre o socialismo* (2002), para quem o socialismo não existe e nunca existiu. Trata-se de uma nova forma de sociabilidade a ser construída a partir do capitalismo, sendo superior ao que há de melhor no capitalismo. Para tanto, algumas condições são necessárias, como superar a atual forma de trabalho e, no seu lugar, edificar o trabalho associado. Nesta nova sociedade, todos trabalham, a distribuição da produção é para todos os produtores associados que, como sujeitos da história, atuam de modo consciente e coletivo, tendo o controle sobre o processo de produção. Sendo assim, todas as decisões relativas ao como produzir, o que produzir e de que forma produzir, partem do coletivo.

O trabalho associado, condição natural eterna de intercâmbio com a natureza, tendo um caráter universal, constitui uma atividade prazerosa, que supera a alienação, a imposição e a mera obrigação. Isto implica também, o desaparecimento da divisão social do trabalho, pois cada um é livre para escolher a atividade que deseja realizar, como nos lembram Marx e Engels na conhecida obra *A Ideologia alemã*.

Logo se vê que a existência desta sociedade exige o desenvolvimento das forças produtivas, com todo o aparato científico e tecnológico produzido pela humanidade. A base material é fundamental para que seja desenvolvida na geração novos valores, a consciência, comportamentos e uma nova concepção de mundo.

Além disso, é necessária a diminuição do tempo de trabalho e o aumento do tempo livre, pois esta é uma condição para que os indivíduos possam dedicar seu tempo às atividades que contribuam para torná-los mais

humanos, como a arte, o conhecimento, o lazer, a filosofia, entre outras.

É preciso ficar claro, como afirma Tonet, que

não se supera a propriedade privada passando as fábricas, as terras, os bancos, etc., para as mãos dos trabalhadores. Sua superação só se dará, de fato, na medida em que for instaurado o trabalho associado, vale dizer, outra forma de produção (TONET, 2002, p. 19).

Contudo, é imperativo que a produção esteja voltada para atender às necessidades humanas, que o dinheiro desapareça, impossibilitando qualquer relação de venda e compra, que o Estado seja extinto e as classes sociais deixem de existir.

É por esta razão, entre outras, que podemos afirmar, com Tonet (2002, p. 19), que “em todos os países ditos socialistas, jamais existiu socialismo, uma vez que lá a propriedade privada foi extinta jurídica e politicamente, mas não socialmente”.

A consciência necessária para os tempos atuais deve buscar superar a concepção de que a luta por um Estado democrático, representativo e participativo, vai mudar a vida. A luta não é pela melhoria/reforma do Estado, ainda que seja o chamado “Estado proletário”. Trata-se de buscar a eliminação do capital, do trabalho explorado e do Estado (seja qual for a sua forma) pois, como diz Tonet (2002, p. 21), “Somente com a eliminação do capital [...] é que os homens poderão ser plena e efetivamente livres”.

O termo “Estado proletário” é representativo de uma determinada concepção de socialismo que marcou o processo de luta de classe conduzido pelos revolucionários soviéticos marcadamente limitados à centralidade da política.

Um enorme desafio colocado para as gerações atuais e futuras consiste em superar o politicismo predominante neste debate, sendo necessário começar erguendo a bandeira da perspectiva comunista defensora de uma sociedade fundada na ampla associação de trabalhadores efetivamente livres do capital, do trabalho embrutecedor e do Estado.

Referências

CLAUDÍN, Fernando. **A crise do movimento comunista**. Trad. José Paulo Netto. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3 ed. Trad. Leandro Konder. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, F. **Introdução à guerra civil na França, de Karl Marx**. In: MARX, Karl. A guerra civil na França. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

COURTOIS, Stéphane et al. **O livro negro do Comunismo: crimes, terror e repressão**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução**. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÊNIN, V. I. Lenine. **Obras escolhidas em três tomos**. 3. ed. Tomo 1. Trad. Instituto de Marxismo-Leninismo. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.

LUKÁCS, G. **Socialismo e democratização: escritos políticos 1956-1971**. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

MANDEL, Ernest. **Da comuna a maio de 1986**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Volume 1, livro primeiro O processo de produção do capital, tomo 1 (prefácios e capítulos i a xii). Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro III. O processo global da produção capitalista. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENDES, Iba. **Saiba a diferença entre os calendários “Juliano” e “Gregoriano”**

Disponível em: <http://www.etimologista.com/2012/11/saiba-diferenca-entre-os-calendarios.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo à teoria de transição. Trad. Paulo César Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIÉVILLE, China. **Outubro**: história da revolução russa. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.

PADURA, Leonardo. **O homem que amava os cachorros**. Trad. Helena Pitta. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REED, John. **10 dias que abalaram o mundo**. Trad. Armando Gimenez. Porto Alegre: L&PM, 2003.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Trabalho e tempo de trabalho na perspectiva marxiana**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, Ivo. **Eleições**: repensando caminhos. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/eleicoes_repensando_caminhos.pdf. acesso em: 20 nov. 2017.

TONET, Ivo. **Sobre o socialismo**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2002.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

TROTSKY, L. **A revolução traída**. São Paulo: Global, 1980.

REVOLUÇÃO E EDUCAÇÃO: OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA

Severina Mártyr Lessa de Moura³⁸

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 o revolucionário russo toma a educação como um instrumento de luta na busca da consolidação do movimento proletário.

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. 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.

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. A maioria da população, do campo e da cidade, compunha os altos índices de analfabetismo. 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 União da República Socialista Soviética. Mormente, a realidade demonstrava que a tarefa era muito mais complexa do que sua própria perspectiva.

A construção da nova escola russa foi uma exigência do Estado Soviético, tendo à sua frente o líder revolucionário e persistentes pedagogos. Decorre que os princípios da nova escola tinham como referência a luta empreendida contra a sociedade burguesa, quando os operários e camponeses

³⁸ Doutora em Educação no Programa de Pós-graduação do Centro de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas-UFAL; Docente do Curso de Pedagogia e das demais Licenciaturas do *Campus* Arapiraca/Al - UFAL.

conscientes e disciplinados lutaram contra o Estado burguês, 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.

Sabemos que Lenin teve constante preocupação com a formação revolucionária dos bolcheviques, dos trabalhadores e da massa em geral, na Rússia. Para tanto, 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 deveriam ser “educados” 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.

Princípios da educação soviética

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 Commissariado Nacional da Educação³⁹ - 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 Commissariado Nacional para a Educação, por meio 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

³⁹ 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).

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 secções de Gubérnia e Uezd da Instrução Pública, em 3 de novembro de 1920, sobre a questão da organização do 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, por meio 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”⁴⁰, 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

⁴⁰ 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.

(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, 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 nos manuais, livros e brochuras comunistas, pois estaria formando “fanfarrões comunistas”. Certamente, esses indivíduos após aprenderem, mediante 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 por meio 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 construído⁴¹. 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

⁴¹ Conforme Tonet (2013), Marx, apesar de não se considerar um mero continuador, tinha consciência disso e expressou diversas vezes sua posição, nesse sentido.

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 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 estas, 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 intenção 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 amoraís”, 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 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, 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 se ligar a instrução à

política revolucionária; há que se criar uma nova escola. Krupskaya indaga: “sim, sem dúvida é preciso, mas como fazer isto, como construir tal escola?” Essa tarefa foi delegada e assumida por pedagogos revolucionários,⁴² 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 requisitava 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. Essa tarefa foi delegada e assumida por pedagogos revolucionários⁴³.

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

⁴² Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Semiónovitch Makarenko (1888-1939), A.V. Lunacharskiy (1875-1933), N.C. Krupskaya (1868-1939), entre outros.

⁴³ Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) e Semiónovitch Makarenko (1888-1939), A.V. Lunacharskiy (1875-1933), N.C. Krupskaya (1868-1939), entre outros.

soviética, evidencia-se na práxis da Escola-comuna como elemento de ligação da vida social com as atividades educativas na escola. É por meio 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 camponês 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.

Referências

FREITAS, Luiz Carlos. A luta por uma pedagogia do meio. In: PISTRAK, MoiseyMikhailovich. **A escola-comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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.

NETO, José Paulo. **Introdução ao método marxista**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A escola-comuna**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a Escola Politécnica**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular.

O CARÁTER DETERMINANTE DO TRABALHO SOBRE A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: ELEMENTOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO PÓS-REVOLUÇÃO RUSSA⁴⁴

Maria Gorete Rodrigues de Amorim⁴⁵

A reflexão sobre a relação entre trabalho e formação dos trabalhadores, realizada por ocasião do II Encontro Internacional Trabalho, Educação e Formação Humana, especificamente no contexto da mesa temática intitulada “100 anos da Revolução Russa e a educação brasileira”, toma como ponto de partida elementos da proposta educacional idealizada por Pistrak⁴⁶, em circunstâncias históricas que reivindicavam um novo projeto de educação.

É importante esclarecer que os elementos recuperados do projeto de educação idealizado por este educador devem ser concebidos como resultado de uma ação coletiva. Outros educadores soviéticos estiveram aliados ao mesmo propósito, entre estes, Nadezda Konstantinovna Krupskaya (1875-1933) e Lepeshinskiy (1868)-1932) – criador da Escola-Comuna por encargo do NarKomPros⁴⁷ –, bem como os psicólogos Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977).

Trazemos esses elementos por entendermos, primeiramente, que é incontestável a atuação revolucionária na perspectiva da construção de uma

⁴⁴ Este artigo é parte da produção do terceiro capítulo da Tese de Doutorado intitulada “Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no Projovem”. Retomamos elementos do projeto educacional de Pistrak na União Soviética para refletirmos sobre a determinação do trabalho no processo de formação dos trabalhadores. O texto foi apresentado na mesa temática “100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA”, com participação da Profa. Dra. Edna Bertoldo, sobre o tema “Estado Proletário”, e da Profa. Dra. Severina Lessa, sobre o tema “Revolução e Educação: os princípios da educação soviética”.

⁴⁵ Professora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL *Campus* Arapiraca. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará – UFC. *E-mail*: goretteamorim@arapiraca.ufal.br.

⁴⁶ “Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. [...] De 1918 até 1931 trabalhou no NarKomPros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna do NarKomPros. [...]” (FREITAS, In: PISTRAK (Org.), 2013, p. 16).

⁴⁷ Comissariado Nacional de Educação.

educação/formação dos indivíduos que respondesse às demandas de uma sociedade concebida em etapa de transição ao comunismo.

Em segundo lugar, o projeto de educação idealizado por Pistrak, na URSS, no contexto pós-revolucionário, a nosso ver, demonstra o caráter determinante do modo de produção sobre a existência e a função dos complexos sociais, tanto que a perspectiva da transição para o comunismo requereu, ao mesmo tempo, um novo rumo para o complexo da educação.

Em terceiro lugar, essa possibilidade somente existe porque “a natureza essencial da educação” (TONET, 2013, p. 243) permanece, ainda que assuma funções determinadas por uma forma de sociabilidade e tenha o sentido distorcido ou reduzido ao trabalho em detrimento da formação humana, conforme tem ocorrido ao longo do processo histórico das sociedades de classes (escrava, feudal e capitalista).

Elementos do projeto da “escola do trabalho” de Pistrak

Ao projetar “A escola do trabalho na fase de transição”, ou seja, no período pós-revolução, quando se acreditava que a União Soviética havia iniciado um processo de consolidação da ideia de uma sociedade socialista, Pistrak (2000, p. 9) vê como um dos problemas revolucionários “o de mostrar a natureza de classe da escola no contexto da sociedade de classes”, isto é, a escola é convocada a repensar a função social da educação ante a realidade sociohistórica apresentada. Na visão do autor, a escola precisaria definir sua posição de classe, numa fase/etapa da revolução em que a ditadura do proletariado se encontrava cercada pela ditadura imperialista e em que havia a necessidade de desenvolver a educação das massas numa perspectiva de classe revolucionária.

