



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

IZIANE SILVESTRE NOBRE

**A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA:
CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E LIMITES**

FORTALEZA

2021

IZIANE SILVESTRE NOBRE

A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA:
CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E LIMITES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Orientador: Justino Sousa Junior.

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

N672p Nobre, Iziane Silvestre.

A práxis na formação de uma humanidade nova: contradições, avanços e limites
/ Iziane Silvestre Nobre – 2021.
254 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.
Área de concentração: Trabalho e Educação de Ciências.
Orientação: Prof. Dr. Justino Sousa Junior.

1. Práxis. 2. Revolução Russa. 3. Educação. 4. Emancipação humana. I. Título.

CDD 370

IZIANE SILVESTRE NOBRE

A PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA:
CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E LIMITES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Trabalho e Educação.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Justino de Sousa Junior (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Lia Pinheiro Barbosa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a Dr.^a Antonia Rozimar Rocha Machado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico aos esfarrapados do mundo / Dedico
aos enlutados da pandemia / Dedico aos
trabalhadores explorados do mundo inteiro /
Aos terceirizados, / Aos garis, / Aos
professores / Aos pós-graduandos, que estão
tendo, parafraseando Chico Buarque, que
tragar a dor e seguir a labuta.

AGRADECIMENTOS

Sonhar mais um sonho impossível / Lutar quando é fácil ceder / Vencer o inimigo invencível / Negar quando a regra é vender / Sofrer a tortura implacável / Romper a incabível prisão / Voar num limite improvável / Tocar o inacessível chão / É minha lei, é minha questão / Virar esse mundo, cravar esse chão / Não me importa saber se é terrível demais / Quantas guerras terei que vencer por um pouco de paz / E amanhã, se esse chão que eu beijei / For meu leito e perdão / Vou saber que valeu, delirar e morrer de paixão. / E assim, seja lá como for / Vai ter fim a infinita aflição / E o mundo vai ver uma flor / Brotar do impossível chão. (HOLANDA; GUERRA, 1972).

Enfim! Um fechamento de um ciclo! Um ciclo repleto de aprendizados, de lágrimas e também de muitas alegrias; como foram muitas as alegrias pelas conquistas, pela evolução alcançada em meio aos dissabores de tantas guerras travadas, para, enfim, ter a alegria de ver brotar do chão a flor que nasce na periferia, que cresce na periferia e que procura, através da práxis, ajudar na construção da causa dos “de baixo”. Neste fechamento de ciclo, só tenho a agradecer as pessoas que foram essenciais para mim, aos acontecimentos que se transformaram em um marco neste permanente processo de ação-reflexão e ação sobre o mundo.

Agradeço à minha família, que, mesmo sem entender algumas decisões, me apoiou e segurou minha mão, fazendo valer aqueles conhecidos votos de parceria nos tempos de guerra. Dedico a meus familiares cada conquista! À minha avó, à minha mãe e à minha irmã, mulheres de três gerações diferentes, com quem aprendo e compreendo a árdua tarefa de ser mulher trabalhadora e estudante, com quem me desfaço e me refaço no exercício de entender as contradições e atuar dentro delas. Eu amo vocês.

Agradeço aos amigos que me ouviram e choraram comigo tantas vezes e comemoraram outras tantas. Em especial, à Emanuela Matias: sou muito grata pelas vezes que caminhou comigo em silêncio, pelas vezes que me ofereceu sorvete por causa das substâncias que contêm endorfina – não sei se essa informação é verdadeira, mas sei que saber que podia contar com você me ajudou a enfrentar os momentos de crises. Agradeço ao amigo Remo Bastos, pela parceria durante a jornada, à Paula Emanuela, à Karine Sobral, à Artemis Martins e a tantos outros amigos que me proporcionam conversas enriquecedoras e me ajudam nesse permanente processo de ação-reflexão-ação.

Agradeço aos sobreviventes: Neri, Jânio, Sâmara, Dani, Auri e Gildo, que sobreviveram e teimaram em escrever dissertação e tese numa conjuntura de retrocessos. Agradeço aos pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), polo de Camocim: Aline, Cynthia, Fernando, Inambê e Elane, que tornaram a tarefa de

escrever uma tese trabalhando um pouco mais fácil através da compreensão e da parceria profissional.

Agradeço ao Jobabe, por me ajudar a focar e a segurar os surtos de desespero pelo medo de não conseguir dar conta e por ser meu oásis na loucura do cotidiano.

Agradeço ao Ronaldo, um cara legal, mas não é só isso, é um profissional competente que me ajudou a segurar a barra através das longas conversas, a entender que muitas vezes a procrastinação fazia parte de um autoboicote. Foi bacana me descobrir junto contigo nas sessões de terapia.

Agradeço aos professores que conheci ao longo do caminho, Rômulo Soares, Lucíola Maia, Derivaldo Santos, Rozimar Rocha e tantos que me inspiram. Agradeço as contribuições dos demais professores da banca examinadora: Lia Barbosa e Fábio Queiroz, e, por último, agradecer ao mestre Justino Sousa Junior, por esses quase sete anos de parceria intelectual, a quem destino toda a minha gratidão.

Agradeço aos colegas que a vida me trouxe. À linha Trabalho e Educação e ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), por proporcionarem o nascimento de uma flor que brotou de um impossível chão.

“As revoluções proletárias encontram-se em constante autocrítica, interrompem continuamente a sua própria marcha, retornam ao que aparentemente conseguiram realizar para começar tudo de novo, zombam de modo cruel e minucioso de todas as meias medidas, das debilidades e dos aspectos deploráveis de suas primeiras tentativas.” (LUKÁCS).

“Nós abríamos Marx / cada volume / como em nossas casas / abríamos as janelas / mas mesmo sem livros / compreendíamos-nos / em que lado estar, / em que lado combater.” (MAYAKOVSKY).

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de investigar a categoria práxis e sua contribuição para a formação de uma humanidade nova, partindo das contribuições teórico-práticas formuladas e experimentadas no período da Revolução Russa. Encetando a discussão sob a base teórica de Marx e Engels, conceitua-se a categoria práxis e apresenta-se a obscuridade conceitual existente entre trabalho e práxis, seguindo as reflexões de Barata-Moura, Lukács, Marx, Engels, Sousa Junior, Vázquez, dentre outros. O percurso metodológico segue o prisma de discutir acerca da práxis entre o dever ser e o porvir, parte de um plano ontológico que se insere dentro das mediações entre o velho e o novo humano, cujas interações entre as diversas práxis sociais possuem a responsabilidade de não apenas elevar o sujeito potencialmente revolucionário e transformá-lo em efetivamente revolucionário, bem como apoia-se na concepção de que não basta apenas a tomada do poder, após esse momento, faz-se necessário construir outras mediações que requerem uma ampla modificação de hábitos, atitudes e costumes, ajudando a construir uma nova moral e uma nova ética, balizadas pelo princípio de uma humanidade desprovida do jugo da exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, esta tese debruça-se sobre a categoria da revolução, tomando-a como uma perspectiva pedagógica, porque, ao passo que a realidade objetiva é transformada, uma nova subjetividade é forjada no seio das contradições de uma sociedade em transição. Tais categorias encontram validade no processo histórico, mais precisamente no período da Revolução Russa, por essa razão este estudo debruça-se sobre a história a fim de averiguar os avanços e os limites do processo revolucionário. Nessa análise histórica, apresenta-se o cenário pré-revolucionário, cuja formação social dos diversos grupos revolucionários na Rússia czarista já demonstrava a presença de uma subjetividade calcada na emancipação humana, assim é inevitável não se voltar à polêmica entre os marxistas e os *narodniks* (populistas russos); pelo cerne do debate, versava-se sobre a possibilidade de um processo revolucionário ocorrer na periferia do capitalismo. Ademais, estudam-se o impacto da revolução nas relações socioeconômicas e de gênero e a tentativa de formar a humanidade nova sob a efervescência de um movimento que gritava por um mundo novo ao passo que tentava sobreviver às ruínas da velha sociedade.

Palavras-chave: Práxis. Revolução Russa. Educação. Emancipação humana.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the category of praxis and its contribution to the formation of a new humanity, based on the theoretical and practical contributions formulated and experienced in the period of the Russian Revolution. Starting the discussion on the theoretical basis of Marx and Engels, we will conceptualize the category of praxis and present the conceptual obscurity between work and praxis, following the reflections of Barata-Moura (2010), Lukács (2013), Marx and Engels (2007), Sousa Junior (2010), Vázquez (2011), among others. The methodological path follows the prism of discussing the praxis between the duty to be and the future, part of an ontological perspective that is inserted within the mediations between the old and the new man, whose interactions between the various social praxis have the responsibility of not just raising the potentially revolutionary subject and transforming it into an effective revolutionary, as well as supporting the conception that it is not enough just to seize power, after that moment, it is necessary to build other mediations that require a wide change in habits, attitudes, customs, helping to build a new morality and a new ethics, guided by the principle of a humanity devoid of the yoke of the exploitation of man by man. In this sense, this thesis focuses on the category of revolution, taking it as a pedagogical perspective, because, as we transform objective reality, a new subjectivity is forged within the contradictions of a society in transition. Such categories find validity in the historical process, more precisely in the period of the Russian Revolution, for this reason, our study looks at history in order to ascertain the advances and limits of the revolutionary process. In this historical analysis, we will present the pre-revolutionary scenario, whose social formation of the different revolutionary groups in Tsarist Russia already demonstrated the presence of a subjectivity based on human emancipation, in this sense, it is inevitable not to touch the controversy between Marxists and Narodniks (populists) Russians), at the heart of the debate was about the possibility of a revolutionary process taking place on the periphery of capitalism. In addition, we will study the impact of the revolution on socioeconomic relations, gender and the attempt to form new humanity under the effervescence of a movement that screamed for a new world while trying to survive the ruins of the old society.

Keywords: Praxis. Revolution. Education. Human emancipation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A REVOLUÇÃO COMO UM PROCESSO PEDAGÓGICO	22
2.1	O princípio educativo da práxis	31
2.2	Práxis ou práticas: derivações em torno da práxis	41
2.2.1	<i>Problemas em torno da práxis</i>	41
2.2.2	<i>Definições da práxis</i>	47
2.3	A teoria da revolução em Marx e Lenin	53
2.3.1	<i>Marx e Engels e os escritos sobre a Rússia pré-revolucionária</i>	54
2.3.2	<i>Marx e a periferia do capitalismo</i>	59
2.3.3	<i>Lenin e a teoria revolucionária</i>	63
2.4	A práxis político-educativa	66
2.5	A formação de uma humanidade nova numa sociedade em transição	75
2.6	A formação humana dentro de um impasse	83
3	A PEDAGOGIA DAS LUTAS SOCIAIS: ASCENSO E DESCENSO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO REVOLUCIONÁRIO	87
3.1	O cenário da Rússia pré-revolucionária	88
3.2	A pedagogia das lutas sociais na formação dos combatentes	98
3.3	A Revolução de 1917: contradições de uma sociedade em transição	109
3.4	O processo de degeneração da práxis político-educativa	121
3.5	O Programa Escolar Soviético	127
3.5.1	<i>Educadores do Narkompros: Pistrak, Krupskaya e Lunatchárski</i>	129
3.5.2	<i>Shulgin e a pedagogia do meio</i>	137
3.5.3	<i>A práxis político-educativa de Makarenko</i>	142
3.6	A emancipação feminina	151
4	AVANÇOS E LIMITES NA FORMAÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA	161
4.1	O NEP: “Um mal necessário?”	162
4.2	Os dilemas da transição: princípios de uma práxis burocratizada	173
4.3	Os recuos que breparam o ideal da emancipação humana	184
4.4	A supressão da práxis do Programa Escolar Soviético pós-NEP e os rebatimentos no desenvolvimento da consciência revolucionária	194

4.4.1	<i>As insurgências internas</i>	204
4.5	A controvérsias em torno da cultura proletária	214
4.6	A práxis staliniana	226
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	237
	REFERÊNCIAS	246
	ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE	
	NORMALIZAÇÃO TÉCNICA	254

1 INTRODUÇÃO

“De muitas maneiras, as experiências dos nossos camaradas soviéticos, suas realizações e suas derrotas, apontam soluções para o futuro. [...] Aprendam com o passado e lutem pelo futuro.” (WENDY GOLDMAN).

Esta tese de doutorado teve como objetivo investigar a práxis como categoria formativa na construção de uma humanidade nova, partindo do princípio de que essa humanidade nova é forjada no ínterim entre o velho e o novo mundo, quando são contratadas as velhas e as novas formas de viver, dentro de um processo dialético entre objetividade e subjetividade. Esse processo dialético se dá por meio da práxis, da intervenção de homens e mulheres no mundo através das práxis transformadoras, utilizando a práxis político-educativa como mediação entre o velho e o novo mundo.

Por tratar-se de uma pesquisa onto-histórica, conceituaremos a categoria práxis a partir da obscuridade conceitual entre trabalho e práxis, revelando, por conseguinte, o princípio educativo da práxis, considerando que a práxis possui um princípio educativo imanente (SOUSA JUNIOR, 2010). Estudaremos as diversas conceituações da práxis tomando como ponto de partida Marx e Engels, Lukács, algumas formulações de Gramsci e Lenin, este último conhecido como aquele que melhor conseguiu materializar as proposições de Marx. Nesta pesquisa, dedicaremos atenção especial ao método empregado por Lenin, o qual partia dos problemas da realidade concreta, quem, a partir dela e por meio dela, desenvolveu métodos de ação de acordo com a realidade social, transformando-a por meio da articulação entre teoria e prática. Lenin realizava a transposição didática de temas complexos da economia numa linguagem acessível para as massas e, mediante um processo prático de apropriação de uma teoria revolucionária, adaptada às condições sociais da Rússia, traduzia-as para uma prática revolucionária, dialogando diretamente com os segmentos da classe explorada e oprimida.

