

PROJETO HISTÓRICO COMUNISTA E EDUCAÇÃO

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

A problemática *Crise e Revolução*, que *Germinal: marxismo e educação em debate* vem pautando, levamos necessariamente ao debate sobre as possibilidades concretas que estão a se abrir no mundo hoje: quais são as condições objetivas que, na conjuntura de crise do capitalismo, apontam as possibilidades de sua superação? Entre estas, qual a condição e o grau de organização da classe que, potencialmente, teria maior interesse em ver o capitalismo superado? Temos em mente a reflexão com a qual Marx inicia *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte* – série de artigos produzidos em 1852 para narrar e interpretar as “circunstâncias e as condições que possibilitaram” o Golpe de Estado – segundo a qual, os homens, que “fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”, necessitam, para realizar seus objetivos reais, conjurar espíritos do passado para “glorificar as novas lutas”, “engrandecer na imaginação a tarefa a cumprir”, “encontrar novamente o espírito da revolução”. Está em questão que o capitalismo esgotou suas possibilidades civilizatórias. Imediatamente põe-se o desafio: o que fazer? Para onde ir? Como proceder a transformação? A opção pela militância intensa no movimento operário europeu aponta para nós que Marx e Engels, ainda que lucidamente anunciassem que a história se faz sob condições objetivas, apostavam que era produto de homens organizados segundo seus interesses de classe. Estamos pautando a necessidade de análise destas condições objetivas postas no estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção porque entendemos que, ainda que fundamental, não é suficiente repetir a denuncia de Rosa de Luxemburgo “socialismo ou barbárie”, sendo essencial ser propositivos, apontar caminhos, indicar os movimentos necessários para a superação da barbárie. Os marxistas devem enfrentar o desafio de analisar cientificamente a realidade para a partir dela organizar um programa de transformação, um projeto de futuro. E um projeto de futuro se constrói a partir e no seio da luta de classes, em condições legadas pelo passado que têm que ser radicalmente reconhecidas. Temos que enfrentar o desafio de explicitar as condições objetivas e organizar as fileiras para fazer uma história que supere os entraves para o desenvolvimento da humanidade postos pelo capitalismo. E, no seio deste desafio, temos que pautar as tarefas para a educação.

Os 05 autores que aceitaram escrever na seção *Debate* deste número sobre “Projeto Histórico Comunista e Educação”, elegem e pontuam aspectos que consideram mais candentes debater: a trajetória da formação do Partido Comunista no Brasil; a crítica da economia política que deve lastrear o debate sobre a história e as perspectivas para a educação; a centralidade histórica do proletariado; a formação da consciência proletária, a questão da hegemonia. Assim: João Quartim de Moraes principia assinalando “dois sentidos principais no uso marxista do termo comunismo”, o primeiro tendo como fonte as