Nesse contexto, é atribuída à educação escolar a função de constituir-se como “arma ideológica da revolução”; para isso, teria de ser criada uma nova escola. Os novos objetivos da escola soviética são elaborados a partir da seguinte questão: “Que tipo de homens a fase revolucionária em que vivemos atualmente (e que será provavelmente muito longa) exige de nós?” (PISTRAK, 2000, p. 41).

Para Pistrak, a fase de transição do socialismo, concebida também como uma fase de desconstrução, só será possível se cada indivíduo tiver clareza quanto ao que construir e como construir, e isso exige uma educação que, com base na “realidade atual”, desenvolva as seguintes qualidades: “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” (Idem, p. 41). O desenvolvimento dessas aptidões exigirá uma formação que prepare os indivíduos para a autoorganização, princípio básico da escola do trabalho idealizada por Pistrak.

Na visão desse educador revolucionário, era preciso que a escola respondesse às necessidades imediatas do mundo da produção, daí serem proclamados “os princípios da escola do trabalho, sobretudo depois da publicação do regulamento sobre a Escola única do trabalho (outubro de 1918), em que se falava de trabalho produtivo no interior da escola” (PISTRAK, 2000, p. 58). Surgem as oficinas, as quais, de acordo com o autor, “são necessárias à escola, servindo como instrumentos da educação baseada no trabalho, se não quisermos limitar a escola a um estudo puramente teórico do trabalho humano” (Idem, p. 58).

O objetivo principal das oficinas consistia em “Fazer com que crianças e adolescentes compreendessem o que era a técnica da grande indústria pela prática, a essência da divisão do trabalho pela participação, a mecanização da produção pela compreensão do trabalho de uma máquina” (PISTRAK, 2000, p. 59).

Nessa perspectiva, cabe à escola ultrapassar o limite do estudo apenas da fábrica em si; “o trabalho principal da escola é tornar compreensíveis ao aluno todos os nós e todos os fios que se ligam à fábrica” (PISTRAK, 2000, p. 79, grifo do autor). O autor parte do pressuposto de que a fábrica não deve ser estranha à escola, às crianças, ou seja, a fábrica deve estar “muito próxima, de sorte que nos atinja de perto, respondendo às preocupações das crianças, criando suas convicções, que serão posteriormente desenvolvidas pela escola. [...] As crianças devem interessar-se pela fábrica e ligar-se intimamente a ela” (Idem, p.79).

Em sua visão, caso a escola cumprisse esta função social, “se criaria a síntese tão procurada entre o trabalho e a ciência” (PISTRAK, 2000, p. 79, grifo nosso), problemática colocada desde o princípio do surgimento da escola do trabalho, pois as correntes com características positivistas não foram capazes de relacionar, organicamente, o trabalho⁴⁸ e a ciência na vida escolar. Daí a importância apresentada em relação à participação direta das crianças no trabalho da fábrica.

Pistrak admite, em determinado momento, que os princípios da escola do trabalho ainda se encontravam no campo da ideia, tendo em vista que as condições objetivas, tanto da indústria quanto da escola, em período de recuperação e transformação – principalmente da indústria – ante o ideário da “reorganização comunista da economia,” faziam com que as questões do trabalho na escola (oficinas, trabalho agrícola etc.) e a participação direta da criança no trabalho da fábrica ainda fossem consideradas, aparentemente, secundárias na União Soviética.

Entretanto, adverte o educador russo: “o que parece secundário hoje para nossa indústria está longe de ser secundário para o desenvolvimento geral da nossa economia” (PISTRAK, 2000, p. 82, grifo do autor). Para Pistrak, acha-se nessa forma de conceber o lugar e o papel do trabalho na escola, a diferença entre a escola soviética e a escola dos reformistas burgueses na Europa e na América, na qual os objetivos estão voltados para a adaptação das crianças às exigências do regime social capitalista. Pistrak (2000, p. 29) concebe que “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia 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”.

Nessa perspectiva, idealizava a escola do trabalho como possibilidade dedesenvolvimento de etapas que a conduziriam à escola politécnica do futuro,⁴⁹ cuja finalidade é formar “membros da sociedade comunista

⁴⁸ Compreendido pelo autor como “um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças” (p. 50).

⁴⁹ “Que preparasse membros multilateralmente desenvolvidos para a sociedade comunista” (PISTRAK, 2013, p. 19).

multilateralmente desenvolvidos” (PISTRAK, 2015, p. 23).⁵⁰

O projeto de escola de que Pistrak (2000) participou da idealização, como um dos líderes ativos dos revolucionários que atuavam no campo da educação, esteve sustentado em fundamentos marxistas, e sua finalidade era desenvolver, desde a infância, conhecimentos e aptidões necessárias ao trabalho coletivo, em preparação para o trabalho e a vida no comunismo.

Seguindo os pressupostos de Marx, claramente postos no documento “Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório”, a instrução escolar elementar que a criança deve receber desde os nove anos deve servir como “antídoto contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. [...]” (MARX, 1866, p. 4).

Nesse documento, Marx convoca a classe operária a tomar as rédeas da educação de seus filhos, embora reconheça que

O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema (Idem, p. 4).

A educação idealizada por Pistrak (2000), na União Soviética pós-Revolução de 1917, busca fazer esse chamamento, mas de fato não encontrou chão real para ser experimentada. Para Pistrak e outros pedagogos russos, havia a necessidade de responder à nova demanda educacional apresentada em circunstâncias revolucionárias, com perspectiva socialista enquanto fase de transição ao comunismo.

Que rumo tomou a União Soviética? No lugar de ocorrer primariamente o desenvolvimento “da capacidade dos produtores associados de transformarem sua ordem socio-reprodutiva alternativa em um sistema

⁵⁰ Cf. PISTRAK, Moisey M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

verdadeiramente orgânico, cujas partes se sustentam reciprocamente” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 721), a tese de socialismo em um só país resultou num sistema pós-capitalista em que o trabalho passou a ser controlado pelo Estado e não pelos trabalhadores, ou seja, a experiência de socialismo não foi consolidada⁵¹.

A inviabilidade da experiência socialista na União Soviética, a nosso ver, deixa ainda mais evidente o caráter determinante do modo de produção sobre a existência e a função dos complexos sociais, entre esses o complexo da educação.

O caráter determinante do trabalho sobre a educação

Entendemos que a não objetivação do projeto educacional idealizado por Pistrak e outros educadores russos pode ser um efetivo exemplo do caráter determinante do trabalho sobre a educação. Outros exemplos podem ser encontrados no processo de reprodução do ser social, tendo em vista que este evidencia a objetiva determinação do trabalho sobre a formação dos indivíduos que produzem o necessário à reprodução do modo de sociabilidade, pois “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas” (LUKÁCS, 2013, p. 177).

No sentido histórico concreto, encontramos em Ponce (2010) elementos que exemplificam as determinações que o modo de produzir a existência, ou seja, de organização do trabalho nas diferentes sociedades de classes, exerce sobre a educação.

Nas comunidades primitivas era imprescindível à própria existência do indivíduo e do grupo social que todos se apropriassem do conhecimento acumulado na experiência do trabalho e nas relações sociais:

[...] os fins da educação derivavam da estrutura homogênea do ambiente social, identificavam-se com os interesses comuns do

⁵¹ Sobre a inviabilidade da efetivação do socialismo em um só país, consultar MÉSZÁROS, István. **Para além do capital** (tradução Isa Tavares). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 726-747.

grupo e se realizavam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: espontâneo na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, integral no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível (PONCE, 2010, p. 21-22, grifo do autor).

Nas primeiras sociedades de classes, ainda que a prática do trabalho se assemelhasse à das comunidades primitiva,⁵² em consequência do baixíssimo desenvolvimento das forças produtivas, os trabalhadores (escravos e servos) também se educavam no trabalho, já que não poderia existir uma educação desenvolvida de modo espontâneo e integral, conforme conceituou Ponce (2010). Ao contrário, o processo de apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao trabalho, que continuou ocorrendo por séculos ainda no próprio trabalho, perdem o caráter de autoconstrução do homem que trabalha e passam a ter função degenerativa, tendo em vista a redução das potencialidades humanas aos brutais modos de produção. Deixa de ser uma educação espontânea e comum a todos e passa a ser controlada pela classe proprietária da terra, da produção e da força de trabalho dos escravos e servos, que, obviamente, achavam-se impossibilitados de acesso à riqueza material e espiritual produzida e acumulada historicamente pela humanidade.

Conforme afirma Ponce (2010), no capitalismo os trabalhadores, isto é, “as massas exploradas da Antiguidade e do feudalismo apenas tinham trocado de senhor” (Idem, p. 137). Na sociedade burguesa, embora os trabalhadores sejam considerados “trabalhadores livres”, ou seja, proprietários de sua força de trabalho, somente sobreviverão se a venderem ao capitalista. É este quem determina o tipo de mercadoria – força de trabalho – de que necessita fazer uso. Daí entendermos por que tal mercadoria necessita ser preparada – intelectual e/ou fisicamente – para atender às necessidades do mercado. “Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora” (PONCE, 2010, p. 138, grifo do autor).

Contudo, numa perspectiva ontológica, devemos ter presente que o

⁵² Estamos nos referindo principalmente ao período pós-Revolução agrícola ocorrida há cerca de 10 mil anos.

caráter determinante do trabalho sobre a educação não é absoluto, porquanto a relação que estabelece com o trabalho é sempre pautada pelos princípios da dependência ontológica e da autonomia relativa. A primeira se relaciona à ineliminável condição de ser um complexo fundado no trabalho. A segunda, por ser um complexo que tem função específica, ou seja, a exemplo dos demais complexos sociais não é redutível ao trabalho. Sua função específica não é formar para o trabalho, ainda que seja imprescindível, desde o princípio, o desenvolvimento de habilidades e potencialidades necessárias ao trabalho, e a educação tenha, do ponto de vista ontológico, cumprido um indispensável papel desde a forma espontânea e integral realizada nas comunidades primitivas, onde o conhecimento acumulado e a cultura eram transmitidos dos mais velhos aos mais jovens.

Nesse sentido, é perceptível a determinação que o modo de produzir a existência, isto é, a forma de organização do trabalho, exerce sobre a forma de educação dos indivíduos na sociedade, conforme pode ser constatado também em experiências pós-capitalistas,⁵³ a exemplo da União Soviética, onde propostas educacionais vislumbravam uma educação que preparasse os indivíduos, desde a infância, para o trabalho livre associado, tendo em vista a concepção de que o período pós-revolucionário constituía uma fase de transição à reprodução social no comunismo. Entretanto, tal ideal de educação não foi possível de ser objetivado, pois o princípio basilar da organização do trabalho e controle da produção do modo de produção capitalista não foi superado.