Esta pesquisa possui uma natureza ontológica, reconhecendo na práxis laborativa o ato que funda o ser social, e, por ser a práxis uma categoria que não se refere apenas ao trabalho, possui uma perspectiva epistemológica e gnosiológica, por considerar que nas práxis secundárias se radica o intercâmbio realizado entre os seres humanos, reconhecendo na práxis político-educativa uma categoria de mediação entre o mundo fenomênico e a essência, entre a

objetividade e a subjetividade, entre a teoria e a prática. Esse processo culmina na revolução social como um processo eminentemente pedagógico, pois se ocupa não apenas do processo de transformação social na materialidade, mas com o impacto que as transformações materiais causam na subjetividade humana, na transformação de uma nova psique social, condizente com as perspectivas de uma nova humanidade.

A fim de fugir de quaisquer determinismos acerca do que será um novo homem e uma nova mulher, ratificamos que essa humanidade nova é resultado concreto das contradições de uma sociedade em transição. Essa humanidade nova não pode ser considerada um produto acabado. Ela vai se modificando à medida que ocorrem os conflitos na materialidade, em que se contrastam o velho e o novo humano. Essa humanidade nova precisa de uma base material para que haja o florescimento da liberdade humana, das potencialidades individuais, para que homens e mulheres disponham de tempo para realizar suas atividades laborativas, detendo de tempo livre para que haja não apenas o descanso do corpo, mas também a disposição de um tempo suficiente para a dedicação a atividades ligadas ao desenvolvimento espiritual. Essa humanidade nova está constantemente se renovando e se refazendo conforme surgem os desafios postos pelas transformações materiais.

Esta pesquisa também possui sua natureza histórica, uma vez que:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla – de um lado, como relação natural, de outro como relação social – social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem às condições, o modo e a finalidade. Segue-se daí que um determinado modo de produção ou uma determinada fase industrial estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação que é, ele próprio, uma força produtiva – que a soma das forças produtivas acessíveis ao homem condiciona o estado social e que, portanto, a história da humanidade deve ser estudada e elaborada sempre em conexão com a história da indústria e das trocas. (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

As contradições impetradas no mundo de homens e mulheres, conforme destacam Marx e Engels (2007), dão-se numa relação de troca entre os indivíduos, numa cooperação social que concorre para a produção da vida em seu sentido amplo, por essa razão tem sua natureza dupla, tratando-a como uma relação natural e uma relação social através da práxis histórica. Esta pesquisa, portanto, busca extrair de uma experiência socialista, mais precisamente da União Soviética, os avanços e os retrocessos para a formação de uma humanidade nova, através do *post-factum*¹. A decisão de investigar os processos ocorridos na Revolução Russa partiu tanto pelo fato de ela ser continuidade da pesquisa de dissertação de mestrado (NOBRE, 2015) quanto pelo fato de terem surgido da União Soviética grandes

¹ Estudar depois do fato ocorrido.

psicólogos e educadores, que originaram correntes do pensamento sociofilosófico da educação através da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural.

A pesquisa de mestrado (NOBRE, 2015) deixou alguns questionamentos acerca dessa experiência socialista; primeiro, no tocante à práxis, quando faltaram elementos que centralizassem a práxis como uma categoria de mediação importante nos anos iniciais da Revolução Russa; segundo, o declínio da experiência socialista não se iniciou após a década de 1930, conforme defende a literatura sobre a educação soviética, mas sim em 1921, quando, após a implantação da Nova Política Econômica, começou a haver um declínio da experiência socialista, havendo uma centralidade do trabalho no processo de formação humana. Nesse sentido, de acordo com os nossos estudos históricos, constatamos que é nesse período que se inicia um processo de degeneração da práxis, o que vai culminar no processo de burocratização da práxis e/ou na práxis *staliniana*.

Quando investigamos a relação entre trabalho, práxis e escola como elementos de uma formação revolucionária, discorremos sobre os debates pedagógicos dos educadores socialistas, mais precisamente Pistrak e Shulgin. Por meio desta investigação, descobrimos as principais divergências existentes entre eles, especialmente no tocante à proposta de educação politécnica, à articulação da união trabalho e ensino e à práxis político-educativa como integrantes de uma proposta educacional que buscava formar o novo homem e uma nova mulher. Nesse debate, Shulgin apontava as problemáticas da formação da consciência revolucionária, indicando o fato de que a juventude, de modo geral, parecia não ter compreendido a essência da escola revolucionária, evidenciando, contudo, o divórcio existente entre teoria e prática revolucionária (LILGE, 1988).

Outro fato que nos deixava intrigados era o de que Makarenko pouco aparecia na literatura sobre educação soviética ligada à experiência de Pistrak, Shulgin e Krupskaya, por essa razão decidimos continuar nossos estudos sobre a educação soviética e a formação de uma humanidade nova a fim de responder às novas perguntas surgidas no decorrer da investigação. Todos esses questionamentos aguçaram nossa curiosidade de mergulhar nas contradições de uma sociedade em transição, levando-nos a fazer questionamentos sobre a práxis dentro da proposta formativa da União Soviética, levando em consideração não apenas o que ocorria no âmbito da escola, mas também o que ocorria na sociedade em geral, uma vez que o conjunto da totalidade das relações sociais influenciava consideravelmente as relações dentro da práxis escolar.

A partir daí, ampliamos o nosso leque de análise; em vez de focar a práxis escolar, focamos o conjunto das relações sociais, investigando como o partido, os soviets, os

sindicatos e as associações, de modo geral, integravam-se ao conjunto da revolução social, como a práxis nessas instituições fomentava o espírito da revolta, como a revolta foi cooptada e centralizada no partido, como houve o aparelhamento dos outros organismos sociais e como elas foram incorporadas na práxis escolar.

A ampliação do leque de análise trouxe outros desafios e questionamentos. Dentro deles, chamamos a atenção para a inclusão das discussões de gênero, porque fomos entendendo que não daria para discutirmos a formação de uma humanidade nova sem tocar nas questões específicas que afetavam a práxis político-educativa das mulheres: proibição da participação das mulheres nos espaços políticos por parte de algumas lideranças do partido, violência sexual e abuso de poder, ao mesmo tempo que tinha, no ano de 1918, uma legislação de gênero mais avançada do que muitos países capitalistas. Além desses questionamentos, ficamos a nos indagar acerca da influência cultural que a igreja ortodoxa possuía no imaginário social da classe trabalhadora.

Com a ampliação do leque de análise, chegamos à constatação de que a tradição marxista sempre se ocupou da formação do homem novo, porém a utilização desse termo reproduz o machismo estrutural existente nas instituições e no fazer científico, porque não inclui as mulheres nas proposições do que seria essa humanidade nova. Acreditamos, todavia, que o termo “humanidade nova” é o que melhor abrange e dialoga com os desafios da teoria marxista na contemporaneidade. A inclusão das mulheres nesse conceito abrangente e excludente de “homem novo” não se afasta do materialismo histórico-dialético como método de análise, justamente porque procura analisar a particularidade para a universalidade, tratando de construir uma nova síntese social, na qual incluía homens e mulheres, levando em consideração as principais diferenças que nos distinguem e os desafios específicos para determinados segmentos.

A expansão do rol de análise nos fez perceber que Lenin, Trotsky e o próprio partido nos anos iniciais da Revolução Russa não tinham sido negligentes com as pautas das mulheres. Lenin (1956) chegou a afirmar que não se pode falar em socialismo sem falar da emancipação feminina. Após esse entendimento, viemos a ter de fato uma aproximação com o objeto, no sentido de que até então estávamos tateando acerca do conceito de homem novo, não encontrando estudos suficientemente consistentes a respeito dessa problemática, pois, quando se fala da formação humana em uma sociedade emancipada, fala-se de uma educação omnilateral, no entanto o conceito fica vago por não abordar o que fazer para se alcançar a emancipação humana.

A Revolução Russa foi um grande acontecimento, o qual, apesar das contradições que surgiram no caminho do meio, conseguiu elaborar propostas educativas significativas por meio da politecnia, da práxis político-educativa e da construção de novos espaços e novos caminhos que serviam para ajudar a elevação da consciência das massas. Contudo, encontrou limites que esbarraram na materialidade concreta, passando a haver, por conseguinte, um processo de degeneração da práxis, dando elementos para a construção de uma práxis burocratizada e/ou práxis *staliniana* que sufocaram o dinamismo vivo das massas.

Após a dissolução da experiência soviética, temos a oportunidade de aprender com ela. Graças às contradições de uma sociedade em transição, começou a haver um maior interesse dos marxistas em se debruçar sobre essas questões específicas, buscando saber como elas dialogam com o movimento da totalidade. Ao compreender a essência do materialismo histórico-dialético, vemos que não há distorções com a teoria *marxiana*, especialmente se compreendemos o patriarcado e o racismo estrutural como partes integrantes da estrutura ideológica do capital na manutenção de um sistema de exploração das classes trabalhadoras.

Tivemos que fazer modificações na proposta original porque fomos “descobrimos” aos poucos o objeto. Nosso objetivo inicial consistia em focar apenas a práxis político-educativa, porém a práxis se refere a todo o conjunto das atividades humanas, e não necessariamente a práxis se refere apenas à práxis política revolucionária; existem formas de práxis que caminham na direção de manter o *status quo*. Na descoberta do objeto, tivemos que conceituar a práxis e suas diversas conceituações. Seguimos a perspectiva de Vázquez (2011) na discussão dos diversos tipos de práxis. Entretanto, a maneira que estávamos conduzindo inicialmente não respondia à revolução como um processo educativo. Somente depois conseguimos ter a visão da totalidade dos processos sociais russos, enquadrando-os como o conjunto de práticas educativas que culminava numa pedagogia social das lutas, ajudando a formar uma subjetividade revolucionária.

Cabe salientar a própria dificuldade de definir o objeto devido à sua complexidade e ao fato de que precisamos revisitar a teoria, a história, de modo que pudéssemos extrair as lições advindas de um processo revolucionário, uma vez que a experiência da Revolução Russa é rica em interpretações. Existem quatro ou cinco teorias diferentes que explicam a trajetória da experiência russa, motivo por que, vez por outra, tivemos dificuldade de seguir uma linha de análise. Nesse sentido, acabamos optando pela interpretação de Trotsky (2005), quando define a União Soviética como Estado operário degenerado, visto que não podíamos igualar a experiência soviética ao capitalismo, por todas as reformas educativas que ocorreram nesse período.

Dedicamos um tempo significativo na interpretação das diversas teorias, especialmente alguns textos e obras de Marx, Engels e Lukács, no entanto, à medida que os prazos batiam na porta, tivemos que usar um pouco do pragmatismo para revisitar a história da Revolução Russa, para depois retomarmos as lacunas deixadas inicialmente. Este movimento de prosseguir no estudo do objeto para depois retomarmos as considerações da banca examinadora do exame de qualificação permitiu que olhássemos o objeto com outros olhos, com um olhar mais maduro para a compreensão de teorias tão complexas. Por essa razão, inserimos posteriormente alguns elementos da teoria *gramsciana*, deixando-nos a sensação de que faltou preencher algumas lacunas, especialmente atinentes às questões da espontaneidade x centralidade e à concepção de um Estado educador no período da transição. Contudo, a vida não para na elaboração de uma tese, temos sempre que escolher uma estrada e seguir, mesmo que ela não responda, em sua inteireza, a toda a complexidade que existe dentro de um processo revolucionário.

Ao passo que prosseguimos com os estudos históricos, conseguimos visualizar os limites que se deram a partir de 1921 através do processo de degeneração da práxis político-educativa. A práxis econômica foi direcionando a práxis político-educativa não para a condução de um projeto revolucionário de transformação social, mas para a manutenção do poder político e econômico. Para além disso, percebemos um recuo na proposta formativa, cuja práxis laborativa passou a dar a tônica dos processos socioeducativos; a necessidade de formar quadros para atuar nas fábricas, associado ao aparelhamento dos demais espaços da práxis político-educativa, sufocou a práxis político-revolucionária, retirando toda e qualquer espontaneidade dos processos revolucionários. Para compreendermos os recuos, fez-se necessário compreender a história do povo russo, quando identificamos elementos subjetivos importantes de uma formação humana sob o princípio da solidariedade e da coletividade; por outro lado, identificamos que as dificuldades materiais se impuseram sobre a realidade objetiva e que a práxis burocratizada, com a ajuda dos demais aparelhos, ajudou a formar uma subjetividade passiva e amorfa, que vivia à espera de um novo Messias.

Marx e Engels (2008a, p. 278) constatam que:

Em uma certa etapa de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo

que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo.

Levando em consideração o embate entre as forças produtivas materiais e sua relação direta com toda uma estrutura estatal, a práxis jurídica entra em contradição com as relações de propriedade. Desse modo, a partir das relações estabelecidas pelo embate entre as classes, a práxis político-educativa dos bolcheviques seguiu a direção de construir propostas pedagógicas que caminhavam para a formação de uma humanidade, apesar de todas as contradições de uma sociedade em transição.