posições de Marx e Engels para quem o comunismo não é um projeto, mas “um movimento real cujo pressuposto é o desenvolvimento do capitalismo”, um “movimento real que abole o presente estado de coisas” a partir de condições que estão já postas. Este *primeiro sentido* proposto por Marx e Engels sugere “uma visão determinista da história universal, bem como uma concepção espontaneísta da dinâmica revolucionária”, mas a meta dos dois autores era “criticar as utopias comunistas ou socialistas [...] que proliferavam nos meios revolucionários europeus” com vistas a destacar que o comunismo “não é um plano de sonhadores bem intencionados”, mas “um movimento real”; “não é uma expectativa que nutrimos no pensamento e na vontade, mas um processo visível para quem se dispuser a olhar para ele”. Objetivamente, a “dinâmica desse processo corresponde à expansão planetária da burguesia”, que “submete em toda parte a produção social de riquezas à lógica objetiva da valorização do capital”, correspondendo também “à proletarianização tendencial de todo trabalho produtivo e conseqüentemente à polarização da sociedade entre burgueses e proletários”, em um processo no qual “o próprio desenvolvimento do capitalismo” é quem “desenvolve as condições de sua superação” gerando a expectativa “de que o proletariado rompesse a ordem do capital nos países europeus avançados e instaurasse uma livre associação de produtores, na qual os meios de produção se tornariam patrimônio comum (=comunista) da humanidade”. O *segundo sentido*, “indissociável do primeiro”, incorporou as determinações da Revolução de Outubro e 1917, envolvendo a superação por parte do marxismo revolucionário, das teses social democratas em prol da meta comunista orientando a direção do partido e da Internacional, consagrando-se o termo como referência para todo o mundo. À luz deste posicionamento inicial, Quartim passa a estudar a contribuição dos marxistas à análise da sociedade brasileira, retomado “as matrizes teórico-doutrinárias do PCB”, decorrentes “de uma dupla e convergente evolução ideológica: a do movimento operário do anarquismo ao bolchevismo e a da pequena burguesia radical do positivismo para o marxismo”, destacando que “a explosiva aproximação da esquerda militar (prestista, mais do que tenentista) com a esquerda comunista constituiu, no plano intelectual, uma aproximação entre Auguste Comte e Karl Marx”. Neste processo, pontua o predomínio do pensamento comunista, influenciado pelo positivismo, no período de 1934 a 1980, quando a diretriz é assumida pelo PT. Destaca o autor que “alguns dos melhores e mais lidos intelectuais brasileiros da segunda metade do século XX eram comunistas”; que a “eles se devem interpretações originais, densas e consistentes da sociedade brasileira, de sua dinâmica e de suas contradições”; que “a diversidade dessas interpretações e, sobretudo as longas polêmicas que elas suscitaram desmentiriam, se preciso fosse, os estereótipos caricaturais que acusam o marxismo de impor a teoria aos fatos”. Analisa estas contribuições pontuando o debate. Conclui que Lula estaria levando a cabo “nos limites da coligação pluriclassista e pluripartidária com predominância petista em que se apóia, uma versão atualizada do programa nacional-democrático formulado pelos comunistas brasileiros”.

José Claudinei Lombardi vai destacar que os projetos pedagógicos no capitalismo decorrem dos embates entre as frações de classe em disputa neste modo de produção – a burguesia e o proletariado – que vão produzir orientações ideológicas contraditórias e inconciliáveis. Defende que há um projeto pedagógico diluído na obra de Marx e Engels, iniciado com o “Manifesto do Partido Comunista”, que, a

partir de uma profunda crítica da educação do proletariado no ensino burguês, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa e delineando as premissas gerais da educação do futuro como projeto estratégico em processo de construção pelo próprio proletariado. A base deste projeto pedagógico proletário está na “articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual”, que concebe o trabalho como um modo de ser distintivo do homem, um ser que ajusta e transforma a natureza adequando-a às suas necessidades. A partir desta ontologia, aponta que a origem da educação encontra-se na própria origem do homem, que necessita continuamente transmitir o que apreendeu/apropriou da natureza no processo de produzir-se. No capitalismo, a expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores se deu pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção. A revolução é o caminho para a superação das condições de vida e exploração do trabalho pelo capital e no processo revolucionário “a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas, a partir deles, controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos na produção”. Por esta razão, um projeto de educação revolucionário deveria pautar-se “exclusivamente no método experimental e científico”, sendo “pública (estatal), gratuita, popular e voltada ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião”. A “centralidade dialética do trabalho enquanto princípio educativo” [...] “desemboca na proposta de uma educação *omnilateral*, em oposição à unilateralidade da educação burguesa. Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades”.