⁵³ Mészáros (2011), com base em Marx, esclarece em “Para além do Capital” que capital não é o mesmo que capitalismo, que o primeiro surge antes e pode prevalecer em sociedades pós-capitalistas. Consideramos importante apresentar algumas citações do referido autor que podem contribuir na compreensão da questão: “[...] como Marx demonstra em vários contextos, todos os aspectos da forma plenamente desenvolvida do capital – incluindo a mercantilização da força de trabalho, que é o passo mais importante para alcançar a forma desenvolvida, a capitalista – apareceram em algum grau na história muito tempo antes da fase capitalista, em alguns casos, até milênios antes [...]” (p. 703). “Os exemplos de Marx para ilustrar as formas pré-capitalistas de subsunção formal do trabalho ao capital são o *capital usurário* e o *capital mercantil*” (p. 708, grifo do autor). Mészáros apresenta a União Soviética, pós-Revolução de 1917, como uma forma pós-capitalista, a partir do pressuposto de Marx e Engels de que não é possível “alcançar o socialismo em um único país” (p. 726), não por causa da “questão do ‘subdesenvolvimento’ ou do atraso socioeconômico” (p. 727), mas por uma “questão fundamental que não pode ser evitada, que é o *poder do capital* e a necessidade de superá-lo. O capital não entregará o poder aos representantes ‘democraticamente eleitos’ de algum partido anticapitalista simplesmente porque assim o determina a etiqueta do comportamento democrático nos Estados que se definem como donos de ‘tradições democráticas’” (Idem). Na União Soviética, “[...] o regime pós-revolucionário precisou enfrentar não apenas a profunda crise do sistema herdado, mas também o *estabelecimento de uma ordem reprodutiva alternativa – pós-capitalista* – capaz de assegurar as condições de expansão socioeconômica em um ambiente global hostil” (p. 735, grifo nosso).

Nesse aspecto, Mészáros (2011, p. 737) esclarece:

O capital mantém o seu domínio – longe de irrestrito – nas sociedades pós-revolucionárias principalmente por meio:

1. Dos imperativos materiais que circunscrevem as possibilidades da totalidade do processo vital;
2. Da divisão social do trabalho herdada, que, apesar das suas significativas modificações, contradiz “o desenvolvimento das livres individualidades”;
3. Da estrutura objetiva do aparato produtivo disponível (incluindo instalações e maquinaria) e da forma historicamente limitada ou desenvolvida do conhecimento científico, ambas originalmente produzidas na estrutura da produção do capital e sob as condições da divisão social do trabalho; e
4. Dos vínculos e interconexões das sociedades pós-revolucionárias com o sistema global do capitalismo, quer estes assumam a forma de “competição pacífica” (intercâmbio comercial e cultural), quer assumam a forma de oposição potencialmente mortal (desde a corrida armamentista até maiores ou menores confrontações reais em áreas sujeitas a disputa).

Recuperando o terceiro ponto apresentado na introdução, que consideramos pressuposto fundamental para tratar da temática desse texto – O caráter determinante do trabalho sobre a formação dos trabalhadores: elementos do projeto de educação pós-Revolução Russa –, ou seja, ainda que a educação assumam funções determinadas por uma forma de sociabilidade e tenha o sentido distorcido ou reduzido ao trabalho em detrimento da formação humana, conforme tem ocorrido ao longo do processo histórico das sociedades de classes (escrava, feudal e capitalista), “a natureza essencial da educação” (TONET, 2013, p. 243) permanece.

Isso ocorre porque, do ponto de vista ontológico, sua função é essencialmente possibilitar ao indivíduo o alcance de patamares mais elevados do gênero humano, não somente pelo acesso ao patrimônio material e espiritual produzido pela humanidade, que visa ao preparar para responder social e conscientemente a novas situações que surgem no processo de reprodução social, mas também pela possibilidade de, em sentido amplo, ser partícipe do processo de produção desse patrimônio, pois sempre haverá situações novas para as quais o conhecimento acumulado não será suficiente para que a humanidade responda adequadamente.

A função ontológica da educação é universal, logo, por mais alienante que se configure determinado modo de produção, e que haja uma evidente dependência da educação ao trabalho, esta não deve ser concebida como subsunção ou restrição de sua autonomia relativa a grau tão reduzido de socialização do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade; ao contrário, tal dependência ontológica significa que a forma de organização do trabalho determina, mas não de forma absoluta, a função da educação e dos demais complexos sociais existentes.

No caso do projeto de educação de Pistrak e de outros educadores revolucionários no contexto dos anos pós-Revolução Russa, supomos, havia urgência que a educação, especificamente escolar, cumprisse a função de preparar as novas gerações ao trabalho associado. Daí os princípios da escola do trabalho serem estabelecidos na publicação do regulamento sobre a Escola única do trabalho no ano seguinte ao que ocorreu a Revolução (outubro de 1918).

A apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à reprodução humana são prioridades ontológicas. A educação cumpre função ineliminável nesse processo, mas a este não se submete completamente, pois a dependência ontológica da educação ao trabalho é acompanhada, de forma ineliminável, pelo exercício da autonomia relativa. Daí a possibilidade permanente, tanto de ser, em larga medida, determinada pelo modo de produção existente e, conseqüentemente, atender a interesses predominantes em determinada forma de sociedade, quanto de influenciar os indivíduos a ações que vislumbrem a emancipação humana.

Algumas Considerações

Ainda que o ideal de educação de Pistrak não tenha encontrado solo para ser objetivado, pois o princípio basilar da organização do trabalho e controle da produção do modo de produção capitalista não foi superado, a proposta educacional, em circunstâncias pós-revolucionárias na União Soviética, demonstra o caráter determinante do trabalho, mesmo que, tomando as palavras de Tonet (2009, p. 83) “esta ‘via revolucionária’ promoveu [tenha

promovido], do mesmo modo que a ‘via reformista’, um deslocamento da centralidade do trabalho para a centralidade da política, com consequências extremamente danosas para a perspectiva do trabalho”.

Reconhecer o esforço realizado no período pós-revolucionário para construir um projeto de escola que, necessariamente, tomasse para si a tarefa de desenvolver a educação no trabalho, nas oficinas, na agricultura e nas fábricas, como mecanismo de preparação dos trabalhadores à organização científica do trabalho, este não mais como um meio de exploração, mas enquanto um meio de libertação a ser alcançado na organização do trabalho associado, não significa, a nosso ver, que devemos restringir a função da educação ao preparo para o trabalho.

Compreendemos que, mesmo numa forma de sociabilidade em que tenhamos superado o trabalho explorado e instituído o trabalho associado, a educação, ainda que possa estar fundada na centralidade desse novo modo de produção, não terá a função de preparar para o trabalho, ao contrário, encontrará no modo de produção fundado no trabalho associado a base que possibilitará a formação dos indivíduos na perspectiva da articulação real entre indivíduo e gênero humano.

Ainda assim, consideramos ter sido importante apresentar alguns elementos da proposta de educação idealizada por Pistrak (2000) para a União Soviética pós-Revolução de 1917, por entendermos que esta representa um importante exemplo da relação ineliminável da educação com o trabalho em qualquer forma de sociabilidade. Essa relação é sempre pautada pelo fundamento ontológico de Lukács (2013), dependência ontológica e autonomia relativa.

No momento em que se vislumbrou a possibilidade de alterações estruturais no modo de produção – de trabalho alienado para trabalho livremente associado –, o complexo da educação foi convocado a mudanças. Trazemos elementos históricos da proposta de Pistrak para demonstrar que o trabalho determina em larga medida a função da educação, e que esta preserva a natureza universal, independentemente da função que exerça em formas de sociabilidades de classes, conforme afirma Marx (2008, p. 37) no Manifesto Comunista, ao se dirigir à classe burguesa:

Vocês afirmam, porém, que queremos abolir os vínculos mais íntimos, na medida em que propomos substituir a educação doméstica pela social. Mas, a sua educação também não é determinada pela sociedade? Por acaso vocês não educam através das relações sociais, através de ingerência direta ou indireta da sociedade, com ajuda das escolas? Os comunistas não inventaram a interferência da sociedade na educação; eles apenas modificam seu caráter e tiram a educação da influência da classe dominante.

Pistrak e os demais educadores revolucionários não podiam ter pautado a proposta de uma educação revolucionária pela perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, mas certamente, apresentam elementos que evidenciam o esforço coletivo para transformar o processo educativo em “arma ideológica da revolução” que, a princípio, vislumbrava a transição para o trabalho associado no comunismo.

É importante não perdermos de vista que as possibilidades vislumbradas para a educação em relação ao trabalho desde a infância no contexto pós-Revolução de 1917 não podem ser confundidas com os modelos de educação que intencionam preparar adolescentes, jovens e adultos para o trabalho no modo de produção vigente, a exemplo de programas “menor aprendiz”, “jovem aprendiz” e propostas de “educação integral”, compreendidas como integração da educação básica e educação ou qualificação profissional, tão propaladas no Brasil. As determinações do trabalho assalariado/explorado vislumbram puramente adequar a força de trabalho a ser explorada no processo de produção em função da reprodução do capital.

Referências

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 2; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. ([1866] 1982), **Instruções para os delegados do conselho geral provisório**: asdiferentes questões. Lisboa/Moscou, Editorial “Avante!”/Edições Progresso. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/>

marx/1866/08/instrucoes.htm> Acesso em: 9/2/2017.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

PONCE, Aníbal. (1898-1938). **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PISTRAK, MoiseyMikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2000.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. – Maceió: Edufal, 2013.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO REVOLUCIONÁRIO GRAMSCIANO: ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DAS CLASSES SUBALTERNAS

Daniele Kelly Lima de Oliveira⁵⁴

Pedro Pereira dos Santos⁵⁵

Há aqueles que lutam um dia;
e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam muitos
dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses
são os imprescindíveis

(Bertolt Brecht).

Ao nos debruçarmos sobre o poema de Bertold Brecht, lembramo-nos de pessoas que dedicaram sua vida à luta em prol da emancipação humana. Dentre estas destacamos o alemão Karl Marx (1818-1883) e o italiano Antonio Gramsci (1891-1937). Encontramos entre os dois pensadores vários pontos em comum. A obra de Marx transcendeu o século XIX e vem ajudando a classe trabalhadora no real entendimento de seu papel histórico, trabalhando com dimensões articuladas de uma totalidade, que tem sua centralidade na categoria trabalho, apontando para um horizonte de superação do capitalismo, portanto de emancipação humana. Da mesma forma, a obra de Gramsci tem sido base para o entendimento das mutações ocorridas no mundo do trabalho, acompanhando as transformações advindas do modo de produção capitalista, desvelando os malabarismos e estratégias utilizados pelo capitalismo na cooptação dos trabalhadores, várias vezes disfarçados num pseudo projeto de “humanização do capital”. Outro ponto comum entre os dois pensadores

⁵⁴ Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – PPGEB/UFC. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: dankel28@yahoo.com.br

⁵⁵ Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí – UFPI; Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - PPGEB/UFC. Mestrado em Educação: Currículo (PUC/SP). Licenciado em Filosofia pelo Instituto Teológico Pastoral-ITEP/CE e em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação e Subalternidade em Antonio Gramsci – FILO-GRAMSCI, que está vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana - NESPEM. E-mail: santos.pedropereira@gmail.com

são as distorções aplicadas às suas obras.

Nesse artigo, pretendemos recuperar o legado revolucionário de Antonio Gramsci, recompondo as bases histórico-filosóficas que influenciaram o desenvolvimento de seu pensamento para que possamos ter um melhor entendimento acerca de sua obra, de forma especial, sua concepção de educação e formação das classes subalternas, ressaltando seu viés revolucionário.

Salientamos que essa proposta tem como lente de apoio a perspectiva da Ontologia marxiana, recuperada pelo filósofo húngaro, Georg Lukács, que tem em sua centralidade a categoria trabalho e considera o homem como um ser social, sujeito de sua história. Em breves palavras, é preciso apontar que na história dos homens, como esclarece Lessa (1996), em seu artigo intitulado “Lukács: ontologia e historicidade, a relação entre essência e fenômeno”, predominou uma abordagem acrítica e a-histórica.