O trabalho investigativo histórico nos ligou a outros processos sociais, fazendo com que chegássemos à conclusão de que não poderíamos investigar a formação de uma humanidade nova sem nos debruçarmos sobre as questões de gênero, pois, conforme salientou Lenin (1956), não é possível falar de socialismo sem falar da emancipação feminina. Nessa direção, poderíamos parafrasear facilmente essa afirmação de Lenin (1956) ratificando que não poderia haver a formação de uma humanidade nova sem levar em consideração a formação humana de homens e mulheres, que, sob o signo do capitalismo, se configura de formas diferentes para ambos. Portanto, quando investigamos que na Rússia czarista havia um dualismo educacional não apenas relacionado às questões de classe, mas também às questões de gênero, decidimos incluir tópicos específicos a fim de tratar a questão da mulher, da práxis jurídica, tomando como exemplo o código da família, o qual concede direitos às mulheres não apenas nas questões políticas, como também nas questões pertinentes ao divórcio e aos seus direitos reprodutivos relacionados ao aborto.

Seguindo o método de análise balizado no materialismo histórico-dialético, demonstraremos que a transformação do modo de produção precede uma série de outras modificações sociais que ocorrem no âmbito da superestrutura. De acordo com Fernandes (2008, p. 33):

Modo de produção não é a mesma coisa que produção no sentido positivista, usado pelos clássicos, envolvendo a determinação dos caracteres gerais e a-históricos de uma das esferas da economia. Ao contrário, na terminologia marxista, modo de produção implica todo um complexo sociocultural, extremamente típico e variável; compreende as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva.

A compreensão sobre modo de produção não se refere apenas às relações de produção em seu sentido econômico, é toda uma cadeia social que precisará ser modificada. É necessário transformar também toda uma estrutura ideocultural que influencia as relações que se estabelecem com o mundo, daí a necessidade da revolução cultural mencionada por Lenin

(KRUPSKAYA, 2017). A ancorados no materialismo histórico-dialético, procuramos investigar o impacto da práxis político-educativa na formação da consciência revolucionária e quais são os reflexos que ela pode trazer para as demais relações sociais, visando construir uma nova cultura. Qual o impacto que o processo de transformação social possui na construção de uma subjetividade? Como se transforma a estrutura ideocultural, partindo do pressuposto de que o capitalismo estrutura relações sociais de produção e opressão para determinados segmentos da classe trabalhadora?

À medida que fomos investigando a revolução social como um processo eminentemente pedagógico, devido às relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre os sujeitos em lutas e de como se forja essa nova personalidade, percebemos que o processo de construção de uma nova personalidade pode ser interrompido em razão de as condições da materialidade não estarem plenamente desenvolvidas, fazendo com que a formação humana, em seu sentido amplo, encontrasse limites concernentes à dificuldade de construir novas relações sociais de produção em virtude do estranhamento inerente a uma sociedade em estágio de transição.

É importante destacar que consideramos sociedades em estágio de transição todas aquelas que estão em processo de modificação do modo de produção e todas aquelas que necessitam da mediação da práxis político-educativa a fim de saltar para uma nova forma de desenvolvimento social. Partindo desse pressuposto, consideramos que, nessas formas de sociedade, o conjunto da sociedade civil encontra no Estado um organismo social vivo que ajuda nesse processo de mediação. Contudo, com base nisso, seguindo a perspectiva de Trotsky (2005), nessas sociedades o Estado operário pode existir desde que ele cumpra sua função de mediar as diversas forças presentes na sociedade civil. Nesse estágio transicional, poderá haver um processo de burocratização da práxis, quando culmina no automatismo da práxis político-educativa, sufocando o conjunto da sociedade civil. Nesse sentido, as relações que se estabelecem no período da transição estão marcadas pelo estranhamento e pela luta de superação das relações estranhadas. Nesse formato, a revolução social precisa dispor de toda uma pedagogia social, intitulada por Shulgin (2013) como pedagogia do meio, com vistas a resolver o impasse que se encontra no ínterim entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. Nesse ínterim, há a iminência de estabelecer a interação entre os mais diversos complexos sociais a fim de que a modificação do modo de produção se consolide, numa articulação dialética entre objetividade e subjetividade.

No estágio transicional, seguindo a perspectiva de Lenin (2015), faz-se necessário estar atento à realidade concreta para que os passos sejam dados de acordo com a

materialidade. A atenção quanto ao movimento real possibilita um maior número de alternativas ou de possibilidades a seres dadas no movimento real, prevendo as possíveis margens de erro, devido ao coeficiente da incerteza, pois, no perímetro das práxis secundárias, as possibilidades são infinitamente maiores do que na práxis laborativa.

Nesse sentido, concordamos com Marx (2011) na afirmação de que, em um processo de revolução social protagonizado pelos trabalhadores, as aprendizagens são múltiplas, o que, devido ao movimento de ação-reflexão-ação, faz com que o movimento revolucionário tenha momentos de avanço e retrocesso que dependem das condições objetivas e subjetivas da classe. Concordamos ainda que toda revolução social necessariamente é um ato político, porém é preciso romper o seu invólucro político à medida que o conjunto da massa social encontra na práxis formas organizativas de autogestão, em um processo permanente de educação e de autoeducação das massas, quando toda a sociedade precisará ser educada dentro de outros valores sociais, uma vez que até mesmo os educadores precisarão ser educados (MARX; ENGELS, 2007). Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que uma nova sociedade só será possível com um amplo movimento educativo, em que todos serão submetidos a uma práxis transformadora, os quais, ao passo que transformam a sociedade, transformam a si mesmos, despojando-se da natureza do velho e vestindo-se de uma nova humanidade por meio do conflito que se estabelece entre o velho e o novo.

Nos estudos acerca da experiência revolucionária russa, fizemos um recorte temporal dos finais do século XIX até 1930. A escolha desse período histórico se justifica por algumas razões: foi preciso mostrar para o leitor toda a riqueza cultural existente nos finais do século XIX, abordando algumas polêmicas necessárias quanto à possibilidade de uma revolução acontecer em um país da periferia do capitalismo. Por meio da apresentação desse contexto, podemos perceber a localização dos diversos grupos clandestinos revolucionários que atuavam nesse período, chamando a atenção em especial para o grupo Vontade do Povo, em virtude da preocupação que possuía com a formação educativa do povo. A atuação de Lenin e Krupskaya nos círculos operários, as perseguições do regime czarista e toda a ebulição do povo explorado ressurgiram nesse contexto, porque, ao passo que havia a mão de ferro do regime, havia também a criatividade do povo em burlar a censura e desenvolver a práxis político-educativa por meio de reuniões-relâmpago nas fábricas e nos demais espaços organizativos da classe trabalhadora.

Nos anos subsequentes, surge a necessidade do movimento operário e de alguns segmentos do campesinato de produzir intelectualmente os materiais de fácil disseminação no seio da massa. A publicação do livro *O que fazer?*, de Lenin, dá-se nesse contexto, dialogando

diretamente com as diversas frações políticas que existiam no período e com a formulação de algumas estratégias educativas que tinham o intuito de formar politicamente as massas, tendo como base a realidade concreta. Por essa razão, Lenin pode ser considerado como um dos maiores educadores da Revolução Russa, utilizando como método educativo o materialismo histórico-dialético.

As maiores dificuldades de *historicizar* o processo vieram após a Revolução de 1917, quando, seguindo a orientação de Broué (2014), elegemos três datas de referências: 1918, 1921 e 1924. A importância desses marcos temporais era para demonstrar os fatos ocorridos nos anos iniciais da Revolução Russa: 1918 marca o ano em que foi aprovado o código da família e a emissão de decretos que buscavam ampliar a quantidade de pessoas alfabetizadas e as melhorias nos planos educacionais; 1921 marca o ano da implantação da Nova Política Econômica (NEP), cujas algumas reformas no âmbito do direito tiveram de ser consideradas, trazendo como consequência a relação de cooperação entre os sindicatos e as fábricas; e 1924 marca o ano da morte de Lenin e a intensificação do culto à personalidade.

Broué (2014) também orienta que, a partir de 1924, o cuidado do pesquisador deve ser redobrado, pois as obras de Lenin foram alteradas a fim de justificar a ditadura *staliniana*, bem como foi proibida a circulação de obras dos excomungados do partido. O autor solicita que, devido à fonte do material ser suspeita, é preciso fazer valer o princípio da dúvida metodológica por conta da manipulação histórica dos fatos. Em virtude da ausência de tempo de pesquisa e da limitação quanto à utilização de materiais provenientes do russo, demos prioridade ao material traduzido para o Brasil, alguns escritos em inglês e outros escritos em espanhol. O fato de ter feito a pesquisa no período que marcou os 100 anos da Revolução Russa nos permitiu ter acesso a literaturas publicadas havia pouco tempo no Brasil, especialmente aos materiais que abordavam a questão da mulher no período da Rússia Revolucionária.

Destacamos que, em função do fato de não termos pesquisado direto do russo, algumas palavras escritas nesse idioma seguirá conforme foi encontrado na literatura em português, por exemplo, na sessão especial do partido que discutia especificamente sobre as questões da práxis político-educativa das mulheres, podemos encontrar os termos “Zhenodithel” ou “Jhenodithel”, os quais mantivemos nos dois formatos porque entendemos que não houve uma modificação em sua semântica.

A fim de responder aos objetivos, procuramos seguir o percurso metodológico, havendo cuidado de situar as diversas práxis e como ocorreu o declínio da experiência soviética, de forma a percebermos os avanços da experiência, assim como seus limites, no

processo de construção de uma humanidade nova, pois, conforme salientou Marx (2011), as revoluções proletárias sempre têm muito a nos ensinar, seja para repetir o legado seja para refletir sobre as modificações dos rumos.

Como em toda investigação científica, fomos alterando os rumos de nossa pesquisa, realizando os ajustes necessários, com algumas dificuldades, é claro, mas se tem uma coisa que aprendemos desde cedo, especialmente os que vêm das classes dos *de baixo*², é que nunca teremos as condições ideais e, por não termos as condições ideais, teremos que trilhar o nosso caminho assim mesmo. À medida que avançávamos nas leituras, surgiam mais questionamentos, mais dúvidas, o que demonstra também que talvez nenhuma pesquisa científica seja capaz de nos dar todas as respostas, porém vamos descobrindo o caminho na práxis, pois, como diz uma canção do Chico César, “Caminho se conhece andando”. O contato com o objeto desde o mestrado (NOBRE, 2015) não facilitou a estrada, até porque sempre surgem novas perguntas, muitas das quais são resultados de carecimentos na formação, de tempo para se debruçar nas leituras, de estrutura psicológica para lidar com as questões da materialidade e todo o jogo de cintura que é necessário fazer para conciliar trabalho, estudo e militância.

O mundo “pegando fogo”. O Brasil afogado nas mazelas do capital. Os desafios no “meio da canela”³, os problemas da realidade gritando e a urgência de permanecer desconectada para que os problemas da objetividade não influenciassem a subjetividade, em meio a tudo isso, aprendemos e conseguimos continuar nadando, porque as condições podem não ser as ideais – e talvez elas não existam –, mas aprendemos dos russos que as condições ideais precisam ser plantadas, regadas com suor, sangue e muito trabalho de base, muita práxis político-educativa, no campo e na cidade, nos mais diferentes confins, onde houver pobre, explorado e oprimido.

² Termo utilizado por Fernandes (1989) para designar o conjunto da classe trabalhadora.

³ Utilizamos algumas expressões do cotidiano que denotam o desespero e o volume das dificuldades, no entanto elas não deixam de ter o seu sentido literal no processo da escrita acadêmica, pois encerramos 2020 com as queimadas na Amazônia. No período do doutoramento, também dedicamos tempo para ajudar os desabrigados das enchentes que ocorreram no Conjunto Palmeiras, em Fortaleza, Ceará, em março de 2019. Fazemos ainda um adendo ao fato de o período de escrita da tese ter sido acompanhado por todas as tragédias ocorridas no campo progressista, desde o golpe parlamentar contra a ex-presidenta Dilma Rousseff até as eleições presidenciais. Esta escrita acompanha um ciclo de retrocessos gigantes na esfera política, ao passo que se anuncia a necessidade de reorganização da classe trabalhadora. Dentre os desafios, chamamos a atenção para a Covid-19, que, dentre todos os problemas advindos da pandemia, traz um impacto psicológico significativo na alteração da maneira por meio da qual nos relacionamos com os outros.

2 A REVOLUÇÃO COMO UM PROCESSO PEDAGÓGICO

“No meio do caminho tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho / Nunca me esquecerei desse acontecimento / Na vida de minhas retinas tão fatigadas / Nunca me esquecerei que no meio do caminho / Tinha uma pedra / Tinha uma pedra no meio do caminho.” (ANDRADE, 2009).

Podíamos parafrasear facilmente esse poema do Carlos Drummond de Andrade trocando a palavra “pedra” por “práxis”. A práxis como categoria de mediação entre a essência e o fenômeno, como a articulação dialética entre a objetividade e a subjetividade, entre o velho e o novo. Se pedra aqui pode adquirir um significado de obstáculo, a palavra “práxis” pode conferir o significado de possibilidade, pois, afinal, é a práxis de homens e mulheres no movimento real que pode garantir a possibilidade de uma transformação muito mais profunda, contribuindo não apenas para modificar a aparência do fenômeno, mas para alterar a sua essência, à medida que ajuda a formar a humanidade nova, no seio das contradições do próprio sistema capitalista.