Ivo Tonet inicia pontuando “a mudança da centralidade do trabalho para a centralidade da política” como um dos problemas cruciais do último século, quando ao atribuir-se “ao Estado a tarefa de ser o protagonista das transformações sociais”, esvazia-se o papel central da classe trabalhadora na luta pela superação do capitalismo. Recupera os caminhos reformistas e revolucionários que puseram fé no Estado como protagonista das transformações sociais para negar a experiência da URSS como uma revolução socialista. Para o autor, “a educação foi profunda e negativamente afetada por esta crença de que a revolução soviética foi uma revolução socialista”. Revisitando Max, o autor pontua a centralidade do trabalho “como fundamento ontológico do mundo social” que “permanece sempre como base de qualquer forma de sociabilidade” que se transforma com a superação do modo de produção. Superado o capitalismo para o comunismo, o trabalho passaria a ser “associado, livre, consciente, coletivo e universal”. A centralidade do trabalho coloca o proletariado (e não o Estado), como classe produtora da riqueza expropriada pelo e incorporada ao Capital, como a classe protagonista da luta revolucionária que “levaria à extinção das classes sociais e, portanto, da desigualdade social”. Nem a reforma social democrata nem a revolução soviética alcançaram este projeto de sociedade socialista. Sem questionamento, julgando-se ser o modelo soviético o melhor caminho para o socialismo, “apresentava-se, para os teóricos da educação, a necessidade de elaborar uma pedagogia que contribuísse para a construção do socialismo”. Sob o pressuposto de que a Revolução Soviética era socialista, estes teóricos vão abordar as questões do trabalho e da democracia de modo a defender – com especificidades para as sociedades socialistas ou ainda capitalistas – a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual em uma escola

unitária que articulasse teoria e prática, voltada a uma formação omnilateral. Nos países capitalistas, esta proposta esta associada à defesa do “caminho democrático para o socialismo” e da negação do caminho revolucionário efetuada pelos reformistas, propondo “conquistar espaços no que Gramsci chama de sociedade civil e também na sociedade política (Estado) para, então, através de um processo gradual, caminhar no sentido de uma revolução socialista”, combinando socialismo e democracia e enfatizando a cidadania. A partir da apropriação destas reformulações, e da elaboração dos “conceitos de escola unitária, de politécnica e de trabalho como princípio educativo” em busca de “ocupação de espaços, ainda no interior do sistema capitalista”, possibilitariam caminhos “que permitissem avançar no sentido da concretização dessa nova pedagogia”. Na concepção de Tonet estas propostas estariam equivocadas por desconheceram “o que significa a centralidade ontológica do trabalho no pensamento de Marx e, especialmente, o que significa a centralidade do trabalho associado – forma específica do trabalho como fundamento do socialismo – no processo revolucionário de transição do capitalismo ao comunismo”. A saída história passa pela crítica do passado, pela superação das perspectivas reformistas e por colocar em pauta o caminho revolucionário que põe o protagonismo nas mãos da classe produtora das riquezas. A tarefa é “orientar, teórica e praticamente as lutas sociais no sentido de terem claramente como alvo final a superação radical do capitalismo”, o que pressupõe “auto-organização da classe trabalhadora, de forma independente e contrária tanto ao capital como ao Estado”, formulando “um projeto próprio que tenha no comunismo seu objetivo maior” e que subordine “a luta parlamentar à luta extra-parlamentar”. No cenário contra-revolucionário e de crise que vivenciamos, não basta garantir o acesso ao saber acumulado, mas fazer a crítica a este saber contribuindo para formar uma consciência contra-revolucionária.

Lizia Helena Nagel, assinala que, embora estejamos em uma conjuntura de crise, há que avaliar outras variáveis antes “de qualquer empolgação sobre as novas possibilidades sociais”. Reconhecer “o tipo de homem existente e, com base nele, delinear o homem possível” é etapa essencial antes de projetar uma educação marxista. Revisitando o pensamento clássico pontua diversos momentos históricos nos quais a formulação do projeto do homem novo passou pelo conhecimento do homem existente, para dizer que a comunidade de homens iguais em termos econômicos prescinde da transformação do “comportamento humano”. Assinala que todo e qualquer processo educativo proposto com o objetivo de mudanças nas relações sociais, jamais ofereceu garantias, ou certezas antecipadas, de como seria a nova sociedade. Para a autora “não se debita [...] às orações, [...] às meras esperanças, nem, exclusivamente, às alterações na economia, a transformação da forma servil e religiosa do medievo na forma independente e racional do homem burguês”. A educação sinalizando ações contrárias ao já instituído é um instrumento poderoso. Assinala que os “anteriores processos de transformação social jamais foram separados de aconselhamentos contrários ao *status quo* vigente”. A tarefa da educação era “eliminar algo [...] substituindo por outros movimentos ou habilidades consideradas de maior relevância para a sociedade”. Quais são as dificuldades para efetivar uma educação marxista? O material humano que temos nos foi legado pelo capitalismo. É “pequeno número de interessados em combater os limites do homem contemporâneo, fertilizado pelo consumo e lapidado pelo dogma liberal de autonomia absoluta do sujeito”, isto retira dos horizontes a possibilidade de transformação pela educação. O homem pós-