Em suma, de Platão a Hegel, a essência foi concebida como portadora de um quantum maior de ser que o mundo fenomênico. A esfera fenomênica seria apenas expressão da essência, não cabendo à primeira qualquer papel na formação da última, sendo a essência, o ser em sua pureza, em seu estado absoluto; o fenômeno é o momento de queda do ser, uma sua aparição fugidia, efêmera, e portanto, parcial, incompleta, restrita, etc. Entre essas duas esferas, teríamos sempre segundo as concepções tradicionais, uma distinção de estatuto ontológico: o quantum de ser que caberia ao fenômeno seria menor que aquele pertencente às determinações essenciais. Por isso, a essência seria eterna, necessária; e o fenômeno fugaz, histórico. Entre os pensadores modernos de Locke a Rousseau, a não historicidade da essência se manifesta, na forma particular do discurso filosófico de então, no conceito de natureza humana (LESSA, 1996, p. 10-11).

Na contramão dessa forma de pensar, criticada por Lessa (1996), que tem como centralidade a essência, entendida como ponto seguro e imutável para compreensão daquilo que é fenomênico, a perspectiva adotada nessa pesquisa sustenta-se no próprio processo de construção do ser humano que, pelo trabalho, intervém no mundo para garantir a sua existência, criando a partir dessa intervenção, outros complexos que constituem a totalidade social. Com base nesse entendimento é que se discute acerca das bases histórico-filosóficas do pensamento gramsciano.

As bases histórico-filosóficas dos escritos gramscianos

Três questões são importantes quando nos dispomos a pesquisar a obra de Antônio Gramsci, quais sejam: [1] O Risorgimento italiano, ou processo de unificação nacional; [2] A formação e influência do pensamento filosófico neo-hegeliano na Itália; e [3] O revisionismo e reformismo marxista italiano e internacional;

Com o estudo do Risorgimento, temos elementos para entender as causas históricas da chamada Questão Meridional na Itália e, assim, combater a tese que atribuía tal situação a causas biológicas, ou seja, naturalizava um assunto que havia sido desencadeado historicamente. Esse tema propicia ainda aos estudiosos do pensamento gramsciano, juntamente com a pesquisa acerca da formação e influência do pensamento filosófico neo-hegeliano na Itália, compreender o porquê de o pensador italiano iniciar seus escritos sob influênciano-hegeliana, para apenas em seguida realizar um processo de transição de Gramsci do idealismo para o marxismo.

O estudo das distorções ocorridas dentro do marxismo, oriundas da II Internacional, ou seja, o processo de revisionismo e reformismo nos permitem entender porque Gramsci passou a se debruçar sobre o estudo das superestruturas do sistema capitalista, não como uma negação da teoria marxiana, mas pelo contrário, o que ele objetivava era combater as teses que distorciam o pensamento de Marx naquela época, portanto visava resgatar o pensamento marxiano das distorções.

O Risorgimento italiano e a Questão Meridional

Sendo originado da região Sul da Itália, Gramsci era imerso na chamada Questão Meridional, a fenda social e econômica que separava Norte e Sul da Itália. Tal fenômeno havia sido muitas vezes justificado por questões ditas “naturais” que advogavam a inferioridade biológica dos habitantes do Sul.

É conhecida a ideologia que foi difundida capilarmente pelos propagandistas da burguesia entre as massas do Norte: O Sul é a bola de chumbo que impede progressos mais rápidos para o desenvolvimento civil da Itália; os sulistas são seres

biologicamente inferiores, semibárbaros ou bárbaros completo, por destino natural; se o sul é atrasado, a culpa não é do sistema capitalista ou de qualquer outra causa histórica, mas da natureza que fez dos sulistas poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros, temperando essa sorte madrasta por a explosão puramente individual de grandes gênios, que são como as palmeiras solitárias num deserto árido e estéril (GRAMSCI, 2004b, p. 409).

Essa tese era amparada no pensamento positivista, dominante na região à época:

O partido Socialista Italiano foi em grande parte o veículo desta ideologia burguesa no proletariado nortista; o PSI deu sua bênção a toda literatura meridionalista da clique de escritores da chamada ‘escola positivista’, como os Ferri, os Sergi, os Niceforo, os Orano e seguidores menores, que em artigos, esboços, novelas, romances, livros de ‘impressões’ e de memórias – repetiam de diversos modos o mesmo refrão. Mais uma vez a ciência era redigida no sentido de esmagar os miseráveis, mas, nesse caso, ela assumia cores socialistas, pretendendo ser a ciência do proletariado (GRAMSCI, 2004b, p. 409-410).

Ao historicizar a Questão Meridional, Gramsci chega ao processo de Risorgimento, ou seja, a Unificação Italiana, marcada por um jogo de poder, articulações políticas e estratégias de cooptação dos líderes do movimento popular, que desembocaram numa economia que favorecia a região Norte em detrimento do Sul, entretanto pintada com um verniz de processo democrático e participativo.

O Risorgimento, nome como ficou conhecido o processo de unificação italiana, foi o período compreendido entre 1815 e 1870, aparentemente liderado pelas forças populares, personificadas nas pessoas de Mazzini e Garibaldi; contava como verdadeiro mentor e articulador político, o conde – e grande proprietário de terras – Camilo de Cavour (1810-1861), primeiro ministro do Rei Vitor Emanuel II, do reino do Piemonte e Sardenha, localizado ao Norte da Itália, região que demonstrava maior desenvolvimento capitalista na época.

Após séculos dividida em regiões, a Itália havia se tornado um

território extremamente frágil e propício a invasões externas. Isso motivava entre os habitantes da península o desejo de luta pela unificação italiana. A vontade de unificação pairava sobre a mente da inteligência italiana: artistas, pensadores e escritores envidavam esforços e colocavam sua arte a serviço da luta por uma mobilização nacional pela unificação. Encontramos como alguns exemplos Dante Aligheri, com seu texto intitulado *Da Monarquia*, Nicolau Maquiavel e sua obra *O Príncipe*, e Petrarca com o seu poema *África*⁵⁶.

Embora algumas regiões levantassem motins contra o domínio estrangeiro, como foi o caso do Reino das duas Sicílias e do Piemonte, em 1820 e 1821, as rebeliões eram imediatamente derrotadas, pois tinham um caráter sectário, desprovidas de força necessária e sem apoio de outras nações europeias. Isso motivou o surgimento de sociedades secretas, dentre elas os carbonários⁵⁷, e a Jovem Itália. Entre os grupos que almejavam a unificação italiana existiam divergências econômicas, políticas e ideológicas que impediam a união mais efetiva do povo italiano, dando ao império austríaco plenas condições para sufocar toda tentativa de insurreição.

Os democratas, liderados por Giuseppe Mazzini⁵⁸, desejavam uma unificação que desse lugar a uma república unitária, baseada no princípio da igualdade e soberania popular. Os liberais, conhecidos como “moderados”, desejavam um processo de reformas graduais culminando em um governo de monarquia constitucional, nos moldes da inglesa. Havia ainda uma parte da população que desejava uma confederação governada pelo Papa.

⁵⁶ Dante redigiu entre 1310 e 1314 o texto *Da Monarquia*, no qual propunha o acerto entre o Papado e o Império, que o primeiro encerrasse sob um comando um governo secular, devolvendo à Itália a paz e tranquilidade mesmo que sob um comando estrangeiro. Relembrando as antigas batalhas na península, Petrarca enaltecia a figura do general romano Cipião, no seu poema *África*, lembrando que ele havia afastado o perigo de Roma cair em mãos inimigas, isto é, derrubando Aníbal de Zama, em 202 a.C. Em alusão à necessidade de unificação da Itália, Nicolau Maquiavel escreve no seu livro *O Príncipe*, de 1513, sobre a necessidade do surgimento de um homem, um líder corajoso e varonil, que a unisse para resgatá-la dos “*barbari*”, como ele denominava os reis vindos de fora que faziam da sua pátria um palco de destruições, rapinagens, saques e atrocidades sem fim.

⁵⁷ Sociedade secreta e revolucionária que tinha organização interna semelhante a maçonaria.

⁵⁸ Giuseppe Mazzini (1805-1872) foi fundador da sociedade secreta, *La Giovane Italia*, que pregava um patriotismo de fundo religioso. Nos anos de 1848-1949 foi um dos líderes da breve República Romana. Transformou-se, depois de 1853, num dos principais animadores do Partido de Ação, partido que apenas inicialmente defendeu uma solução republicana unitária, em contraposição à estratégia monarquista e da burguesia industrial e comerciante do Norte da Itália, que efetivamente manteve sua hegemonia após o *Risorgimento*.

No século XIX, um novo cenário passou a ser desenhado na busca pela unificação italiana, graças ao único Estado com uma constituição liberal na Itália, o reino Sardo Piemontês, comandado pelo Rei Vitor Emanuel II (1820-1878) e seu hábil ministro, o conde Camilo Benso de Cavour (1810-1861). Cavour conseguiu fazer algo inédito na história de luta pela unificação italiana: juntar as forças internas e atrair aliados externos. Como político, Cavour conseguiu aquilo que os italianos até então não alcançavam: a simpatia das forças internacionais. Isso graças a sua participação na guerra da Criméia, na qual se aliou à França e à Grã-Bretanha contra a Rússia. Com o tratado de Villa Franca, a Lombardia foi anexada ao Piemonte. Em 1860, após um plebiscito, Módena, Parma, Lucca e Toscana também se anexaram à região governada por Vitor Emanuel II.

Cooptando as lideranças populares nacionais e com a força dos aliados externos, Cavour atingiu seu objetivo que estava para além da unificação italiana, isto é, a unificação italiana sob o domínio da região Norte, da burguesia, a qual significava um alargamento do reino piemontês e a consequente negação de um movimento baseado em setores populares.

O novo Estado reuniu duas regiões profundamente diferentes, tanto econômica quanto culturalmente: o norte da Itália onde existia uma organização econômica similar à de outros Estados da Europa, propícia ao ulterior desenvolvimento do capitalismo e da indústria, e as regiões meridionais, nas quais a burguesia ainda não havia se constituído, onde a agricultura era primitiva e nem sequer suficiente para abastecer o mercado local. A unidade ocorreu principalmente a partir das pressões de núcleos regionais burgueses que precisavam ampliar seus mercados para desenvolver sua capacidade capitalista, “impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte” (MARX e ENGELS, 2007, p. 43).

Diferentemente da Revolução Francesa, “[...] a revolução burguesa italiana não nasceu a partir da sociedade civil organizada, mas é o Estado que lidera a revolução, visando criar as condições gerais para que as forças econômicas pudessem desenvolver-se nos moldes de outros países europeus”

(SCHLESENER, 1992, p. 62).

Gramsci concluiu que a unificação italiana deixou além do legado de subsunção da região sul à região norte, a clara imagem da relação de forças que o capitalismo passava a empregar no processo de dominação, que já não era apenas coercitiva, mas também de dominação ideológica. A hegemonia de Cavour era sinônimo de dominação política e direção intelectual. Isso levou ao surgimento de diversas correntes conhecidas como meridionalismo⁵⁹ e sardismo, que não enfrentavam a questão da exploração capitalista como um todo, mas apenas um recorte da mesma.

Ciente desse processo de unificação do Estado italiano e das correlações de forças existentes, Gramsci compreende que, na Itália, não existiu uma revolução comprometida com a elevação intelectual e moral das classes subalternas. Para ele, o Risorgimento unifica o país mantendo a desigualdade peculiar do ordenamento social burguês.

O entendimento de que houve no Risorgimento uma “revolução pelo alto”, entendida como aquela que é promovida pelas classes dominantes e dirigentes sem uma profunda transformação radical das condições econômica, política, social e cultural, contribuiu de forma significativa para a inflexão de Gramsci do neo-idealismo para o marxismo no qual fortaleceu ainda mais a sua preocupação com a formação revolucionária da classe trabalhadora para superação da sociabilidade burguesa (LOSURDO, 2011).