É a práxis, como categoria de mediação entre o velho e o novo mundo, que ajuda no processo de elevação da consciência. Por essa razão, consideramos a revolução como um processo eminentemente pedagógico, pela relação de ensino-aprendizagem estabelecida entre os sujeitos em lutas, pois, como diria a célebre frase de Gramsci (2001), “O novo nasce, mas o velho ainda resiste”. A resistência da velha ordem não se dá apenas no âmbito econômico, mas também no campo ideológico, porque a sociedade é ainda fortemente marcada pelos valores patriarcais.

Se resgatarmos o conceito de revolução em Marx e Engels, veremos que nos autores tanto aparece o termo “revolução política” como o termo “revolução social”. Para Marx e Engels (2017), a transformação política não significava necessariamente um processo de emancipação humana, significava tão somente modificações no campo da superfície, contudo, pensando numa perspectiva da emancipação humana, a verdadeira revolução só poderia ser se fosse social, modificando não apenas a máquina política, mas alcançando esferas da educação, da direção e da organização do Estado.

A concepção de revolução em Marx acompanha a necessidade de modificar as estruturas políticas burguesas, visando à sua dissolução, contudo essa dissolução não ocorreria da noite para o dia, ela ocorreria dentro de um processo. Sousa Junior (2010, p. 29) resume bem a perspectiva da revolução como um processo:

O processo revolucionário não é um raio no céu azul, nem mero ato da vontade dos indivíduos. [...] Mas aquele processo é, antes, forjado, pelas condições históricas concretas da sociedade capitalista e, tal como se tem considerado aqui, toda a vida social cotidiana, a constituição, desenvolvimento e transformação das diversas formações sociais constituem um amplo processo de educação. Desse modo, a revolução, para ser considerada como processo educativo, tem de ser vista antes como um processo dentro de outro processo maior e mais amplo.

A revolução pode ser considerada como um processo eminentemente pedagógico, porque há toda uma modificação não apenas no aspecto econômico, mas também no aspecto subjetivo, ao passo que modifica as relações estabelecidas entre os sujeitos. As mudanças modificam não apenas as estruturas materiais como também transformam os indivíduos. Essas modificações são verificadas não apenas pelo impacto do desenvolvimento técnico-científico, mas principalmente pela construção de novas relações sociais.

Sousa Junior (2010) reflete sobre a revolução como um movimento de transformação e autotransformação de homens e mulheres. Esse movimento de transformação e autotransformação se consolida através da práxis humana:

[...] atividade finalista que intervém transformando as circunstâncias em relação com as quais o homem se constrói. Uma nova consciência só será possível se houver uma transformação do homem, e esse homem transformado, a partir do qual pode surgir a nova consciência, apenas através de um movimento prático revolucionário é que poderá emergir historicamente. Desnecessário lembrar que o homem novo e a nova consciência são interdependentes e ambos se constroem no processo educativo da práxis revolucionária. (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 31).

O novo homem e a nova mulher só podem existir através desse movimento contínuo e permanente de transformação da consciência, encontrando na práxis transformadora, como resultado do movimento da ação-reflexão-ação sobre o mundo, a possibilidade de forjar-se como ser revolucionário, dado não apenas através da luta pela sobrevivência, mas pelas possibilidades educativas, pelo constante refazer-se, pela modificação dos hábitos e de toda uma psicologia social. As velhas utopias e modos de vida são substituídos por hábitos coletivistas, pela confluência dos interesses individuais e dos interesses coletivos, manifestando-se na realidade através da criação de espaços de construção coletiva e solidária, da auto-organização, da autogestão, através da relação horizontal estabelecida entre partido e massa, nos mais diferentes espaços da práxis político-educativa.

Podemos notar a perspectiva da revolução como processo pedagógico inserido no trabalho de Löwy (2008) acerca da teoria da revolução no jovem Marx. Para ele, a conquista do poder pela classe trabalhadora ocasionava um amplo movimento educativo, intitulado de proletarização dos quadros e autoeducação ideológica. Para Löwy (2008), a proletarização dos quadros se dava por meio de todo ato de educação política nas assembleias e círculos de leituras e por meio de todo o trabalho de propaganda e denúncia, havendo grande repercussão nas oficinas de trabalho, universidades, associações, dentre outros espaços formativos.

No tocante à autoeducação ideológica, para Löwy (2008) relaciona-se com a sede pelo conhecimento demonstrado pelos operários. Esse interesse se manifestava não apenas devido à possibilidade de ocupar os postos de direção e organização dentro do partido ou de qualquer outro espaço, mas está ligada também pelo despertar do interesse das massas a partir da realidade material. Um determinado fenômeno ocorrido na realidade é o suficiente para a insurgência do debate da práxis político-educativa com diversas ações que têm o objetivo de direcionar o movimento espontâneo das massas.

Cabe ressaltar que a revolução é muito mais do que a tomada do poder pelo proletariado. No Manifesto Comunista, são recorrentes as expressões que revelam o aprendizado adquirido pelo proletariado a partir das disputas ideológicas ocorridas entre a burguesia e o proletariado. Nas palavras de Marx e Engels (2017, p. 30):

[...] os choques que se produzem na velha sociedade favorecem de diversos modos o desenvolvimento do proletariado. A burguesia vive em luta permanente; primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as frações da própria burguesia, cujos interesses se encontram em conflito com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas essas lutas, vê-se forçada a apelar para o proletariado, a recorrer à sua ajuda e, dessa forma, arrastá-lo para o movimento político. A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política.

N'A *ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) também ressaltam o caráter revolucionário da burguesia, à medida que a consolidação da burguesia como classe revolucionária permite formar o proletariado para a sua própria emancipação. Os autores destacam que o proletariado se forja como classe revolucionária a partir dos sucessivos embates. Em alguns desses embates, o proletariado é coparticipante da luta da burguesia contra os segmentos mais conservadores dos latifundiários; por conta disso, a burguesia fornece os elementos da educação do proletariado à proporção que fornece os instrumentos políticos para a sua emancipação.

Embora o foco do Manifesto Comunista não tenha tido o objetivo de ser um instrumento de análise acadêmica, era um texto panfletário, encomendado pela Liga dos

Comunistas. Podemos enumerar diversos pontos do texto que permitem ao conjunto do proletariado uma reflexão muito mais profunda acerca do capitalismo e das relações sociais burguesas. Esses pontos em comum também são encontrados em outras obras dos autores, tanto as que fazem elaborações mais complexas acerca de todo o processo de exploração e expropriação da classe trabalhadora quanto as que tratam da deterioração das relações familiares, como no texto sobre a “A sagrada família ou a crítica da crítica”, de autoria de Marx e Engels (1984), que surge como uma crítica aos jovens *hegelianos*, que teve sua linha de pensamento muito popular nos círculos acadêmicos da época. A menção de alguns pontos fundamentais tratados no Manifesto Comunista confirma a profundidade da obra, deixando claro, por conseguinte, a relação entre educação e as relações sociais e suas contribuições para a modificação cultural.

Respondendo a um questionamento sobre a acusação de que os comunistas querem destruir as relações familiares, Marx e Engels (2017, p. 37) retrucam da seguinte maneira:

E vossa educação não é também determinada pela sociedade? Pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade, por meio de vossas escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação; apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante.

Adiante, os autores pontuam que: “O palavreado burguês sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, torna-se cada vez repugnante à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples instrumentos de trabalho” (MARX; ENGELS, 2017, p. 37).

Marx e Engels (2017) revidam os questionamentos da massa conservadora dando elementos concretos de como a burguesia se aproveita do Estado para reforçar os valores ideológicos inerentes à sociedade burguesa, identificando na família e nas relações sociais a estabelecidas a partir dela a hipocrisia da classe dominante, transformando crianças em trabalhadores assalariados e transformando “[...] a mulher nada mais é do que um instrumento de produção” (MARX; ENGELS, 2017, p. 37). Os autores reforçam o patriarcado como estrutura ideológica da sociedade, responsável por ser o constructo ideológico que garante a base de sustentação da exploração e expropriação da classe dominante.

Marx e Engels (2017) dialogam acerca da fajuta moral burguesa, submetendo as mulheres em relação de exploração do corpo feminino, da representação do casamento e do que ele significa para homens e mulheres, deixando claro que a abolição do modo de produção contribuirá para a modificação nas relações familiares, substituindo-a por uma

grande comunidade, cujo princípio basilar se funda na liberdade das relações sociais e na extinção da prostituição oficial e não oficial⁴.

Nesse sentido, um processo de revolução social altera as relações que se estabelecem entre homens e mulheres, o modo de vida, as representações, as concepções e os conceitos, substituindo-os por uma consciência mais livre e genuinamente solidária. Cabe ressaltar o processo porque é nele que se gestam as novas relações sociais, acompanhando “[...] a dissolução das antigas condições de existência” (MARX; ENGELS, 2017, p. 39).

Lenin (1956) acompanha o raciocínio de Marx e Engels (2017) no tocante ao que seja um processo revolucionário e já começa, desde antes de 1905, a formular suas concepções pedagógicas de formação política. Braz (2015) salienta que a perspectiva de Lenin quanto à ação revolucionária não se deslocava de um processo constante e permanente de educação das massas. Essa agitação, para o autor, provocava:

[...] a agitação político-ideológico das massas em todos os aspectos da vida social, para além da agitação política no terreno econômico. Para Lenin, essas denúncias políticas que abarcam todos os aspectos da vida são uma condição indispensável e fundamental para educar a atividade revolucionária das massas. (BRAZ, 2015, p. 30).

Para Lenin, a denúncia se constituía como uma ferramenta pedagógica importante nesse permanente processo de elevação da consciência. Consoante o autor, a denúncia deveria transcender a esfera econômica à medida que conseguisse traduzir os anseios da massa. A práxis político-educativa tinha uma relação intrínseca com o conjunto da realidade social e tudo poderia ser transformado em arma contra o Estado czarista.

O efeito educativo das denúncias, de acordo com o líder revolucionário, produzia sensações no conjunto da massa operária. Essas sensações podiam ser de diversos tipos, como o ódio, o entusiasmo, a paixão, dentre outras emoções. Essas emoções podem ser motivadoras para o processo de organização social. Por sua vez, Gramsci transcende a compreensão das emoções, colocando-as como compreensões. Dessa forma, podemos perceber uma relação dialética entre razão e emoção, no sentido de que os sentimentos podem ser canalizados para uma perspectiva de emancipação social. Essa relação dialética que se estabelece entre dirigentes e dirigidos, intelectuais e massa, transforma-se numa adesão orgânica, criando uma relação de representação real que se articula com todo o conjunto da totalidade social, constituindo-se, por sua vez, em bloco histórico (VOZA, 2017).

De acordo com a perspectiva de Voza (2017, p. 66), bloco histórico pode ser representado como as forças materiais e as ideologias presentes no imaginário da classe

⁴ Os autores chamam de prostituição não oficial aquelas que ocorrem nos bastidores da vida privada burguesa.

trabalhadora: “As forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais”.

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que existe uma relação de intercomplementaridade entre forças materiais e ideologias. Essa intercomplementaridade pode ser interpretada de forma que as forças materiais sejam os elementos que existem na realidade material que produzem a exploração e a expropriação da classe trabalhadora, enquanto as ideologias representam as diversas representações sociais ideológicas que permeiam o imaginário popular.

De acordo com a conceituação de Agostino (2017, p. 399):

A ideologia não é em si negativa, mas nem todas as ideologias são iguais. Elas constituem o terreno comum e necessário da consciência e também do conhecimento, mas a superioridade da ideologia marxista é dada pela consciência do próprio caráter não absoluto e não eterno: consciência de parcialidade, ligada a uma classe e a um momento histórico.

Segundo essa perspectiva, a ideologia é um constructo social que não é formado espontaneamente no imaginário social das massas, porque dentro dela atuam diversas forças sociais e outras representações de práxis fetichizadas com conteúdo ideológico que favorece a classe dominante, porque, de acordo com Marx e Engels (2007), as ideologias são pura representação da realidade, uma vez que a classe dominante produz não apenas os meios de dominação material, mas também as ideias que permitem sua manutenção no poder.

Cabe salientar que Gramsci não teve acesso ao livro *A ideologia alemã*, por essa razão interpretamos que sua perspectiva de ideologia se coadunava com a ideia de que existe uma ideologia que reforçava as relações de dominação entre burguesia e proletariado, bem como uma ideologia que favorecia a organização de classe. Partindo dessa perspectiva, as concepções de Gramsci caminham de modo semelhante às elaborações de Lenin, uma vez que as denúncias e todo o trabalho educativo realizado com os trabalhadores e camponeses, através dos mais diversos instrumentos de divulgação, ajudavam a construir uma contra-hegemonia.

A perspectiva de Gramsci para a ideologia se assentava numa relação educativa que contribuía para o processo de organização das massas, tendo no conjunto da sociedade civil o terreno em que as diversas forças em luta debatiam entre si e adquiriam a consciência política necessária para transformarem-se de classe *em-si* em classe *para-si*. Por essa razão, Gramsci dividia as ideologias em alguns grupos sociais, caracterizando-as como ideologias arbitrarias, racionalísticas e voluntaristas, “[...] organizando as massas humanas, formando o

terreno no qual os homens se movimentam, adquirindo consciência da sua posição política” (AGOSTINO, 2017, p. 400).