moderno “não se vê como passado construído e nem como futuro a realizar”. Para explicar esta característica do “ser do homem presente” retoma os pressupostos do pensamento pós-moderno fundados no desprezo pelas transformações no trabalho após a Segunda Guerra Mundial e na negação da história e da memória, nos quais são apagados os interesses econômicos subjacentes à educação pós-moderna. Analisando minuciosamente as transformações nos processos de trabalho e localizando na acumulação flexível as raízes das pedagogias do aprender a aprender, a autora denuncia seus pressupostos: aconselhar “as pessoas a desinteressarem-se por qualquer conteúdo, caso não seja delimitado por um objetivo pessoal, orientando-as a valorizar a incerteza, a imprevisibilidade, a explorar sempre a experiência imediata, a dar asas à sua subjetividade, os pedagogos da nova ordem induzem o homem a libertar-se do desejo de prever, afirmando, categoricamente, que o conhecimento é mera construção do sujeito”. Afirma que na “nova era, os princípios da economia liberal arrebentam os muros da escola, fazendo dela seu quartel general, com o apoio dos seus docentes” e estas são condições desfavoráveis a uma pedagogia marxista. A saída passa por (1) encaminhar um esforço, para além das condições impeditivas, de se retomar a história na perspectiva materialista pautada pelo exame das contradições, da totalidade e, evidentemente, das mudanças e/ou transformações determinadas pelo trabalho; (2) exercitar a análise das demandas populares a fim de distinguir o que faz parte da formação de um sujeito para uma sociedade mais humanizada e o que assegura a reprodução do indivíduo ideologicamente comprometido como mercadoria; (3) integrar os marxistas com professores do ensino básico e do ensino médio para ouvir aqueles que, desesperados pelo silêncio ao qual estão submetidos em termos pedagógicos, não se conformam com a educação direcionada para o individualismo e o narcisismo.

Irene Viparelli principia apontando que a Terceira Tese de Feuerbach “desvenda o horizonte no qual tem que ser colocada a questão da educação no pensamento de Marx”, revelando, simultaneamente, a polêmica de Marx contra a teoria da educação do velho materialismo e da educação das massas dos jovens hegelianos, e “os traços fundamentais de uma nova teoria da educação”. Destaca que Marx recusa o pressuposto idealista de “uma ‘minoría’ que em virtude da própria ‘consciência filosófica’, isto é, do seu conhecimento da ‘verdadeira essência’ da realidade, opõe-se à ‘maioría’ inconsciente da humanidade” que, “acaba por conceber o desenvolvimento da história como processo de desenvolvimento da consciência subjetiva”, colocando a educação como a primeira e principal tarefa revolucionária. Pelo contrário, a teoria da educação que se revela na obra de Marx parte “do postulado de que ‘o educador também tem que ser educado’” e que “a tarefa fundamental da revolução já não pode ser apenas a ‘educação da maioria’ inconsciente por parte da ‘minoría iluminada’; muito pelo contrário, tem que ser entendida como sendo o processo de ‘auto-educação’ das ‘massas inconscientes’ através da *práxis* revolucionária”. Sob este princípio, traz à tona o papel do Partido nos processos revolucionários. Retomando a tese de Marx de que a consciência se forma na prática revolucionária, assinala que o papel do partido comunista no processo revolucionário “não é tirar ao proletariado a própria função de força ativa da história”, mas “proteger o proletariado perante as contra-tendências contra-revolucionárias da burguesia que visam a gerar obstáculos ao próprio processo de auto-emancipação do proletariado”. Com esta defesa, reforça a tese da centralidade revolucionária do proletariado no processo revolucionário.