Porém, antes de apontar alguns elementos da educação das classes subalternas proposta por Gramsci, convém discutir acerca do seu encontro com o neo-idealismo italiano que foi uma das vias utilizada, por ele, para se contrapor ao positivismo validador da inferiorização dos habitantes da Região Meridional.

Do idealismo alemão ao neo-idealismo italiano

⁵⁹ O Meridionalismo era dividido em várias correntes: o dos intelectuais liberal-conservadores (Croce e Fortunato) que defendiam reformas promovidas pelo Estado para a melhora da vida do campesinato como solução da questão; o democrático (Nitti) defendia as reformas políticas e econômicas, ou seja, a ampliação parlamentar dos representantes do Sul; o católico popular (Surzo) de base essencialmente rural, defendia a descentralização regional, a reforma agrária parcial e o sufrágio universal; o meridionalismo científico (Salvemini), embora vislumbresse o caráter de classe não articulava uma aliança política entre operários e camponeses; enfim o meridionalismo revolucionário (Guido Dorso e Piero Gobetti) propunham a criação de um grupo de intelectuais que dirigissem a massa, propondo medidas radicais como a reforma agrária pela coletivização das terras transformadas em grandes fazendas e o sistema de cooperativismo.

A Itália na qual Gramsci nasceu era herdeira do neo-idealismo italiano, presente especialmente em correntes militantes do Partido Socialista Italiano (PSI). Esse neo-idealismo era profundamente distinto do idealismo alemão de Hegel.

Marcuse (2008, p.15) descreve o cenário filosófico no qual fora desenvolvido o idealismo de Hegel:

O idealismo alemão foi considerado a teoria da Revolução Francesa. Isto não significa que Kant, Fichte, Schelling e Hegel tenham elaborado uma interpretação teórica da Revolução Francesa, mas que, em grande parte, escreveram suas filosofias em resposta ao desafio vindo da França à reorganização do estado e da sociedade em bases racionais, de modo que as instituições sociais e políticas se ajustassem à liberdade e aos interesses do indivíduo. As ideias da Revolução Francesa surgem, pois, no cerne dos sistemas idealistas, determinando, sob muitos aspectos, sua estrutura conceitual. A Revolução Francesa, aos olhos dos idealistas alemães, não só abolira o absolutismo feudal, substituindo-o pelo sistema econômico e político da classe média, mas ao emancipar o indivíduo como senhor auto-confiante de sua vida, completara o que a Reforma Alemã havia começado. A situação do homem no mundo, seu trabalho e lazer, deveriam, doravante, depender de sua atividade racional livre e não de qualquer autoridade externa (2008, p. 15).

Nesse panorama, encontra-se nos processos do capitalismo industrial o suporte perfeito para os ideais da Revolução Francesa, pois “Os filósofos franceses daquele período associaram a realização da Razão à expansão da indústria. A crescente produção industrial parecia capaz de fornecer todos os meios necessários para satisfazer as necessidades do homem” (MARCUSE, 2008, p. 16). Assim, enquanto França e Inglaterra asseguravam a efetivação da liberdade, a Alemanha, tendo seu processo histórico muito atrasado em relação a elas, não conseguia ainda efetivar seu processo, mas apenas “pensar” sobre ele.

O idealismo hegeliano terá como pressupostos históricos que

[...] a reviravolta decisiva dada pela História, com a Revolução Francesa, foi que o homem veio a confiar no seu espírito e ousou submeter a realidade dada aos critérios da razão. O homem se dispôs a organizar a realidade de acordo com as exigências do seu

pensamento racional livre, em lugar de simplesmente se acomodar à ordem existente e aos valores dominantes (MARCUSE, 2008, p. 17).

É frente a todo esse cenário histórico de transformações que Hegel elabora sua filosofia, sua concepção de mundo, ou seja, diante dessa realidade, ele desenvolve seu sistema filosófico, que, como nos alerta Lukács, precisa ser examinado em seus avanços e limites: “É preciso olhar para Hegel do mesmo modo como Marx olhou para Ricardo: No mestre, o que é novo e significativo se desenvolve em meio ao ‘esterco’ das contradições, brotando vigorosamente dos fenômenos contraditórios” (LUKÁCS, 2012, p. 183).

Os núcleos conceituais do sistema hegeliano podem ser entendidos como três, isto é, a realidade enquanto tal é Espírito infinito, a estrutura e a própria vida do Espírito e, portanto, também o procedimento com o qual se desenvolve o saber filosófico é a dialética, e por fim, a peculiaridade dessa dialética, distinta de todas as formas anteriores, é o elemento especulativo.

Ao compararmos o idealismo de Hegel e aquele que chega à Itália com Spaventa e De Sanctis - influentes no pensamento de Benedetto Croce e Giovanni Gentile, interlocutores de Gramsci -, encontramos profundas diferenças.

Sabemos que logo após a morte de Hegel, em 1831, seu legado foi dividido entre seus seguidores, que formaram duas correntes distintas: os jovens hegelianos de esquerda e os velhos hegelianos de direita, como denominou David Strauss, em 1837. Marx e Engels expõem essa decomposição do sistema hegeliano numa comparação brilhante, escrita numa sutileza peculiar.

A direita hegeliana contava com representantes como Karl Friedrich Göschel, Kasimir Conrad e Georg Andreas Gabler e tinham como principais bandeiras a defesa do Estado e da fé cristã, portanto, uma perspectiva conservadora do status quo. O Estado prussiano e suas instituições e realizações econômicas eram vistas como ponto de chegada da dialética, ou seja, a realização máxima da racionalidade do espírito. Já a esquerda hegeliana contava com nomes como David Friedrich Strauss, Bruno Bauer, Max Stirner, Arnold Ruge e Ludwig Feuerbach e caminhava em sentido oposto, pois entendia, à luz da dialética, que não era possível deter-se na

configuração política que se apresentava com o Estado prussiano, criticando a questão religiosa, isto é, tratava-se de uma perspectiva crítica, começando por uma interpretação histórica da religião.

Como podemos perceber, a herança da filosofia hegeliana foi utilizada em defesa de diferentes perspectivas políticas, sejam estas conservadoras ou críticas.

Em meados do século XIX, a influência do hegelianismo estava quase morta. Ela renasceu nas últimas décadas daquele século, com o hegelianismo inglês (Green, Bradley, Bosonquet) e, ainda mais tarde, ganhou novo ímpeto político na Itália, onde a interpretação de Hegel foi usada como uma preparação ao Fascismo. [...]. Ao contrário, as tendências críticas da filosofia hegeliana foram adotadas e conservadas pela teoria social marxista, enquanto que, com respeito a outros aspectos, a história do hegelianismo se tornou uma luta contra Hegel (MARCUSE, 2008, p. 220).

Marx e Engels foram também influenciados pelo pensamento hegeliano e, ao longo de seus escritos, podemos apreender o rigor com o qual os dois trataram o sistema hegeliano, ou seja, dialeticamente se apropriaram dos avanços do autor da Fenomenologia do Espírito, conservando, negando e superando o sistema hegeliano, como podemos verificar, por exemplo, em A ideologia alemã, na qual ambos realizam um acerto de contas com o idealismo alemão.

Da mesma forma que é inegável a contribuição de Hegel no cenário filosófico, inegável também é a polêmica que envolve seu legado. Muitas vezes, sua filosofia é instrumentalizada para legitimar as mais diversas posturas, seja o totalitarismo fascista, que se apoia principalmente em sua teoria do Estado e nos Princípios da filosofia do direito. Algo similar ocorre também com o marxismo, na medida em que os revisionistas o acusa de ter recuperado a dialética como uma falácia que teria iludido Marx e Engels, resultando na condenação da obra desses autores ao esquecimento.

Posturas diferentes apresentam pensadores como Lênin, Lukács e Gramsci, que buscaram uma leitura imanente da obra de Hegel para escapar às leituras instrumentalizadas do supracitado filósofo, buscando entender em que medidas encontram-se avanços e limites nesse pensador. É de Lênin a conhecida exortação em seus Cadernos sobre a dialética de Hegel, escrito

após a leitura da *Ciência da Lógica*, entre setembro e dezembro de 1914, durante sua estada em Berna, por conta do colapso da Internacional: “Não se pode compreender plenamente O Capital de Marx, e particularmente o seu primeiro capítulo, sem ter estudado e compreendido toda a lógica de Hegel [...]” (LENIN, 2011, p. 157).

Já Lukács, além das obras escritas sobre Hegel antes de sua virada intelectual da década de 1930, dedicou em sua *Ontologia do ser social* um capítulo intitulado “A falsa e a autêntica ontologia de Hegel”. Na Itália, a chegada do pensamento de Hegel também encontra dificuldades que se traduzem numa reinterpretação de sua filosofia como poderemos detectar a seguir.

O pensamento de Hegel chegou à Itália com força já antes de 1848 e foi particularmente muito influente na cidade de Nápoles.

A herança hegeliana alimentou o maior intercâmbio das ideias entre as revoluções de 1848 e a crise do final do século, entre as guerras de Independência e as primeiras grandes lutas sob as bandeiras do socialismo: Hegel e Marx. O Hegel dos patriotas napolitanos e o Marx de Labriola, tão distante do positivismo científico e tão consciente da herança da filosofia clássica alemã (VANNI ROSIGHI, 2011, p. 319-320).

Após 1848, quase todos os hegelianos que eram patriotas foram ou para a prisão ou para o exílio, como, por exemplo, Francesco De Sanctis e Bertrando Spaventa, respectivamente, considerados mestres ideais de Benedetto Croce e Giovanni Gentile. Após 1860, De Sanctis e Spaventa retornaram do exílio para Nápoles, alimentando uma intensa vida cultural. “Nápoles foi, em certo sentido, o berço do idealismo italiano. Com efeito, foi na Universidade de Nápoles que ensinaram Augusto Veras (1813-1885) e Bertrando Spaventa (1817-1883), os protagonistas da difusão do verbo hegeliano na Itália” (REALE; ANTISERI, 2005c, p. 109).

Em 1867, no prefácio de sua obra *Principi di filosofia*, Bertrando Spaventa afirma que, durante seu exílio, via tudo escuro na Itália e, em meio a essa escuridão, enxergava apenas duas luzes: a filosofia do Risorgimento e a filosofia clássica alemã.

Spaventa acreditava que a filosofia moderna nascera na Itália,

com os pensadores da Renascença, mas que os frutos desse pensamento amadureceram fora da Itália, com Spinoza, Kant e Hegel. Entretanto depois mudou de opinião:

[...] pareceu-lhe que nada de bom havia acontecido na Itália depois da Renascença, mudou de opinião e convenceu-se de que, ainda que de modo imperfeito e parcial, Vico podia ser considerado como o precursor da filosofia da mente, Gallupi foi um pensador do qual se pode reconhecer o mérito de haver tratado de modo novo “o problema do conhecer”, Rosmini chegou a debater a questão do conhecer em sentido kantiano e Gioberti em sentido hegeliano (REALE; ANTISERI, 2005c, p. 110).

Nesse sentido, para Spaventa já circulava na Itália o pensamento europeu, mas era preciso levá-lo adequadamente a seu termo. Foi assim que promoveu uma reelaboração do idealismo de Hegel, o que para Spaventa seria uma realização de uma “simplificação e a rigorização” do mesmo.

Segundo Spaventa, Hegel distinguia ideia-natureza-espírito e mostrava que ainda não havia conquistado completamente a perfeita identidade e mediação entre Eu e não Eu e que, portanto, ainda não havia “mentalizado” perfeitamente o real, que ainda não o havia perfeitamente reduzido à consciência.