Para Agostino (2017), a luta pela ideologia não se tratava de uma mera batalha das ideias, porque estas ideias estavam articuladas nos mais diversos aparelhos da sociedade civil. Dessa forma:

A classe dominante tem sua própria estrutura ideológica, isto é, a organização material voltada para defender e desenvolver a frente teórica ou ideológica. A imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não é a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte desta estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e os nomes das ruas. (AGOSTINO, 2017, p. 400).

Cabia, portanto, à classe dominada a capacidade de influenciar essa estrutura ideológica por meio dessa batalha das ideias. Lenin, em sua práxis político-educativa, procurava fissurar a estrutura ideológica da classe dominante por meio de diversas atividades no campo da práxis político-educativa, seja por meio da construção da escola de formação de quadros do partido, seja por meio dos círculos literários, dos jornais clandestinos e diversas outras formas de educação.

Marx, Engels, Lenin, Gramsci compreendiam que a disputa pela hegemonia acontecia no seio da sociedade civil e que a melhor maneira de influenciar politicamente seria disputando os mais diferentes espaços de construção hegemônica representados pelo partido, pelas associações e por todo o conjunto da sociedade civil. Marx e Engels acreditavam bastante nessa disputa pela hegemonia, muito embora não tenham colocado nesses termos. Podemos perceber essa ideia quando ajudaram a construir a Associação Internacional dos Trabalhadores e participaram ativamente no processo da Comuna de Paris. Esse movimento prático fica evidenciado por meio da ação na realidade concreta, a reflexão sobre as ações e o retorno da ação nessa mesma realidade, dado de uma maneira mais conscientizada, refletida e articulada com o conjunto da totalidade social.

A compreensão desse movimento prático e educativo é compreendido por Marx (2011, p. 60) pela seguinte afirmação:

A classe trabalhadora não esperava milagres da Comuna. Os trabalhadores não têm nenhuma utopia já pronta para introduzir por decreto do povo. Sabem que, para atingir sua própria emancipação, e com ela essa forma superior de vida para a qual a sociedade atual, por seu próprio desenvolvimento econômico, tende irresistivelmente, terão de passar por longas lutas, por uma série de processos históricos que transformarão as circunstâncias e os homens. Eles não têm nenhum ideal a realizar, mas sim querem libertar os elementos da nova sociedade dos quais a velha e agonizante sociedade burguesa está grávida.

Essa compreensão de processo retira dele todo e qualquer determinismo. Ele sabe também que nenhuma transformação social deve se dar de cima para baixo, mas a partir de um movimento social que envolve toda a sociedade civil. Por essa razão, há uma relação dialética entre revolução social e revolução política, esboçada por Marx (2011, p. 11) da seguinte forma:

Toda e qualquer revolução dissolve a antiga sociedade; nesse sentido, ela é social. Toda e qualquer revolução derruba o antigo poder, nesse sentido, ela é política. A revolução como tal – a derrubada do poder constituído e a dissolução das relações antigas – é um ato político. No entanto, sem revolução o socialismo não poderá se concretizar. Ele necessita desse ato político, já que necessita recorrer à destruição e à dissolução. Porém, quando tem início a sua atividade organizadora, quando se manifesta o seu próprio fim, quando se manifesta a sua alma, o socialismo se desfaz no seu invólucro político.

Nesse sentido, podemos considerar que toda revolução social é necessariamente uma revolução política, porém nem toda revolução política é necessariamente uma revolução social. Para que a revolução política se transforme em revolução social, faz-se necessário transformar todas as estruturas sociais para que assim ocorra a dissolução do Estado. Lenin, em *Estado e a revolução*, também acredita nessa dissolução do Estado, contudo, para que ela ocorra, fazia-se necessário transferir o poder para os organismos da própria classe trabalhadora. Quando Lenin deu os primeiros passos para a conquista do poder político para a classe trabalhadora, o líder revolucionário compreendia os soviets como mediadores na fase transicional do Estado burguês para o Estado operário.

No estágio transicional, tem toda uma relação educativa, no sentido de que é nessa fase que o proletariado adquire consciência e organização a fim de que o poder seja dirigido pelo proletariado e pelas camadas pobres do campesinato (LENIN, 2017). Daí nasce a consigna de “Todo o poder aos soviets”, quando, ainda no período do governo provisório, Lenin (2017, p. 86) orientava que:

Agora, aproveitando a relativa liberdade do novo regime e os soviets de deputados operários, devemos esforçar-nos, antes e acima de tudo, por esclarecer e organizar as massas. Soviete de deputados camponeses, soviets de operários agrícolas – eis uma das nossas tarefas mais urgentes. Ao fazer isso, os nossos objetivos não consistirão somente em que os operários agrícolas criem os seus soviets próprios, mas também em que os camponeses deserdados e mais pobres se organizem separadamente dos camponeses abastados.

É preciso ensinar aos camponeses a tarefa da organização. Por essa razão, o partido e os conselhos operários tinham o papel de educadores para a construção de uma nova sociedade. É justamente essa ampliação das possibilidades educativas que creditamos ao processo revolucionário como eminentemente pedagógico, ocorrendo, por conseguinte, a

democratização do saber, a proletarização dos quadros e o próprio desenvolvimento técnico-científico, impulsionando novas demandas e necessidades sociais. A soma de todo esse processo de desenvolvimento ocorre de maneira integral, alterando não apenas as relações que estabelecemos entre os sujeitos e com os serviços públicos de modo geral, mas também corrobora a transformação cultural.

A revolução cultural acontece aos poucos, à medida que a população de modo geral passa a ter acesso ao conhecimento adquirido e acumulado historicamente pela humanidade, por essa razão um processo de revolução social ocasiona também uma modificação no campo das artes, da ciência. O novo conteúdo nasce a partir das formulações antigas e o novo homem nasce à medida que o homem se defronta com as contradições sociais e suas próprias. Nesse formato, Gramsci chama a atenção da imprensa, responsabilizando-a por ser um órgão que tem um contato direto com a opinião pública, todavia adverte que não apenas a imprensa possui esse papel, mas também fazem parte “[...] as bibliotecas, escolas, círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e os nomes das ruas” (AGOSTINO, 2017, p. 400). Para o autor, “[...] o objetivo desse choque é a construção ou transformação, de um aparelho hegemônico, que, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento” (AGOSTINO, 2017, p. 400).

É importante notar que nesse trecho específico não se fala de dissolução do Estado, mas fala-se da transformação desse aparelho hegemônico. Essa transformação ocorre dentro de uma relação dialética entre realidade material e consciência. A consciência vai alterando-se conforme obtém acesso aos conteúdos historicamente acumulados.

Cabe assinalar ainda que, no tocante ao objetivo dos choques ideológicos, não se fala de dissolução do Estado, e sim de uma transformação cultural dentro de um aparelho transformado. Embora o autor, fundamentado em Gramsci, não esteja falando da destruição do Estado, em outros contextos da obra de Gramsci o pensador sardo utilizará a expressão “autogoverno”. Nela, Del Roio (2017, p. 5) destaca que o Estado, para Gramsci, pode significar sociedade civil, autogoverno, sociedade política ou governo dos funcionários, fazendo a seguinte ressalva: “O Estado que se apresenta como civil é aquele dotado de autogoverno, enquanto governo de funcionários é algo que aparece como externo e sobreposto”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, à medida que o Estado aparece como autogoverno, nela aparece uma necessidade de formar os dirigentes, de oferecer uma qualificação técnica, política e social, objetivando formar os novos quadros sociais. Nesse formato, a democratização do saber faz-se obrigatória, pois o autogoverno só será possível na

proporção em que se oferece uma educação não mais marcada pelo dualismo educacional, mas uma educação que rompa com a fragmentação do próprio processo de conhecimento, unindo o *Homo faber* ao *Homo sapiens*. Essa junção está materializada na proposta de escola unitária.

A escola unitária é resultado de uma proposta que articula trabalho e ensino, mais as atividades políticas e culturais. Nela, não significa dizer que a formação para o trabalho signifique apenas uma formação pluriprofissional, mas identifica nela elementos da práxis político-educativa que caminhem na direção da emancipação humana. A escola unitária de Gramsci (2001) pode estar comparada, por exemplo, à proposta de pedagogia do meio elaborada por Shulgin (2013), significando uma formação que contemple a urgência de formar tecnicamente os trabalhadores ao passo que forma para a emancipação humana.

A escola unitária de Gramsci (2001) também pode estar equiparada à proposta de formação politécnica no sentido *marxiano*, como aquela que liga os conhecimentos técnico-científicos com os conhecimentos adquiridos através da práxis político-educativa, porque, ao passo que forma profissionalmente os trabalhadores, oferecendo-lhes uma formação completa de todo o processo produtivo, também pode ofertar uma educação que dialogue com as contradições de uma sociedade em transição, lembrando que a educação aqui exposta não se refere apenas a uma forma *stricto sensu*, mas a uma formação em seu sentido lato, a qual pode ser dada para além dos espaços escolares, abrangendo toda a complexidade da vida social.

2.1 O princípio educativo da práxis

A decisão de iniciar a discussão conceitual da práxis, partindo da ontogênese do ser social, deriva do fato de que, dentro da tradição marxista, segundo a discussão teórica de Sousa Junior (2015), existe uma obscuridade conceitual entre o que seja trabalho e o que seja práxis. Ademais, no interior das polêmicas no campo marxista, persiste uma relacionada ao princípio educativo do trabalho: a inexistência de uma relação intrínseca entre trabalho e educação por causa do estranhamento derivado das relações de trabalho (LESSA, 2007; TUMOLO, 2003).

Nesse sentido, nosso trabalho consiste em apresentar o princípio educativo da práxis, partindo primeiramente da ontogênese do ser social. Seguindo esse percurso, julgamos ser possível abordar acerca da obscuridade conceitual, tendo em vista que colocaremos a práxis como o conjunto das atividades humanas, classificando-a em práxis primária e práxis secundária. A primeira, de acordo com Lukács (2013), refere-se ao intercâmbio realizado entre homem e natureza, enquanto a segunda versa sobre o intercâmbio realizado entre os seres humanos.

Da práxis primária subsiste um princípio educativo imanente, pelo fato de que, no intercâmbio entre homem e natureza, perpassa uma relação de transformação e autotransformação. O homem aprende no processo de trabalho e se autotransforma, modificando e adaptando seus membros a uma nova forma de ser e estar no mundo. Engels (1876), em artigo acerca da transformação do macaco em homem, volta-se à evolução física de uma determinada espécie de macaco, em que percebemos mudanças físicas, como a construção de novas habilidades psicomotoras, entre as quais se inclui o soerguimento da postura.

Childe (1978) salienta o caráter histórico da formação das sociedades, chamando de revolução cada época determinada. Nele, o autor pontua o caráter pedagógico das primeiras experiências humanas, evidenciando a passagem da descoberta do fogo pelo homem, constituindo-se em seu primeiro passo rumo à sua emancipação frente à servidão ao seu ambiente.

O ato de controlar o fogo propiciou uma série de elementos relacionados ao fazer ciência, dentre eles, a prática da observação e a comparação com outras experiências, apreendendo, por conseguinte, quais eram os efeitos do fogo no cozimento dos alimentos ou mesmo sua utilidade para proteger-se do frio, assim como o êxito da caça e da descoberta da finalidade das plantas e ervas. Para isso, segundo o autor, o homem teve que observar as estações adequadas para a caça das diferentes espécies de animais e para a coleta dos diferentes tipos de ovos e frutas, verificando, portanto, as fases da lua e os movimentos das estrelas, aferindo concomitantemente a dinâmica do cultivo e colheita das plantas e da caça dos animais (CHILDE, 1978).

Essa fase de descobertas remete à existência do princípio educativo do trabalho, porque o fato de o homem se tornar homem pelo processo de transformação da natureza, nesse permanente movimento de transformação e autotransformação, remete ao princípio educativo. Os próprios verbos utilizados na descoberta estão relacionados à aprendizagem, pois o homem descobriu, aprendeu e observou tudo através de uma relação dialética. O fato de o trabalho ser uma ação teleológica remonta ao fato de que o homem consegue prever e planejar o produto final. Conforme exemplifica Marx (1971), o pior arquiteto se diferencia da melhor abelha devido à sua capacidade de planejar o produto final.

[...] o homem teve de descobrir, pela experiência, as melhores pedras para fazer ferramentas e onde elas se encontravam. Mesmo para os homens mais primitivos, o êxito na vida exigia um corpo considerável de conhecimento astronômico, botânico, geológico e zoológico. Ao adquirir e transmitir tal conhecimento, nossos predecessores estavam lançando as bases da ciência. (CHILDE, 1978, p. 64).

Destarte, a dimensão ontológica aqui empregada nos leva a supor que a práxis laborativa e a práxis educativa são inerentes à própria constituição humana. O caráter onto-histórico da práxis situa-se na manifestação criativa do homem na confecção de instrumentos de trabalho e na necessidade de proteger-se dos perigos que assolavam a vida humana nesse estágio específico da sociedade. As primeiras experiências humanas remontam o movimento da práxis a duas direções: intercâmbio do homem x natureza e intercâmbio realizado entre os homens, tendo em vista “[...] que os homens aprenderam a cooperar e agir em conjunto para conseguir seu sustento” (CHILDE, 1978, p. 64), trabalhando, comunicando-se, comparando os trabalhos produzidos e construindo as regras sociais a partir da experiência comunal.