Celi Nelza Zulke Taffarel apresenta-nos uma proposta de “articulação entre, pesquisa, prática pedagógica e projeto histórico”, assinalando a “superação do modo do capital organizar a vida” como meta. Partindo da conjuntura de crise estrutural do capitalismo, a autora pontua, na formação de professores para a educação no campo, os desafios do “trabalho pedagógico do professor nas escolas” no processo de “formação dos trabalhadores”, apresentando “um plano de estudo estruturado na proposta do sistema de complexo” de Pistrak. Trata-se de “definir estratégia e tática” para o processo de formação de professores para a educação do campo que viabilize a formação de um novo homem. A partir das análises de Luiz Carlos de Freitas sobre o cenário de crise, avalia que “o capital procurará equacionar a contradição educar/explorar tentando controlar mais diretamente o aparelho educacional e impondo seu projeto político” que inclui “desqualificar a classe trabalhadora em seu processo de escolarização”. Avalia os dados sobre a educação no Brasil destacando os indicadores de uma política educacional centrada em soluções que enfatizam: as pesquisas do cotidiano; responsabilização de alunos, pais e professores pelo fracasso escolar; formação dos professores para as competências; a formação de gestores. Estas políticas enfatizam a desqualificação da força de trabalho em um modo de produção que teme formar a classe trabalhadora. Frente às políticas de formação da classe trabalhadora propostas pelo capitalismo, a esquerda tem o desafio de consolidar “outras bases para a formação de professores” relacionadas “à construção do projeto histórico socialista rumo ao comunismo”. Expõe, então, minucioso plano de estudo – desenvolvido pelo Grupo LEPEL no interior da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – no processo de implementação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, que tem como base “o acirramento da luta de classes, a necessidade de alteração dos rumos da formação humana no campo e, em especial, a concepção de projeto histórico, de educação e de matriz formativa que tem o trabalho como princípio educativo” e estabelece como êxito “o domínio de conceitos e ferramentas de pensamento para investigar” entre os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. “Com esta concepção educativa, com a delimitação dos objetivos formativos, assim referenciados, com o detalhamento dos êxitos educativos previstos, delimita-se o plano de estudo, considerando a auto-organização individual e coletiva, tendo o trabalho como princípio, as ciências e as artes como base e, considerando os métodos de ensino específicos”. Encerra assinalando, a partir de Freitas: “a necessidade de um projeto histórico claro não é um capricho. É que os projetos históricos afetam nossa prática política”, impondo-se o desafio do alinhamento aos partidos políticos alinhados à construção do projeto histórico comunista e a atuação como professores militantes culturais.

Na sessão *Artigos*, temos 08 contribuições encaminhadas à *Germinal* no último semestre, vindas do italiano Fabrizio Carlino; e dos brasileiros Cyntia de Oliveira e Silva e Paulo Sergio Tumolo; Antonio Leonan Alves Ferreira; Giovanni Frizzo; Ana Carolina Galvão Marsiglia e Newton Duarte; Francisco Máuri de Carvalho Freitas e Igor Fernandes Oliveira. Fabrizio Carlino traz ao debate as posições de Louis Athusser frente à crise do marxismo-stalinismo. Os artigos de Silva e Tumolo, considerando a relevância da formação política na história do movimento da classe trabalhadora, em contraste com a escassa produção de estudos sistemáticos sobre a temática, expõem e avaliam as experiências do *Núcleo de Formação Popular 13 de Maio*. Antonio Leonan realiza uma análise sociológica do processo de produção do

capitalismo no campo no Brasil, expondo os riscos, para os trabalhadores, da institucionalização da expropriação e resistência no âmbito das lutas sociais na atualidade, a partir da experiência do acampamento Carlos Mariguela. Ana Marsiglia e Newton Duarte, considerando que São Paulo é o principal centro mercantil e financeiro brasileiro, propõem desvelar a política educacional na rede estadual de ensino de São Paulo, explicitando e fazendo a crítica do construtivismo como um elemento estratégico dessa política, denunciando as consequências da opção teórico-pedagógica da SEE: formação de baixa qualidade limitada à reprodução da divisão social do trabalho. Giovani Frizzo traz uma sistematização do processo de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física (EF) no Brasil, denunciando que esta implantação é a expressão de um projeto de sociedade que necessita formar um novo modelo de trabalhador para atender as demandas do capital, que passa por um processo de crise estrutural. Máuri de Carvalho localiza, na perspectiva da tradição marxista, a relação indissociável entre ética e educação, denunciando que os intelectuais em geral e os da educação em particular carentes de imaginação porque carentes de razão procuram imobilizar os educandos na confusão dos paradoxos, apontando a necessidade de distinguir “o principal do secundário, o determinante do determinado”, sem a qual “não é possível edificar uma sólida crítica radical às teorias que protelam a compreensão da educação como instrumento necessário à luta dos operários e trabalhadores e à construção de outro modo de produção da existência para além do capital”. Por fim, o Bolsista de IC do CNPq, Igor Oliveira, traz ao debate uma revisão teórica da relação entre ética e educação nos textos de Marx e Gramsci.