Spaventa resume sua concepção do Absoluto como autocriação exnihilo: “Pode-se dizer verdadeiramente que a criação seja exnihilo; ela é tal enquanto o último, o ato de pensar, o espírito, o criador é o verdadeiro primeiro, ao passo que o primeiro é o último. E o primeiro na produção é o ser = nada [alusão aos dois momentos da primeira tríade da dialética da Lógica de Hegel]. E a criação é livre, por que é pressuposto de que o pensar, o espírito, faz-se a si próprio; é o amor, amor a si mesmo, bem etc. (REALE; ANTISERI, 2005c, p. 110).

Nessa afirmação de Reale e Antisere (2005c), parafraseando Spaventa, o que se infere é que no espírito, a criação é sua própria criação. Esse “ato de pensar” que, ao mesmo tempo se autocria, cria também o ser. Esse constitui o ponto de partida da filosofia de Giovanni Gentile no futuro.

Gentile caracteriza o hegelianismo de Bertrando Spaventa contrapondo-o ao hegelianismo ortodoxo de Augusto Vera:

Vera concebe a Ideia como algo objetivo, transcendente, Spaventa

concebe-a como subjetiva e imanente; o interesse de Vera está voltado predominantemente para a filosofia da natureza e a filosofia da religião, o de Spaventa volta-se para a gnosiologia, a lógica, a história. De fato, Toricadellaconoscenza era o título da primeira parte de seus Principidi filosofia e constituía um comentário da seção 'Consciência' da Fenomenologia do Espírito de Hegel. Ao valorizar a gnosiologia, ao concebê-la como uma introdução à metafísica, B. Spaventa era talvez mais kantiano do que hegeliano, e talvez esta posição deva ser relacionada ao positivismo que começava a se afirmar (VANNI ROVIGHI, 2006, p. 330)

Os fortes traços de kantismo na filosofia de Spaventa são identificados em sua afirmação abaixo:

Aqueles que agora descem de novo a campo contra a metafísica [os positivistas] (...) não percebem duas coisas: 1) que a metafísica que estava condenada a perecer morreu há quase um século antes deles (...) e por isso as armas que eles brandem (...) estão completamente ultrapassadas (...); 2) que o que eles chamavam de nova filosofia, com as exigências postas diante deles e com outras maiores que eles não compreendem (...), já existe, senão há um século, pelo menos há meio século (SPAVENTA apud VANNI ROVIGHI, 2006, p. 331).

Embora Spaventa faça a crítica ao positivismo, com relação a seu combate contra a metafísica, concorda com ele quando trata das ciências que dizem respeito ao homem. Continua sua crítica afirmando que a identidade do sujeito com o objeto não foi plenamente provada em Hegel.

Francesco De Sanctis (1817-1883) se inspirou no conceito hegeliano de espírito para traçar o esboço geral de sua reconstrução da história literária da Itália. Para ele, a poesia seria o espírito universal que se realiza no particular, adquirindo desse modo consciência de si. Ele não se dedicou estritamente à Filosofia, mas aplicou em sentido lato, as concepções hegelianas à história e à crítica literária. Aqui, percebemos a influência de De Sanctis na filosofia croceana, pois Croce também iniciou suas atividades de estudioso com investigações históricas e literárias, e considerou a filosofia uma necessária metodologia histórica.

Se o atualismo de Gentile derivou do hegelianismo de Spaventa, o

pensamento de Benedetto Croce (1866-1952)⁶⁰ se desenvolveu de forma diferente. A primeira influência intelectual de Croce veio por meio do pensamento de Francesco De Sanctis e só chegou a Hegel muito mais tarde quando, estudando Marx e o marxismo, sentiu necessidade de conhecer suas fontes.

Passaremos agora ao exame do pensamento de Benedetto Croce e Giovanni Gentile, interlocutores com os quais Gramsci buscou dialogar com sua obra.

De 1895 a 1899, Croce ocupou-se da obra de Marx, empreendendo um movimento de crítica contra o marxismo, depois de ter fundado com Giovanni Gentile a revista “A crítica”. A partir de 1905, começou um estudo repensando o sistema hegeliano. Foi senador em 1910, e Ministro da educação (1920-1921). Adotando uma postura antifascista, rompeu com Gentile e, após a queda do fascismo, foi presidente do Partido Liberal e membro da Assembleia Constituinte. Faleceu em 1952.

Croce havia sido aluno de Labriola, com quem aprendera a ler Hegel e conhecer Marx.

Segundo Croce, Hegel descobriu a autêntica dimensão do pensamento filosófico, o qual é conceito universal concreto, ou seja, conceito universal como síntese de opostos; Hegel, porém, depois usou desatinadamente sua dialética, cometendo toda uma série de erros que dependem de um só: de não ter entendido que a realidade não é feita apenas de opostos (que se sintetizam) mas também de distintos. A nova dialética deve ser então relação de distintos, além de síntese de opostos (REALE; ANTISERI, 2005c, p. 111).

A crítica que Croce levanta contra Hegel ataca diretamente sua perspectiva ontológica. Para ele a filosofia seria metodologia da história e os princípios dessa metodologia em sua filosofia do espírito seriam Estética, Lógica, Filosofia da prática (subdividida nas duas formas de economia e ética) A filosofia se resolveria inteiramente na filosofia do espírito.

⁶⁰ Benedetto Croce nasceu em Pescasseroli (Laquila), de uma rica família de proprietários de terras. Frequentou as escolas secundárias de Nápoles em um colégio mantido por religiosos. Em 1883, perdeu pai, mãe e irmã, no terremoto ocorrido na ilha de Isquia. Foi acolhido em Roma por seu tio Silvio Spaventa, irmão de Bertrando Spaventa, e foi nesse momento que conheceu o marxismo de Labriola. Em 1886, voltou a Nápoles e ocupou-se dos negócios da família. Viajou e leu muito, mas não quis obter títulos acadêmicos.

A ruptura entre a filosofia de Hegel e Croce manifesta-se na medida em que a lógica para o primeiro deles era entendida como ontologia e se identificava com a metafísica. Já para o segundo, o que são os “grandes problemas” para Hegel, ou seja, os problemas do ser em geral, para ele são apenas pseudoproblemas, portanto, não merecem atenção.

O que realmente interessava à filosofia crociana eram as questões que se referiam a uma determinada esfera da realidade, o mundo da cultura, não o da natureza. Por isso, a filosofia da natureza desaparece e a Lógica se torna uma parte da filosofia do espírito. Outro ponto da filosofia hegeliana que é criticado e modificado por Croce é a síntese dos opostos. Croce entende que o mundo da cultura não pode ser reduzido a um único tipo de realidade, pois é constituído de formas especificamente diferentes: arte não é ciência, e esta não é política nem economia. A tentativa de identificação destas atividades equivaleria para Croce a uma espécie de misticismo.

Quanto à dialética, Croce aceita a concepção de Hegel de que a realidade é um processo, um devir, no qual é necessário o momento da negação, mas rejeita a tentativa de sintetizar os distintos. Para Croce, no devir do espírito, sintetizam-se os opostos, não os distintos. Aqui já percebemos elementos da filosofia de Croce que influenciaram diretamente as teses revisionistas de Eduard Berstein na Alemanha e George Sorel na França.

Não é somente a obra de Hegel que Croce impõe sua crítica, mas é, sobretudo, o marxismo seu alvo predileto. Repudiava com veemência o título que lhe fora atribuído de revisionista do marxismo, pois afirmava nunca ter sido marxista. No início de suas análises, considerava a existência de um núcleo sadio e realista do marxismo, mas essa afirmação foi abandonada. Isso pode ser atestado, como nos informa Galastri (2011), em seus três prefácios elaborados para a obra de Croce “Materialismo Histórico e Economia Marxista”, em 1899, 1906 e 1917.

Para Croce, o materialismo histórico não seria nem uma nova filosofia da história, nem novo método, mas apenas ‘uma soma de novos dados, que penetram na consciência do historiador’. Croce tenta demonstrar que Labriola faria tantas concessões ao imponderável no devir histórico que acabaria de admitir que o materialismo histórico não seria exatamente uma teoria, mas um conjunto de observações aproximativas, em que há sempre um

‘quase’ ou um ‘aproximadamente’, que ajudariam a compreender a vida e a história. Tudo isso estaria assim muito próximo do que ele próprio, Croce, admitiria, ou seja, o materialismo histórico como novo auxílio para compreensão das formações sociais (GALASTRI, 2011, p. 81).

Outra marca da crítica de Croce ao marxismo estaria na sua concepção de moral, pois ele advoga que idealidade ou absolutismo da questão moral, em seus sentidos filosóficos, seria condição necessária para o socialismo.

O interesse que nos move a construir um conceito de mais-valia, não se diria melhor um interesse moral ou social? Em economia pura pode-se falar de mais-valia? O proletariado não vende sua força de trabalho pelo que ela vale, dada a sua situação econômica na sociedade presente? E, sem esse suposto moral, como se explicaria, não somente a ação política de Marx, mas também o tom de violenta indignação e de amarga sátira que se adverte em cada página do *Capital*? (CROCE apud GALASTRI, 2011, p. 82).

Croce defende que o que move a formação do conceito de mais-valia em Marx seria um conceito moral. O conceito de valor na obra de Marx também é analisado por Croce, que indica que Marx teria chegado a tal conceito pensando em uma sociedade hipotética. Mas Croce não estava sozinho quando realizava suas críticas ao sistema hegeliano e ao marxismo na Itália. Outro pensador que se destaca nessa perspectiva é Giovanni Gentile (1875-1944)⁶¹.

Bertrando Spaventa foi o mestre filosófico de Giovanni Gentile, que depende muito mais do hegelianismo do que seu contemporâneo Croce. O cerne do sistema de Gentile é o repensamento do conceito de dialética, definida como ciência das relações conceituais. Para ele há duas formas de dialéticas absolutamente inconciliáveis:

A dialética antiga, de tipo platônico, que é a dialética do pensado (dialética da morte), por que considera as ideias como objetos que

⁶¹ Giovanni Gentile nasceu em Castelvetrano, na Sicília. Foi discípulo de Donato Jaia em Pisa e apreciou o pensamento de Spaventa. Depois de ter ensinado nos liceus, tornou-se professor na universidade de Palermo. Em 1914, sucedeu Jaia em Pisa e, a partir de 1917, transferiu-se para a universidade de Roma. Aderiu ao fascismo, que motivou o distanciamento de Croce. Em 1922, foi eleito senador e, como Ministro da educação, realizou uma reforma escolar na Itália. Em 1925, tornou-se diretor do Instituto Treccani e publicou sua Enciclopédia. Ainda ligado ao fascismo, foi morto em 1944, por um desconhecido, diante de sua casa em Florença (REALE; ANTISERI, 2005c, p. 126).

são diferentes em relação ao pensamento; e a dialética moderna, nascida da reforma kantiana, que é dialética do pensar (dialética da vida), isto é, da própria atividade do pensamento que pensa (REALE; ANTISERI, 2005c, p. 126).

Para Gentile, a dialética de Hegel trazia, em si mesma, aspectos da antiga dialética. Portanto, esse pensador italiano tomou para si a tarefa de eliminar da dialética todo resíduo da dialética do passado e em rigorizar a dialética, tornando-a uma dialética do puro pensar. É justamente esse argumento que justifica a filosofia de Gentile do “atualismo”.