O trabalho é uma práxis e é modelo de toda práxis social, porque é um “pôr teleológico” de transformação entre homem e natureza. O homem, ao modificar a natureza, autotransforma-se (LUKÁCS, 2013). A confluência entre homem e sociedade ocorrerá dentro de uma relação dialética entre objetividade e subjetividade. A formação da subjetividade humana dependerá dessa interconexão primária, quando o homem, em contato com a natureza, descobrirá, aprenderá, no ato da atividade do trabalho, sobre as ferramentas e instrumentos que previamente já existiam em sua consciência. O produto final elaborado a partir do contato do homem com a natureza é a reprodução da consciência do homem. Nesse sentido, a formação da subjetividade humana nasce a partir da objetivação da natureza, o que concede ao homem a capacidade de dar um salto ontológico da esfera biológica/natural para a esfera social, realizado pela práxis (SOUSA JUNIOR, no prelo).

Nessa acepção, todo trabalho é necessariamente uma práxis. O trabalho é denominado também por práxis produtiva, práxis material ou simplesmente práxis primária. É, por assim dizer, a “[...] primeira resposta (prática) dos homens na luta pela sobrevivência; porque promove a produção material da existência; e porque é a condição de possibilidade de todas as demais” (SOUSA JUNIOR, no prelo, p. 86).

Desse modo, reconhecemos o princípio educativo do trabalho, porque, sendo ele uma práxis, possui um princípio educativo imanente (SOUSA JUNIOR, 2010), porque, para o homem intervir na natureza, ele precisa conhecer algumas propriedades da natureza que o cerca, e, por ser o trabalho uma ação teleológica, a consciência se reflete sobre a realidade, o que, por sua vez, resulta numa série de questionamentos e respostas a serem descobertos pelo próprio homem, validando, por conseguinte, a tese do princípio educativo da práxis, não apenas pelo fato de o homem se autotransformar no processo de trabalho, mas também por sua capacidade de homem responder frente aos seus próprios carecimentos (LUKÁCS, 2009).

O homem observa, investiga, descobre, aprende e constrói ferramentas que possam lhe auxiliar na sua subsistência. A realidade material apresenta demandas que terão que ser respondidas pelo homem, através dos seus próprios carecimentos, bem como a possibilidade de respondê-las. Lukács (2009, p. 5) pontua que:

[...] o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que – paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente – ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, freqüentemente [*sic*] bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade; todavia, isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico. Tão-somente [*sic*] o carecimento material, enquanto motor do processo de reprodução individual ou social, põe efetivamente em movimento o complexo do trabalho; e todas as mediações existem ontologicamente apenas em função da sua satisfação. O que não desmente o fato de que tal satisfação só possa ter lugar com a ajuda de uma cadeia de mediações, as quais transformam ininterruptamente tanto a natureza que circunda a sociedade quanto os homens que nela atuam, as suas relações recíprocas etc.; e isso porque elas tornam praticamente eficientes forças, relações, qualidades etc., da natureza que, de outro modo, não poderiam exercer essa ação, ao mesmo tempo que o homem, liberando e dominando essas forças, põe em ser um processo de desenvolvimento das próprias capacidades no sentido de níveis mais altos.

A autotransformação de homens e mulheres está para além das modificações físicas que ocorrem durante o processo evolutivo do macaco para o homem, mas também está na construção da subjetividade, verificada também pela existência dos sentimentos de angústia, náusea, medo, alegria e esperança, em que, “[...] sem o momento existencial, o trabalho deixaria de ser parte da práxis” (KOSIK, 1976, p. 204). A formação dos sentimentos finda por ajudar a construir os vínculos sociais com os outros homens, o que nos leva a supor que a organização dos homens em comunidades na Idade Antiga advém dessa identificação que os homens encontram uns nos outros. Nessa direção, a construção desses vínculos sociais faz parte da natureza humana, do conjunto das práxis sociais originárias dessa relação primária.

Considerando que o trabalho é modelo de toda práxis social (LUKÁCS, 2013), cabe investigar três categorias de suma importância na obra *lukacsiana*, a saber, categoria do reflexo, escolha entre as alternativas e coeficiente da incerteza. Para Lukács (2013), essas categorias, analisadas sob a óptica do trabalho, são dadas de maneira mais simples, inclusive a própria escolha entre alternativas se dará sob um leque muito menor de opções. No entanto, quando estudadas sob o olhar das outras práxis, essas categorias se complexificam pela quantidade maior de mediações feitas no *hic et nunc* social.

Nas outras formas de práxis, o reflexo é, por assim dizer, a realidade apreendida pelos seres humanos, contudo esse reflexo não significa necessariamente uma apreensão real

do objeto, tendo em vista que, na realidade, segundo Kosik (1976), está incluso o par dialético entre essência e fenômeno. No tocante à alternativa, revela-se simplesmente por ser um leque de opções frente à realidade, em que aparecem para o indivíduo alternativas sempre novas, dadas por sucessivos processos. As decisões tomadas pelos homens serão resultado do seu *hic et nunc* social, respondendo às demandas apresentadas por seu meio social.

A compreensão dessa dinâmica é salutar para constataremos que, após o momento da gênese do ser social, em que se inaugura a passagem do ser natural para o ser social, a relação que deriva da práxis primária se complexifica, necessitando, pois, por isso, da mediação dos outros complexos sociais. Nesse sentido, surge o complexo da linguagem, bem como outras formas de práxis, ligadas pela necessidade do homem de expressar os seus desejos e anseios. Dito de outra forma, a linguagem complexifica esses sentimentos surgidos após a intervenção das práxis secundárias no desenvolvimento do ser social. A linguagem não se compara, por exemplo, à política, à educação, ao direito, à religião. Ela tem uma natureza própria; é, ao lado do trabalho, para Lukács (2013), quem possibilita o desenvolvimento das demais práxis.

É importante pontuar que em cada aprendizagem adquirida pelo homem esses conhecimentos passam a compor sua bagagem cultural. Embora no primeiro momento esteja numa relação de satisfação das necessidades humanas, logo esse conhecimento é transmitido para o conjunto dos homens, tendo em vista que todas as observações coletadas através da experiência passam a ser a base do desenvolvimento cultural da humanidade. O conhecimento era transmitido de geração em geração, encontrando-se, inclusive, nos registros arqueológicos a elaboração de fórmulas matemáticas a fim de facilitar o cotidiano (CHILDE, 1978).

Desse modo, Childe (1978) destaca a fabricação dos artesanatos neolíticos. O autor cita esse exemplo para elucidar que a fabricação deles não constitui tradição individual, mas coletiva, porque a experiência e o conhecimento de todos são constantemente reunidos. Assim, podemos identificar a importância da práxis laborativa para a construção do sentimento de pertença entre os membros de uma determinada comunidade. Já na gênese do ser social, observamos a relação da práxis primária com as práxis secundária, uma vez que nela está inserido o fazer prático criativo no seio das comunidades primitivas e o avanço no desenvolvimento social se dá a partir do conhecimento acumulado das gerações anteriores.

A relação entre a produção da existência e a satisfação das necessidades humanas é posta por Marx e Engels (2007) n' *A ideologia alemã*. Os autores destacam que o primeiro ato histórico é a produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas e que o segundo ato histórico é a satisfação das necessidades humanas, com a

construção/criação de instrumentos que possibilitam isso, o que inevitavelmente conduzirá à produção de novas necessidades.

Nesse sentido, as ferramentas encontradas pelo homem para a satisfação das necessidades, a exemplo da indústria e do comércio, viabilizarão o intercâmbio entre as diversas práxis secundárias, condicionando, por conseguinte, a distribuição e a estruturação das diferentes classes sociais. Por essa razão, a produção da vida aparecerá como uma relação dupla: de um lado, por meio da relação natural; de outro, como relação social. Essa relação social será balizada pelo princípio da cooperação de vários indivíduos, levando-se em conta que um determinado modo de produção está ligado a um modo de cooperação entre os indivíduos e que, desde o início, se mostra uma conexão materialista dos homens entre si, em que assumem sempre novas formas, independentemente da política e/ou religião.

Os autores afirmam ainda que: “A consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que os cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade [...]; sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35). Podemos considerar, desse modo, como instinto consciente a necessidade que os indivíduos possuem para viverem em comunidade, antes impulsionada como um instinto defensivo contra os perigos representados pelos animais e outras tribos, passando a assumir posteriormente formas cada vez mais avançadas de cooperação.

O problema da organização social dos indivíduos surge a partir da divisão social do trabalho, irrompendo, então, uma divisão entre trabalho material e intelectual (MARX; ENGELS, 2007).

A divisão do trabalho [...] se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos, que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu principal meio de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas ideias e ilusões de forma mais passiva e receptiva, pois são, na realidade, os membros ativos dessa classe e têm menos tempo para formar ilusões e ideias sobre si próprios. No interior dessa classe, essa cisão pode evoluir para uma certa oposição e hostilidade entre as duas partes, a qual, no entanto, desaparece por si mesma a cada colisão prática em que a própria classe se vê ameaçada. (MARX; ENGELS, 2007, p. 46).

É importante perceber que a práxis laborativa dá o direcionamento da cooperação social realizada entre os indivíduos. Se inicialmente a cooperação se dá pelo instinto consciente ligado por uma questão de sobrevivência, posteriormente, com a divisão do

trabalho – material e intelectual –, a cooperação assumirá formas contraditórias e com caráter de classe, discussão que aprofundaremos adiante.

No tocante à práxis comunicativa como um complexo da linguagem, pertencente ao bojo das práxis secundárias, Lukács (2013) confere a ela um papel de destaque no processo de desenvolvimento do ser social. Segundo o autor, “[...] a linguagem medeia tanto o metabolismo da sociedade com a natureza como o intercâmbio puramente intrassocial dos homens” (LUKÁCS, 2013, p. 228). No entanto, quando consideramos a práxis como uma categoria da totalidade, que participa desde a gênese do ser social, percebemos que não é a linguagem que dá esse sentido humanizado à relação com o trabalho, e sim a práxis, dado que o trabalho integra a práxis e está composto pela relação dialética entre objetividade e subjetividade.

A linguagem é uma práxis secundária que foi acrescida ao processo de trabalho. Ela possui um caráter universal por ser através dela que os homens interagem, criando outros tipos de problemas e outros tipos de respostas como resultado da práxis estabelecida entre os homens. É graças a esse intercâmbio existente entre os homens que “[...] a linguagem se renova espontaneamente na vida cotidiana, guiada pelas mais diversas necessidades reais que a regem” (LUKÁCS, 2013, p. 229).

A práxis primária e a práxis secundária estão inclusas logo na gênese do ser social, portanto a práxis, como uma categoria formativa, integra, acompanha e participa no curso do seu desenvolvimento. A práxis articula ainda os outros complexos sociais, nesse sentido não podemos compartimentalizar os complexos sociais, esquecendo a própria dialeticidade presente entre as diversas formas de práxis, tampouco absolutizar a categoria trabalho como se fosse a única responsável pela formação humana. Não absolutizar a categoria trabalho significa também o reconhecimento da sua relação intrínseca com o processo formativo.

Dessa forma, se é verdade que o indivíduo adquire habilidades no processo de trabalho, se é verdade que o senso estético, os gostos pessoais e a socialidade se constroem paulatinamente com os outros homens, então a práxis produtiva e a práxis educativa estão imbricadas, sendo essa última incluída em uma educação no sentido lato, que, conforme conceituada por Lukács (2013), é uma educação com um significado mais amplo, aprendida nas tessituras das relações sociais.

Certamente, se formos estudar os grupos existentes nas comunidades primitivas do ponto de vista arqueológico, veremos que, antes mesmo da linguagem codificada, quando ela era expressa apenas por sons e gestos, muito possivelmente os membros de

determinados grupos já possuíam seus códigos sociais de condutas, o que determinava, por exemplo, quais os territórios deveriam ser explorados. Os limites territoriais, os rituais, as inscrições rupestres e toda uma série de determinações sociais foram construídos/aprendidos por meio da práxis, originários da práxis primária.

O próprio Lukács, quando parte da perspectiva ontológica do trabalho e posteriormente aborda os complexos, não está departamentalizando as diversas categorias nem está elegendo a supremacia do trabalho comparado aos outros complexos. Em seus estudos, o que o autor estabelece é uma práxis primária e os outros complexos sociais, considerados como práxis secundária, em que confere um destaque para o complexo da linguagem por ela facilitar o intercâmbio entre os homens, considerando a primeira como modelo de toda práxis social.

O que estamos compreendendo do autor citado é que a práxis possui um papel de destaque. O ser social se origina a partir da práxis produtiva, porém ganha outras nuances a partir do desenvolvimento das outras formas de práxis, conferindo ao complexo da linguagem a permissão para o homem expressar aquilo que está em sua consciência, servindo como uma ferramenta que favorece a comunicação com os demais.

Dentre as outras práxis, Lukács (2013) destacará a práxis religiosa como resultado da carência de resposta dos homens. O homem, ao não saber responder aos seus próprios carecimentos, concede a uma “entidade” superior a responsabilidade de intervenção direta na realidade, significando, todavia, uma interpretação que o homem faz da sua própria realidade. Nesse sentido, para Lukács, apesar de os homens serem formados por uma mesma base social, há interpretações diferentes sobre essa mesma realidade, denominadas por ele de denominações mágicas e místicas que permeiam o conjunto dos homens. O autor destaca que essa apropriação feita pela consciência do homem pode originar:

[...] formas superiores de práxis que se misturam com falsas representações acerca de coisas que não existem e são tidas como verdadeiras e como fundamento último. Isso mostra que a consciência relativa às tarefas, ao mundo, ao próprio sujeito, brota da reprodução da própria existência (e, junto com esta, daquela do ser do gênero), como instrumento indispensável de tal reprodução. Essa consciência se torna certamente sempre mais difusa, sempre mais autônoma e, no entanto, continua ineliminavelmente, embora através de muitas mediações, em última análise, um instrumento da reprodução do próprio homem. (LUKÁCS, 2013, p. 86).