Na seção entrevista elegemos Luiz Carlos de Freitas para posicionar-se – a partir de sua vasta experiência como militante, professor do ensino superior público e pesquisador – sobre o tema “Projeto Histórico Comunista e Educação”. A partir de um roteiro estruturado por Maria de Fátima Rodrigues Pereira, Micheli Ortega Escobar, Celi Nelza Zulke Taffarel, Claudio de Lira Santos Júnior e Elza Margarida de Mendonça Peixoto, o professor Luiz Carlos pronuncia-se sobre a conjuntura mundial e brasileira; sobre o Projeto Histórico Comunista e as possibilidades de sua promoção por dentro do sistema nacional de ensino; sobre as contribuições das experiências educacionais da antiga URSS para a consecução do Projeto Histórico Comunista; sobre a crítica aos limites do leque partidário de esquerda quanto à defesa do comunismo; sobre a realidade e as possibilidades do ensino no interior da escola formal e o projeto educacional do MST; sobre o trabalho como princípio pedagógico; sobre suas pesquisas no campo da avaliação; aproximações e divergências com o pensamento de Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico-crítica; sobre a Política Nacional de Formação de Professores; a Pós-modernidade; o PNE e CONAE. O resultado é uma entrevista serena, que pontua que o marxismo e o Projeto Histórico Comunista são essenciais enquanto houver extração de mais valia, pois o Projeto Histórico nos impulsina no presente e prepara para o futuro. Reconhecendo que a educação ocorre também fora da escola, esta deve abrir-se para que o que se passa na vida como um todo. Sem abrir mão da ciência, trata-se de ter em mente a necessidade de formação para a superação do capitalismo como modo de produção dominante.

Completando este número, trazemos, na Seção *Documento Clássico*, a reprodução do *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels, que, trazido a público em fevereiro de 1848, completou 162 anos em

fevereiro de 2010. Na Seção *Resenha*, a divulgação do livro *Socialità e isolamento, la singularidade in Marx*, de Luca Basso, por Roberto Evangelista. Em Teses e Dissertações, os resumos da *Tese de Doutorado* de Nair Casagrande e da *Dissertação de Mestrado* de Cezar Ricardo Freitas, ambas, respectivamente, trazendo as contribuições da pedagogia da terra para a pedagogia socialista e o debate da concepção educacional integral e integrada no escolanovismo e na pedagogia socialista da URSS.

Na esteira dos homens do século XIX, que conjuram os espíritos do passado para encontrar novamente o espírito da revolução, revisando clássicos do marxismo em busca das tarefas mediatas, imediatas e históricas, esta *Germinal* evidencia que as condições objetivas para a revolução, ainda que postas, não estão maduras, dependendo dos homens do presente que, organizados em classes, devem tomar as rédeas da história, sem perder de vista que o fazem em condições que lhe foram legadas pelo passado, um passado que é necessário conhecer. Retomando o Marx da “Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel”, entendemos que “é certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem que ser derrubado pelo poder material”, mas que “a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas”, cabendo aos intelectuais a tarefa de levar a teoria até onde a massa está. Converter as reflexões postas pelos diferentes autores deste número em armas – o que pede intenso debate das teses aqui defendidas e o confronto contínuo com a prova da prática – é o desafio que temos todos, autores e leitores, na certeza de que *Germinal* é apenas a expressão – no plano das idéias – de uma demanda histórica, e só será capaz de lhe ser fiel se buscar aqueles que estão com os pés no enfrentamento da “luta de classe” posta hoje em dimensões mundiais.