Embora operando uma verdadeira fragmentação na filosofia hegeliana, o neo-idealismo de Croce era, na Itália, o que havia de mais revolucionário durante a juventude de Gramsci, pois combatia as teses positivistas de naturalização da Questão Meridional, baseada numapseudo inferioridade biológica, já que historicizava essa temática, combatendo o positivismo. Isso leva Gramsci a seguir suas primeiras elaborações pelo caminho do neo-idealismo italiano, mas que ao longo de sua trajetória se afirmou em defesa do horizonte revolucionário.

Foi a partir do contato com o pensamento neo-idealista, de Croce e Gentile e das descobertas de suas insuficiências em relação ao projeto revolucionário da classe trabalhadora, que Gramsci os critica de forma contundente. Uma das críticas do pensador sardo destina-se à tese em defesa da conciliação entre o liberalismo de cunho conservador que negava até mesmo as conquistas parciais democráticas e o fascismo italiano que prezava pela violência, sobretudo, contra a classe trabalhadora.

Contra essa proposta conciliadora defendida pelos autores supracitados, Gramsci posicionou-se de forma contundente a fim de combatê-la, pois entendia que o “regime repressivo” (LOSURDO, 2011, p. 79), aliado aos interesses de frações da classe burguesa italiana, negava profundamente o processo de luta da classe trabalhadora.

Isso demonstra que Gramsci, por mais que tenha se apropriado do pensamento neo-idealista italiano, foi capaz não apenas de utilizar dele para combater o positivismo, como também identificou suas insuficiências, o que contribuiu para a construção de uma nova trajetória de luta alinhada ao materialismo histórico e dialético. O pensador marxista emerge, assim,

como reelaborador crítico do neo-idealismo italiano, pois:

Croce e Gentile são submetidos a uma interpretação na qual não poderiam se reconhecer. Quer dizer que mesmo quando se sente mais próximo deles, Gramsci constrói esta relação de proximidade de tal modo que, aos olhos dos autores por ele interpretados, apareceria como a confirmação de uma estranheza radical (LOSURDO, 2011, p.17).

Nesse sentido, Gramsci distancia, significativamente, de Croce e Gentile que, após a I Guerra mundial, defendem a ideologia da paz social, mas mantendo intacto o projeto societário burguês sustentado no trabalho explorado. Na contramão, o filósofo sardo assume uma postura radical na medida em que “coloca nos bancos dos réus o ordenamento político-social existente” (LOSURDO, 2011, p. 61).

Foi na via da contracorrente da sua época, com um intenso trabalho de apropriação da cultura do seu tempo e inserção na vida da classe trabalhadora, que Gramsci compreende a educação como um dos instrumentos que podem contribuir para a elevação das classes que, historicamente, foram relegadas à condição de subalternidade.

Em Gramsci, a educação não assume, de forma alguma, uma perspectiva redentora em que, por si mesma, é capaz de modificar as outras esferas da totalidade social. Pelo contrário, o processo educativo, alinhado aos interesses das classes subalternas, visa contribuir para a compreensão crítica das correlações de forças na arena social a fim de instigar a classe trabalhadora à conquista da condição de “médica de si mesma” (GRAMSCI, 2005).

Isso significa que a educação da classe subalterna é um dos componentes da luta revolucionária e que sozinha não pode transformar de forma substantiva a realidade social, o que não significa menosprezar a sua função na direção da construção de uma nova forma de sociabilidade humana que tem como horizonte o socialismo. Noutros termos, a educação na perspectiva gramsciana, não decide tudo, pois ela se articula e mantém relativa autonomia em relação à economia, à política e a outras dimensões da vida social.

Todavia, o processo de construção do pensamento gramsciano e do

seu entendimento acerca do processo educacional das massas, não se encerra no Risorgimento e no neo-idealismo, pois requer a compreensão de outros acontecimentos históricos, dentre os quais, a II internacional e as teses revisionistas e reformistas que a perpassaram.

As teses revisionistas e reformistas da II Internacional

Apartir da II Internacional, as teses revisionistas e reformistas ganharam força dentro do movimento operário, fragilizando assim a organização da luta da classe trabalhadora. Desse fato, queremos destacar alguns pontos que incidem diretamente nessa fragilização, quais sejam: o combate da teoria valor-trabalho, da dialética e da perspectiva da revolução. Embora o movimento revisionista conte com vários nomes, queremos destacar as críticas formuladas pelo alemão Eduard Bernstein, influenciado diretamente pela filosofia de Benedetto Croce e àquelas formuladas por Karl Kaustky.

O alemão Eduard Bernstein (1850-1932) refutou publicamente as teses oficiais propugnadas pelos líderes do Partido Social Democrata Alemão (SPD)⁶² em fins do século XIX e propôs uma revisão crítica do pensamento de Marx⁶³. Esse movimento ficou conhecido como revisionismo e combatia a dialética, considerando-a o elemento nefasto do marxismo. Rejeitava a filosofia da história, empreendia uma ruptura com a perspectiva revolucionária, automaticamente aderindo a um reformismo evolucionista. Defendia a adoção de uma postura política conciliatória e a mitigação da luta de classes.

Com base em estatísticas econômicas entre os anos de 1870 a 1885,

⁶² A Socialdemocracia alemã foi criada em 1875, no Congresso de Gotha, a partir da fusão de duas importantes organizações: a Associação Geral dos Trabalhadores Alemães, fundada em 1863 por Ferdinand Lassale, e o Partido Operário socialdemocrata alemão, fundado em 1869 por August Babel e Wilhelm Liebknecht. Bismark recebeu a nova organização dos trabalhadores com a aprovação pelo Parlamento alemão das leis antisocialistas em 1878, ou seja, o partido socialdemocrata mal nascia e já era lançado à clandestinidade. Foi justamente o fim da lei antisocialista em 1890 que mudou a face do partido.

⁶³ Em seu livro "As premissas do socialismo e as tarefas da socialdemocracia", de 1899, Bernstein critica o marxismo e traz uma série de propostas práticas para a socialdemocracia. Como já descrevemos anteriormente, suas teses foram condenadas pela ala esquerda da SPD, representadas por Rosa Luxemburgo e pela ala centrista, representada por Kaustky. "A obra de Bernstein seria a expressão política, no seio do SPD, do novo contexto socioeconômico alemão resultante do processo de desenvolvimento capitalista da Alemanha unificada sob Bismarck, desde 1870" (GALASTRI, 2011, p. 15).

Bernstein observava ao contrário do previsto por Marx e Engels, que não havia “extinção significativa de pequenas e médias empresas por conta de uma suposta intensificação no processo de centralização do capital” (GALASTRI, 2011, p. 15), bem como observava também o aumento do movimento sindical e do atendimento das exigências imediatas da situação social da classe trabalhadora, gerando uma nova camada social, a classe média, na qual encontraríamos novas categorias de trabalhadores, como empregados administrativos, técnicos, jornalistas e professores.

Todos esses pontos levaram a modificações conjunturais que tiveram desdobramento na teoria e na política.

[...] o que Bernstein e outros revisionistas estariam interpretando de maneira equivocada neste momento seriam as consequências daquele auge sobre as relações entre as rendas do trabalho e as rendas do capital. A expansão econômica, na conjuntura ali tratada, contaria com um forte aumento na produção de bens de capital. Haveria de fato, um rápido crescimento da renda, mas não um aumento equivalente na produção agrícola e na de bens de consumo. Em consequência disso ocorria o aumento nos preços que neutralizariam os aumentos salariais, até estancá-los completamente. Economistas já comprovaram, em 1903, que o lucro dos empresários aumentava de maneira mais intensa que os salários (GALASTRI, 2011, p. 16-17).

Bernstein advogava que o importante seria o movimento, a luta e a marcha das classes trabalhadoras, sendo irrelevantes os fins ou objetivos finais. Assim, como afirma Galastri, sutilmente Bernstein resgataria a dicotomia idealista entre o “ser” e o “dever ser”.

O “ser”, ou seja, a luta sindical “real” das massas trabalhadoras movidas por interesses imediatos de melhorias materiais seria a única condição válida a ser levada em consideração pela teoria. O ‘dever ser’ desta luta, ou seja, a meta da construção de uma sociedade capitalista deveria permanecer apenas como uma utópica imagem no horizonte. O socialismo como fim último apareceria aqui no máximo como ‘imperativo categórico’ kantiano, a lei moral, segundo a qual se deveria agir por princípio, muito embora o socialismo devesse permanecer no horizonte como motivação teleológica da experiência possível dada pelo movimento socialista. A sociedade capitalista, na condição de ‘dever ser’, seria o ideal moral da sociedade, apartado da experiência possível, mas admitido como modelo a ser permanentemente buscado pela experiência social do proletariado (GALASTRI, 2011, p. 17).

Nesse panorama, queremos destacar que as principais críticas feitas por Bernstein tinham como alvo a Teoria valor-trabalho e a dialética. Com relação à Teoria valor-trabalho, Bernstein argumentava que “[...] ela se mostraria como uma hipótese fundada numa série de abstrações e reduções em relação ao que de fato se passaria nas relações econômicas reais. Assim, a própria mais-valia tornar-se-ia uma fórmula pura ou que se apoia em uma hipótese” (BERNSTEIN apud GALASTRI, 2011, p. 22). Com essa tese, Bernstein encaminhava as conclusões de Marx em *O Capital* à relativização e justificava a negação da necessidade de superação do sistema capitalista.

No que se refere à dialética, seus argumentos contidos no segundo capítulo de sua obra “As premissas do socialismo e as tarefas da socialdemocracia” caminhavam na direção de argumentar que a dialética manteria a teoria marxista presa a um molde pré-estabelecido, “[...] todas as suas conclusões a respeito da realidade observável e observada deveriam encaixar-se rigorosamente em um esquema formal prévio na interpretação, no caso, a interpretação dialética” (GALASTRI, 2011, p. 28).

Era sua constante tentativa de um retorno às bases metafísicas das questões sociais. “Tais noções são assim enfatizadas, sobretudo em sua dimensão moral, no sentido do que é justo (justiça abstrata) para o homem em geral (um homem abstrato)” (GALASTRI, 2011, p. 22). No plano filosófico, sua tese se apoiava na necessidade de um retorno à filosofia kantiana. Para Bernstein as mais importantes forças motrizes ideais que sustentavam o socialismo seriam a consciência moral ou a concepção jurídica, em sintonia com o Imperativo categórico kantiano.

Daqui a elaboração das premissas segundo as quais o socialismo seria, sobretudo uma questão moral, a ser traduzida em concepções jurídicas. Tal seria a ideia de socialismo assumida por outros pensadores revisionistas da época, como Goerges Sorel na França e Saverio Merlino na Itália, além do belga Henri De Man, que se aproximaria dessas conclusões (GALASTRI, 2011, p. 32).

Em síntese, Bernstein passava a criticar a concepção materialista da história, a dialética, a crença na importância das revoluções, a teoria da mais-valia, a teoria da concentração e centralização do capital, a teoria da crise e

os pressupostos sobre o Estado. Sua tática indicava que a realização gradual do socialismo se daria por meio das cooperativas de consumo, do movimento sindical e pela política local.

Já a perspectiva reformista contava como grande representante o alemão Karl Kautsky (1854-1938). Embora tenha o mérito de ter lutado pela autonomia do marxismo enquanto ideologia específica da classe operária, como pudemos perceber em seus embates contra os oportunistas, apresentou problemas no terreno da prática política ao render-se a perspectiva reformista.

Kaustky não admitia outra designação para o partido senão o de revolucionário, mas desdenhava dos modos extremados de conceber a revolução como simples efusão de sangue. Reivindicava o pressuposto da tomada do aparelho do Estado como meio para se empreender a dominação do proletariado.