O que o autor nos parece dizer com as formas superiores de práxis relaciona-se ao complexo ideológico, formado também pela religião. A religião, aqui representada como falsa consciência, é reflexo daquilo que está representado na consciência, tornando aparente o fenômeno, em detrimento da essência, embora fenômeno e essência componham a mesma

realidade (KOSIK, 1976). O fenômeno, separado da essência, pode obstaculizar a incidência da práxis revolucionária, especialmente se a ação decorrente figura em um processo de transformação que se dá apenas no plano da consciência, reforçando, portanto, o caráter da alienação da atividade humana.

Barata-Moura (2000) compreende essa relação da práxis religiosa como uma utilização funcional da prática que se dá por meio da manifestação ou exteriorização dos conflitos internos dos indivíduos. Compreendemos, conforme sugere a explicação dada por Barata-Moura (2000), que essa é uma manifestação da necessidade que alguns indivíduos possuem de transcender, para além da realidade material, cuja materialização se dá por meio do(s) culto(s) à(s) divindade(s).

Dentro de uma perspectiva histórica, Childe (1978) destaca que no período neolítico foram criados sistemas de crenças mágico-religiosas, salientando que, diante da precariedade da vida cotidiana, as pessoas depositavam a confiança e a esperança em figuras místicas, responsáveis pelos poderes que causavam a chuva, por exemplo. Segundo as palavras do autor, podemos constatar que: “Quando um povo acredita ter descoberto um sistema de magia para forçar tais poderes, ou um ritual para conciliá-los, tal crença se transforma num consolo em meio aos terrores da vida, consolo esse que ninguém ousa abandoná-lo” (CHILDE, 1978, p. 106).

Não queremos realizar uma discussão mais aprofundada a respeito dessas formas superiores de práxis, queremos tão somente apontar que essas crenças têm seu ponto de partida na realidade material, transcendendo-a e voltando para a realidade material como uma espécie de consolo diante das diversas questões que assolam o homem. A necessidade de esperança diante das mazelas pode produzir a fé em algo exterior ao homem, como também pode oferecer alternativas de luta social em meio à realidade material. Nesse sentido, o que muitas vezes mobiliza os indivíduos em torno dessas representações é o sentimento de esperança, apoiado no consolo diante das intempéries da vida.

Portanto, a práxis religiosa deve ser analisada para além da alienação provocada por essas formas superiores de práxis, até porque o efeito da alienação sobre a realidade material se dá na criação de uma práxis utilitária que se manifesta pelo falseamento da realidade, possuindo aspectos antropomórficos, levando, por sua vez, segundo Santos (2018), à mitologização da realidade. Conforme o autor, a alienação provocada pelo complexo religioso “[...] deforma a gênese do processo do trabalho, bem como o ser e o devir do mundo, embotando conseqüentemente o que havia conseguido a anterior filosofia desantropomorfizadora de volta ao conhecimento antropomorfizador” (SANTOS, 2018, p. 20).

Ao analisarmos a práxis religiosa e a práxis artística como práxis que significam um escoamento dos sentimentos mais profundos dos homens, veremos que a primeira tem seu apoio no transcendente, enquanto a segunda possui um caráter imanentemente humano, por ser uma forma de representação daquilo que está em seu interior (SANTOS, 2018).

A práxis religiosa, assim como a práxis artística, nasce com a passagem do ser natural/biológico para o ser social, resultado da premência da comunicação, logo o indivíduo humano é pertencente a uma coletividade. Assim, a depender das relações que o sujeito constituirá no decorrer da sua vida, ele será envolvido em uma série de relações práxicas com o ambiente a que pertence, e isso inclui, em se tratando de um estágio ainda primitivo do homem, os rituais pertencentes ao grupo. Quando o indivíduo canaliza as suas emoções para os rituais antropomórficos, o foco de transformação do sujeito deixa de ser o centro e passa a ser incorporado a uma divindade externa ao homem, para que ele possa desenvolver as mudanças necessárias. Por outro lado, quando o indivíduo as canaliza para a arte, o centro da transformação social passa a ser ele mesmo, ajudando a transformar outros, pelo contato que os outros sujeitos possam vir a ter com aquele que a produziu.

É importante ainda destacar a relação dialética entre o ser indivíduo e o ser coletivo. A relação operada pela práxis produtiva de transformação homem x natureza leva a um “pôr teleológico” de transformação numa esfera individual e avança numa esfera coletiva, quando o homem compreende o ato gregário da organização em comunidade.

Nesse formato, a práxis produtiva constituirá o modelo das outras formas de práxis, porque, mesmo quando ela atua numa relação de transformação homem x natureza, a relação evolui para uma relação entre os sujeitos, tendo em vista o caráter educativo presente na gênese do trabalho. Dessa forma, a configuração adotada nas outras formas de práxis terá o elemento educativo, conferindo a tônica das relações sociais. Por essa razão, toda forma de práxis necessariamente terá um princípio educativo imanente pelas possibilidades educativas presentes nas relações intersubjetivas realizadas entre os sujeitos. Esse mesmo princípio educativo será encontrado nas práxis fetichizadas, visto que, mesmo nas práxis em que predominam as formas fenomênicas de interpretação do mundo, ainda assim estão atravessadas pelo elemento educativo, mesmo que essa educação não esteja direcionada para a emancipação social.

Sob o prisma do materialismo histórico-dialético, concebemos a categoria trabalho à luz das contradições que envolvem o seu “pôr teleológico”. Nesse viés, a gênese do trabalho tem sua natureza contraditória, ajudando a criar um mundo de riquezas, bem como o próprio homem, o qual também é degradado, ao fazer com que o trabalhador só se sinta feliz e plenamente realizado fora do ambiente laboral (MARX; ENGELS, 2008a).

O trabalho, mesmo possuindo sua natureza contraditória, continua com um princípio educativo imanente, devido às possibilidades educativas presentes no ato laborativo. O homem tem a oportunidade de conhecer os fundamentos pedagógicos que envolvem o ato da produção, ferramenta que possibilita o processo de emancipação humana, desde que esteja diretamente ligada às outras práxis sociais, especialmente aquelas referentes à práxis político-revolucionária.

A compreensão do princípio educativo do trabalho, mesmo em seu caráter fetichizado, permite que entendamos o salto ontológico dado pelo homem em sua esfera natural e como paulatinamente o trabalho, a partir de sua divisão social, adquire um aspecto social em virtude também da conexão das outras práxis sociais na relação intersubjetiva entre os sujeitos.

2.2 Práxis ou práticas: derivações em torno da práxis

Após apresentarmos o princípio educativo da práxis, decidimos discutir as derivações em torno da práxis em dois subtópicos: “Problemas em torno da práxis” e “Definições da práxis”, em que pretendemos abordar os problemas relacionados à práxis, além de expor como uma conceituação equivocada da práxis pode resvalar para o seu idealismo ou para o seu pragmatismo.

Segundo Barata-Moura (2000) e Vázquez (2011), Lenin foi quem melhor conseguiu materializar as proposições *marxianas*, criando, por conseguinte, instrumento organizativo a fim de orientar a prática para uma perspectiva revolucionária. Nesse sentido, após retratarmos as diversas definições de práxis, dissertaremos acerca da teoria da revolução em Marx e Lenin, encetando o processo de desenvolvimento ocorrido na Rússia a partir das comunas agrícolas.

2.2.1 Problemas em torno da práxis

Antes de adentrarmos nos estudos teóricos atinentes à categoria práxis, cabe revelarmos a distinção realizada por Barata-Moura (1986) em seus estudos sobre a práxis. Consoante o filósofo português, a adoção do termo “prática” em detrimento de “práxis” relaciona-se ao fato de que a discussão conceitual se diluiu em proposições teóricas que revelam um idealismo em torno da práxis, resultando, por vezes, no idealismo da práxis ou na praxificação do ser social⁵ (BARATA-MOURA, 2000).

⁵ Barata-Moura (2000) considera Gramsci e Lukács como idealistas da ação, porque concebem, conforme o autor, a transformação apenas pela via da consciência, podendo resultar em outro problema relacionado à

Embora concordemos em parte com a justificativa do filósofo português, isso não significa, contudo, que o conteúdo da práxis venha a ser uma atividade materialmente transformadora. Para Barata-Moura (2000), a prática é uma *ingrediência* e agente de transformação da realidade. A *ingrediência* é a realidade material dada, enquanto o agente de transformação da realidade é o próprio sujeito da ação revolucionária.

Barata-Moura (2000), ao propor a prática como agente de transformação da realidade, não nega que dentro dela há diversas modalidades de consciência e que as ações dos homens serão reflexos da exteriorização das relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, o ser social é reflexo da materialidade, portanto: “[...] todo o conhecer se encontra constitutivamente guiado por interesses. Na realidade, o nosso conhecimento está conduzido e guiado, a cada passo, pelos nossos desejos e preferências subjetivas, os nossos desejos, as nossas necessidades e os nossos fins” (BARATA-MOURA, 2000, p. 36).

O conhecimento se funda na realidade material, a partir da atividade social como um todo, colocando em prática todas as funções orgânicas, sensoriais e cerebrais do homem, ligadas e sistematizadas pelas exigências da práxis (SOUSA JUNIOR, no prelo). Segundo Sousa Junior (no prelo, p. 66): “O conhecimento torna-se falso na medida em que se enrijece e se isola. Só se mantém verdadeiro na medida em que é tensão crescente e consciente em face de todas as determinações que lhe escapam ainda, mas cuja conexão com elas é assegurada pela mediação da práxis”.

O conhecimento move o homem e o transforma à medida que põe em marcha todas as determinações sociais que o configuram em sua totalidade, no entanto, concordando com Barata-Moura (1986, p. 98): “O mero conhecimento não chega para derrubar as forças que dominam a sociedade: para tanto é antes requerido um ato social”. Por essa razão, partindo dessa perspectiva, o filósofo luso advertirá para o cuidado de que as ações no campo da práxis não se movam para o idealismo da ação.

Nas palavras de Barata-Moura (2000, p. 23): “A prática é uma categoria constitutiva do ser humano. A prática emerge concretamente no interior da unidade material do real; não se eleva contra esta, nem dilui o seu estatuto ontológico”. Por ser a práxis parte constitutiva do ser, possui seu caráter ontológico. Barata-Moura (2000) conceituará uma

praxificação do ser social, concordando que as proposições levam necessariamente para o campo da cultura. Consideramos o termo “idealismo da ação” interessante, o qual reiteramos que deve ser mais bem aprofundado, porém, quando o autor se refere a Lukács, está se referindo apenas ao livro *História e consciência de classe*, no qual o próprio autor realizou uma autocrítica e foi rechaçado por Lenin, por considerá-lo messiânico, idealista e ultraesquerdista, apontando que sua fase filosófica estava centrada no neo-hegelianismo (LUKÁCS, 2008). A partir das críticas de Lenin, Lukács pôde refazer seu caminho teórico, apontando os limites teóricos da obra e consolidando seu caminho filosófico sob a base do materialismo histórico-dialético.

concepção de prática concatenada com a noção de experiência acumulada, fundando um saber fazer habituado a operar determinadas situações. Nessa esteira, assente à óptica do autor, a prática se aperfeiçoa na experiência e, com isso, acumula um conhecimento, podendo ser sistematizado ou não, a depender da formação sociocultural dos diversos tipos de sociedades. Dessa maneira, há uma concepção de práxis que está diretamente ligada ao saber fazer, na instituição de meios materiais para que os homens possam viver em sociedade, ligados diretamente, conforme salientam Marx e Engels (2007), pela consumação do primeiro ato histórico, selado pela produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas.

A realização das necessidades práticas parte de uma realidade material concreta; origina-se na consciência do homem por meio de perguntas e respostas resultantes dos carecimentos da própria realidade material (LUKÁCS, 2009). As perguntas e respostas fundam a ação humana, assim perpassam por uma relação entre objetividade e subjetividade à medida que a satisfação das necessidades humanas gera outras necessidades sociais.

Marx e Engels (2007) salientam que as ferramentas encontradas pelo homem para a satisfação dessas necessidades favorecerão o intercâmbio ou a interconexão entre as diversas práxis secundárias. O complexo da política, do direito e da religião concorre para uma espécie de relação que visa manter o *status quo*, resultando que tais práxis se refletirão de maneira diferente em cada classe social, expressando, por sua vez, as relações de dominação.

Em Marx e Engels (2007), a produção da vida aparecerá de maneira dupla: de um lado, como relação natural; de outro, como relação social. Essa relação social será balizada pelo princípio da cooperação de vários indivíduos, seguida de um determinado modo de produção, demonstrando a conexão materialista existente entre os homens e assumindo novas formas, independentes da política e/ou religião.

Os autores afirmam ainda que: “A consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que os cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade [...]; sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35). Podemos considerar, desse modo, como instinto consciente a necessidade que os indivíduos possuem para viver em comunidade e estabelecer interconexões por meio da ação humana. O que antes era impulsionado como um instinto defensivo contra os perigos representados pelos animais e outras tribos passa a assumir posteriormente formas cada vez mais avançadas de cooperação.