A distinção que Kaustky fazia entre suas posições e aquela corrente revisionista concentrava-se também em tratar a utilização da legalidade institucional no âmbito da tática, e não no da estratégia, como julgava fazerem os adeptos de Bernstein. Reivindicava Kaustky já haver desenvolvido, em um artigo de 1893 publicado na *NeueZeit* e recolhido em *O Caminho do Poder*, argumentos semelhantes aos que Engels apresenta na Introdução discutida [...] Comentando o referido artigo sugere Kaustky que proletariado não deixaria de ser revolucionário nas condições de uma democracia burguesa. O que ocorreria é que a democracia deixaria mais em evidência as forças relativas dos partidos e das classes, impedindo que as classes revolucionárias se precipitem em busca de soluções para as quais não estariam ainda preparadas, da mesma forma que impedem as classes dirigentes de fazer concessões, deixando mais evidente quando não tiverem condições para tal (GALASTRI, 2011, p. 11).

O reformismo de Kaustky concluía que era improvável a crise final do capitalismo; em vez de tomar o poder do Estado e a instauração da ditadura do proletariado, o caminho seria a edificação do socialismo via democracia parlamentar, conseqüentemente, a extinção do Estado seria impensada e cairia numa concepção hegeliana, visto que a extinção de classes tiraria do Estado seu caráter opressor, mas a sociedade não poderia prescindir de seu caráter regulador.

Pelo exposto, podemos afirmar que o pensamento de Gramsci é

construído pelo entrelaçamento de diversos fatores, como a busca pela compreensão do processo de unificação da Itália, a sua inserção na luta da classe trabalhadora, a origem pobre como habitante da região meridional e a apropriação e análise crítica tanto da corrente neo-idealista predominante na sua época, quanto do revisionismo de Bernstein e do reformismo de Kaustky.

Para Macciocchi (1977), o que prevalece na trajetória de Gramsci é o seu interesse em promover a revolução socialista não apenas circunscrita ao seu país, mas que ela pudesse ampliar-se também em âmbito internacional. Pela própria prática de Gramsci que se manifesta pela atuação nos sindicatos dos trabalhadores, no Partido Socialista Italiano (PSI), no Partido Comunista e nos comitês de fábrica, percebe-se a sua intransigência, firmeza e tolerância para dialogar com as classes subalternas a fim de construir uma nova hegemonia capaz de superar a sociedade do capital e implantar o socialismo.

No caminho oposto ao de Bernstein e ao de Kaustky, Gramsci, embora influenciado no início de sua trajetória pelo neo-idealismo, sobretudo de Croce e Gentile, reelabora o seu pensamento partir dos estudos, mormente, de Labriola, de Marx, Engels e Lênin, criticando o reformismo e revisionismo da sua época em prol da construção de uma sólida fundamentação teórica comprometida com transformação radical da sociedade.

Nessa direção, o pensamento e a prática de Gramsci expressam um intenso compromisso com a elevação das classes subalternas à condição de dirigentes. A evolução intelectual dele em direção ao materialismo histórico e dialético é visto como algo fascinante por Losurdo (2011, p. 32) quando assevera que:

Reside aqui o fascínio de uma evolução e de uma biografia intelectual que, a partir de dramáticos acontecimentos históricos (o primeiro conflito mundial, a revolução e a eclosão da primeira etapa da guerra, fria e quente, conta a Rússia Soviética, o processo de radicalização ideológica e política do movimento operário no Ocidente, o despertar dos povos coloniais e as persistentes ambições imperialistas das grandes potências liberais, o advento do fascismo), aprofunda e radicaliza a crítica ao liberalismo e amadurece, em todos os níveis, a passagem ao comunismo.

É em defesa do horizonte revolucionário que Gramsci constrói o seu universo conceitual, constituído por diversos temas, dentre eles, guerra de

movimento, guerra de posição, partido, hegemonia, intelectuais orgânicos, pequena política, grande política, disciplina, escola unitária e educação dos subalternos.

Num texto pré-carcerário, escrito em 13 de janeiro de 1921, intitulado Congresso de Livorno, Gramsci explicita a função da classe operária na construção da luta radical que visa superação da sociabilidade burguesa e afirma que:

A emancipação dos trabalhadores (...) só pode ocorrer através da aliança entre os operários industriais do Norte e os camponeses pobres do Sul, como o objetivo de derrubar o Estado burguês, de fundar o Estado dos operários e camponeses (...) que esteja a serviço (...) da elevação do nível de bem-estar nacional em proveito das classes trabalhadoras (GRAMSCI, 2004, p. 36, grifos nossos)

A emancipação humana que requer a superação do ordenamento burguês é que emerge como fim a ser conquistado na luta das classes subalternas. Mesmo num texto de juventude, Gramsci já compreendia que não havia possibilidade de efetivação da liberdade humana circunscrita ao ordenamento do capital. Por isso, defende a unidade da classe trabalhadora a fim de suprimir o Estado burguês para elevá-la a condição de dirigente da nova ordem social em devir.

Considerações finais e alguns apontamentos sobre a função da educação na luta revolucionária

Para Gramsci, a realização do propósito revolucionário requer, dentre outros elementos, uma consistente formação das classes subalternas. Nessa direção, a educação emerge como um dos elementos que contribui para que a classe trabalhadora desvele as correlações de forças e lute para instituir uma nova forma de sociabilidade humana.

Pelo estudo realizado por Gramsci acerca do Risorgimento italiano, ele demonstra a relevância de os sujeitos compreenderem o processo histórico no qual a classe dirigente e dominante defende sua hegemonia, mantendo subjugada a classe trabalhadora. O desvelamento dessa situação

de dominação é tarefa da educação comprometida com a luta dos que, historicamente, foram condenados à condição subalterna.

A educação alinhada à luta revolucionária crítica, de forma radical, as táticas de dominação peculiares da sociedade de classes. Gramsci, ao analisar a unificação do Estado italiano (1815-1870), demonstra que esse processo não teve a intenção de elevar moral e intelectualmente os subalternos, pois fortaleceu mais ainda os representantes do poder instituído, representado pelo conde de Cavour, que atuava em função do rei Vitor Emanuel II.

A análise delineada por Gramsci demonstra que o Partido da Ação liderado por Mazzini e Garibaldi foi subjugado aos interesses do Reino sardo piemontês, o que prejudicou a articulação da classe trabalhadora que deveria lutar pela implantação de um novo projeto societário.

Essa forma de Gramsci proceder em suas análises, desvelando os fins dos que exercem a coerção e a direção, em última instância, é uma forma de educar a classe subalterna a fim de que compreenda as táticas de dominação e lute para se afirmar na condição de dirigente do processo histórico.

A educação emerge, assim, como tática de luta contra (e para além do) o modelo de sociabilidade burguesa. Ela é contra na medida em que elucida para as classes subalternas as diversas táticas construídas pela elite dominante para legitimar a situação dos subalternos. É para além no sentido de elaborar uma nova concepção de mundo capaz de contribuir para desagregação e supressão do modelo societário instituído, pois a classe trabalhadora educa-se em sintonia com objetivos estratégicos e táticos da luta revolucionária:

O companheiro Lênin nos ensinou [...] que na guerra dos exércitos, não se pode atingir o objetivo estratégico, que é a destruição do inimigo e a ocupação do seu território, sem ter antes atingido uma série de objetivos táticos, visando desagregar o inimigo antes de enfrentá-lo em campo aberto. Todo o período pré-revolucionário se apresenta como uma atividade predominantemente tática, voltada para a aquisição pelo proletariado de novos aliados, para a desagregação do aparelho organizativo de ataque e de defesa do inimigo, para conhecimento e esgotamento de suas reservas (GRAMSCI, 2004, p. 312, grifos nossos).

Pelo exposto, intui-se que a educação, alinhada à perspectiva revolucionária visa provocar um intenso processo de desagregação das forças

das classes dominantes. O propósito é minar o terreno dos que submetem a classe trabalhadora a fim de fortalecê-la para o embate e a conquista de um novo patamar civilizatório.

Desse modo, ressalta-se que a educação em Gramsci não se coaduna com uma perspectiva neo-idealista que foca no âmbito superestrutural e secundariza a base material que, conforme Marx (1991), é o esqueleto do social. Pelo contrário, a educação que tem como função a transmissão ativa e a apropriação do acervo cultural e material, construído historicamente pela humanidade, articula-se com o modo de o ser humano produzir a sua própria existência.

Essa articulação é entendida por Gramsci e se explicita na medida em que preocupado com a educação da classe trabalhadora, reelabora os temas do jornal socialista *L'Ordine Nuovo*, relacionando-os com a vida dos trabalhadores no campo da produção. Isso demonstra a sua preocupação em relacionar dialeticamente a superestrutura e a estrutura no processo de formação integral dos novos sujeitos.

Ressalta-se que a educação, na perspectiva revolucionária, não admite qualquer tipo de revisionismo, pois a negação da dialética e da revolução, a defesa da conciliação entre a elite dominante e a classe trabalhadora e o projeto societário burguês como horizonte traem profundamente a luta pela instauração da emancipação humana.

Também a educação dos ‘simples’, no pensamento gramsciano, opõe-se aos mais diversos tipos de reformismos que assumem a bandeira da democracia burguesa na sociedade de classe. Ela configura-se como um dos instrumentos para o fortalecimento do compromisso dos subalternos que pretendem instaurar uma sociedade emancipada, que é uma concepção integral do mundo.

Referências

DEL ROIO, Marcos. **Os Prismas de Gramsci**: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo: Xamã, 2005.

GALASTRI, Leandro de Oliveira. **Revisionismo “latino” e marxismo**: de Georges Sorel a Antonio Gramsci. Campinas, SP: 2011. Tese de doutorado,

301f.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos Políticos, v.1:**1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRAMSCI, Antonio.**Escritos Políticos, v.2:** 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere, v.1:** 1926-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

GRAMSCI, Antonio.**Cartas do Cárcere, v.2:** 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

GRAMSCI, Antonio.**Cadernos do Cárcere, v.1:** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, Antonio.**Cadernos do Cárcere, v.2:** Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

GRAMSCI, Antonio.**Cadernos do Cárcere, v.3:** Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

GRAMSCI, Antonio.**Cadernos do Cárcere, v.5:** O Risorgimento. Notas sobre a Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011e.

LENIN, Vladimir I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LESSA, Sérgio. **Lukács:** ontologia e historicidade, a relação entre essência e fenômeno. Revista Tras/Form/Ação. São Paulo, n.19, 1996.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I.** São Paulo: Boitempo, 2012.

LOSURDO, Domenico. **Antônio Gramsci: do liberalismo ao “comunismo crítico”.** Tradução Teresa Ottoni; revisão de Tradução Giovanni Semeraro. 2 ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

MACCIOCCHI, Maria-Antonietta. **A favor de Gramsci.** Tradução de Angelina Peralva. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução**: Hegel e o advento da teoria social. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros escritos escolhidos**. 5ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MOTA, Myrian Brechó. BRAICK, Patrícia Ramos. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo, SP: Moderna, 2002.

OLDRINI, Guido. **Gramsci e Lukács**, adversários do marxismo da segunda internacional. Crítica Marxista. São Paulo, N. 8: jun. 1999.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia 4**: de Spinoza a Kant. São Paulo: Paulus, 2005a.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia 5**: do romantismo ao empiriocriticismo. São Paulo: Paulus, 2005b.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia 6**: de Nietzsche à Escola de Frankfurt. São Paulo: Paulus, 2005c.

SAGRA, Alicia. **A Internacional**: um permanente combate contra o oportunismo e o sectarismo. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2010.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e Cultura**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1992.

VANNI ROVIGHI, Sofia. **História da filosofia moderna**: da revolução científica a Hegel. 4. Ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