A cooperação existente no mundo dos homens valida o desenvolvimento das sociedades como um todo, pelo fato da permanente interação entre os homens. A personalidade do homem, todavia, forma-se por meio da experiência. A experiência constrói

as regras, os hábitos, dentre outros, justificando, por conseguinte, as tomadas de decisões realizadas pelo conjunto dos homens. Desse modo, a personalidade do homem se forma pela inter-relação existente entre os fatores objetivos e subjetivos, merecendo atenção o fato de que a subjetividade será construída mediante a percepção e as sensações que os indivíduos obtêm no decorrer da vida.

Cabe o esclarecimento de que a formação da personalidade dependerá necessariamente dos fatores objetivos e subjetivos. Nesse caso, a realidade material, ou seja, o ambiente societal, pode ser a mesma, no entanto o modo segundo o qual os homens apreendem suas experiências pode distinguir a personalidade do indivíduo diante da coletividade. Nesse sentido, há uma relação dialética entre o indivíduo e a coletividade, daí se percebe a necessidade de construir um coletivo sólido, fundado por laços de solidariedade entre os sujeitos desse coletivo, de sorte que comunguem de objetivos semelhantes.

Lenin compreende a questão e formata uma teoria cuja atenção estava direcionada para a formação de uma coletividade política, criada com o objetivo de materializar o comunismo. Barata-Moura (1986) confere a Lenin o título de quem melhor conseguiu materializar as proposições teóricas de Marx e Engels, tanto do ponto de vista filosófico quanto teórico, centrando sua preocupação para o que fazer, partindo da realidade material e criando os instrumentos necessários a fim de aglutinar forças para a consolidação do processo de revolução social.

Lenin, ao se debruçar sobre o conhecimento da realidade, concebia a articulação entre o particular e o universal sob a égide da totalidade histórico-social, considerando o permanente movimento do processo educativo (DEO, 2015). Nessa direção, Lenin destaca, consoante Mazzeo (2015), a necessidade da práxis no processo de aquisição do conhecimento, e não apenas como crítica ao conhecimento interpretativo.

De acordo com Mazzeo (2015), o processo de trabalho social produziu modos cognoscitivos que possibilitaram principalmente, no plano prático, o conhecimento, ainda que depois esse próprio conhecimento tenha propiciado um distanciamento de si, passando a estabelecer, então, uma identidade entre consciência e transformação do real.

Lenin concebia que o processo do conhecimento se fundamentava na práxis e nela estava contida não apenas a dimensão de formar-se para atuar nas contradições do capitalismo. Ele partia da necessidade de conhecer a realidade, agir sobre ela e extrair dela os conhecimentos necessários que subsidiariam a elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário. Os passos dados na materialidade seguiam uma teoria revolucionária com base na análise do movimento real. Nas decisões táticas a

serem tomadas pelo partido, havia a orientação para que os camponeses e proletários não tivessem medo de errar, porque o erro é pedagógico.

É importante destacar que aqui não há uma apologia do erro, mas há a consideração de que o movimento prático é capaz de ensinar sobre as decisões táticas e estratégicas de cada situação dada. A práxis não segue uma linearidade, ela depende dos fatores objetivos e subjetivos; na ausência de um ou outro, é necessário construir as bases educativas a fim de instigar os sentimentos de revolta contra o sistema opressor. Por essa razão, na tese três sobre o Feuerbach, Marx (2007) sinaliza que o próprio educador precisará ser educado, demonstrando que o homem novo e a mulher nova não serão um produto já predefinido, os quais só podem ser resultado concreto das próprias contradições da realidade.

Vázquez (2011, p. 187) salienta que:

Lenin elabora sua teoria respondendo a uma necessidade prática: criar um instrumento necessário para a luta revolucionária do proletariado. 2) Para satisfazer essa necessidade, os princípios organizativos do partido têm de levar em conta condições históricas concretas (dispersão das organizações social-democratas, clandestinidade rigorosa e influência da ideologia reformista e espontaneísta no movimento operariado).

O percurso adotado por Lenin segue o método *marxiano*. Ele parte da realidade concreta e constrói, para isso, um instrumento que servia para aglutinar um programa de formação humana integrando teoria e prática. Em Marx e Engels (2017), especialmente no *Manifesto comunista*⁶, a ideia do Partido Comunista já aparece como superiora comparada à dos demais partidos da classe operária. No entanto, em Lenin, líder do Partido Bolchevique⁷, adquire um programa, cuja proposta formativa se assenta nos pilares da práxis.

Nos debates dos círculos operários de 1902 a 1905, surgiu uma das principais polêmicas entre Lenin e Rosa Luxemburgo, especialmente no que se referia à atuação do partido no seio da classe trabalhadora. Os levantes espontaneístas dos camponeses contra o regime czarista no fim do século XIX suscitaram algumas polêmicas a respeito dos movimentos de massa espontaneístas pela condução do partido no processo revolucionário, bem como pela relação entre as pautas econômicas e políticas.

⁶ Marx e Engels (2017) destacam que existem muitos partidos que poderiam representar a classe trabalhadora, porém o partido que melhor exprime o programa de transformação da sociedade está contido no programa do Partido Comunista. Contudo, é importante assinalar que o *Manifesto Comunista* não possui o objetivo de realizar uma análise científica. Ele foi um texto encomendado com um fim propagandista, objetivando difundir as ideias de transformação social.

⁷ Era uma fração do Partido Social-Democrata Russo, fundado em 1902, passando a adquirir um *status* de partido legalizado logo após a Revolução de 1905. Somente após a Revolução de 1917, a ala bolchevique se transforma no Partido Comunista, colocado como superior aos demais partidos porque nele havia um programa revolucionário, centralizando, inclusive, as tarefas político-educativas (BROUÉ, 2014).

Conforme Braz (2015, p. 32), Lenin acreditava que, “[...] sem a atuação do partido como vanguarda, o elemento espontâneo não passará de um embrião da consciência”. Adiante, o autor destaca que:

Não há, então, nenhuma oposição entre espontaneidade das massas e organização política revolucionária de vanguarda, precisamente porque elas se complementam, no sentido de que, a partir do ‘elemento espontâneo’, o partido, apoiando-se sobre suas iniciativas, amplia-o, o faz ser suplantado pelo próprio proletariado organizado e consciente, aproximando-o progressivamente das questões mais decisivas da luta política revolucionária, da própria revolução como superação da ordem do capital através da destruição do poder de classe da burguesia. (BRAZ, 2015, p. 33).

A explicação dada por Braz (2015) esclarece a função do partido de direcionar o espontaneísmo das massas para um fim revolucionário. Ao concentrar no partido o papel de vanguarda, não retirou o protagonismo das massas, antes contribuiu para que o movimento se tornasse mais coeso e avançasse para uma direção revolucionária, à medida que o partido detinha um programa teórico-prático de transformação do real aliado com uma proposta formativa de quadros políticos, estabelecendo funções no interior do partido ao passo que utilizava as habilidades dos operários em prol da formação da massa revolucionária.

A preocupação de Lenin estava centrada em não apenas formular uma teoria que estivesse coadunada com os objetivos de transformação do real, mas construir as mediações necessárias entre o *dever ser* e a realidade material dada. Nesse aspecto, Vázquez (2011) destaca que Lenin realizava a análise da situação concreta e dentro dela elaborava um programa de ação, distinguindo, por conseguinte, o que era estratégia e tática, ressaltando que “[...] só a prática pode elaborar os melhores métodos e meios de luta” (GOMES, 2006, p. 182).

Ao apontar as contribuições de Lenin para a teoria revolucionária, cabe retomarmos os postulados de Barata-Moura (1986) e Vázquez (2011) concernentes aos problemas em torno da práxis. Barata-Moura (1986) explicita que a prática é materialmente transformadora e que, portanto, qualquer axioma relacionado à práxis – referente ao processo de transformação da consciência sem indicar o caminho para que este se efetive no real – resulta no idealismo da práxis. Vázquez (2011, p. 174), todavia, assinala que:

Quando o conceito de práxis não ganha seu sentido cabal, pode-se cair: a) no materialismo anterior a Marx, ao continuar vendo objeto e sujeito em uma relação exterior, abstrata, e reduzir a práxis a um critério de verificação entre o pensamento do sujeito e um objeto que existe em si, à margem de sua relação prática com o mundo (empirismo da práxis); b) no idealismo, se a atividade prática é concebida em um sentido absoluto e subjetivista, negando a propriedade da natureza exterior (idealismo da práxis); c) no ponto de vista da consciência ordinária, pré-filosófica, que ignora tanto a relação intrínseca sujeito-objeto (realismo ingênuo) como a atividade do sujeito – no sentido teórico e prático. A relação exterior sujeito-objeto só se torna compatível

aqui com a atividade prático-utilitária, o que prefigura bem mais a posição do pragmatismo do que a de uma verdadeira filosofia da práxis (pragmatismo da práxis).

Pela observação de Vázquez (2011), os três problemas da práxis referem-se ao idealismo da práxis, ao empirismo da práxis e ao pragmatismo da práxis. A observação de Vázquez (2011) se assemelha à de Barata-Moura (1986), no entanto os postulados de ambos possuem algumas diferenciações, porque o segundo considera o conhecimento adquirido pela experiência como um saber fazer adquirido na e pela prática, enquanto o primeiro atesta para o cuidado de não transformar a empiria numa espécie de materialismo contemplativo⁸.

No tocante ao idealismo da práxis, para Vázquez (2011) não há a relação dialética entre objetividade e subjetividade. Nesse sentido, a valorização da subjetividade aponta para uma transformação do ponto de vista ideal, havendo uma cisão entre o pensamento e a ação. Conforme já salientamos, Barata-Moura (1986) explora esse conceito e, para além de o processo de transformação permanecer no âmbito da consciência, salienta o cuidado para que não haja a praxificação do ser social e para que as mudanças permaneçam na modificação da cultura, e não sobre a base que justifica a opressão.

No que concerne ao pragmatismo da práxis, em Vázquez (2011) fica subentendido o processo prático-utilitário na aquisição do conhecimento. Pela definição do autor, os pares dialéticos “objetividade x subjetividade”, “teoria x prática” e “sujeito x objeto” perdem-se pelo caráter utilitário da ação, concedendo, portanto, à atividade formativa um caráter pragmático, utilitarista, não conseguindo realizar a verdadeira conexão entre teoria e prática.

2.2.2 Definições da práxis

Neste tópico, aprofundaremos o conceito de práxis seguindo a perspectiva teórica de Vázquez (2011). O autor discorre que toda a atividade humana é uma práxis devido à intervenção que esta possui no campo da realidade. Ele elabora uma série de subdivisões em torno da categoria, chamando-a de práxis reiterativa/imitativa; práxis criadora; práxis artística; práxis transformadora; práxis político-educativa e, por último, o autor define um conceito de antipráxis, um tipo de ação transformadora que não seja política revolucionária.

De antemão, gostaríamos de já anunciar para o leitor que não utilizaremos o vocábulo “antipráxis”, até porque seria uma contradição em termos de dizermos que práxis é

⁸ Nas teses de Feuerbach, Marx (2007) critica Feuerbach porque os apontamentos que este realiza a Hegel partem de um materialismo vulgar/contemplativo, efetuando avaliações da religião pela religião, sem, contudo, indicar as problemáticas existentes no modo de produção capitalista e sem mencionar as possibilidades de transformação do real.

o conjunto das atividades humanas e depois restringi-la apenas ao campo da práxis revolucionária. Contudo, a fim de contemplarmos as elaborações de outros teóricos em termos da práxis, tomaremos emprestado de autores como Kosik (1976) e Lukács (2013) os termos “práxis fetichizada” e “práxis burocratizada”, quando se referem às atividades cujo teor se revestem do caráter da alienação das relações de trabalho e do processo de burocratização da práxis, que coincide com a construção de um falso consenso e de cerceamento da liberdade de expressão.

Para além dessas explicações em torno da categoria práxis, cabe salientar ainda que, dentro da práxis político-educativa, nem todas as atividades são de cunho revolucionário. Algumas atividades no âmbito da práxis político-educativa são de caráter fetichizante, porque reforçam a alienação, bem como há atividades da práxis político-educativa que existem apenas para a manutenção do *status quo*. Não obstante, para além de todas essas definições, é necessário frisarmos que é o próprio movimento real que determinará qual o tipo de práxis adequada em determinadas situações políticas.

Ao afirmarmos a prioridade do movimento real frente às ações dos sujeitos, não estamos querendo tratá-lo como uma categoria à parte, até porque todo movimento, na realidade, pressupõe uma interferência direta do par dialético: objetividade x subjetividade. As ações dos homens e mulheres no movimento real dependem da correlação de forças disponíveis na realidade. É no movimento de observação e atuação na realidade que as diversas práxis podem confluír para um objetivo comum, daí a importância, por exemplo, de Lenin na sagacidade de reconhecer a oportunidade de interferir na realidade concreta, construindo organizações coletivas que aglutinavam os diversos interesses individuais.

Quanto às categorias da práxis esboçadas por Vázquez (2011), no tocante especificamente à práxis criadora, o autor a denomina como toda e qualquer ação que contribui para a transformação do real. Vázquez (2011, p. 17) destaca que a práxis criadora se refere aos mais diversos campos da atividade humana, porque mostra “[...] a unidade do objetivo e do subjetivo ao longo do processo prático, assim como porque produz algo único e irrepetível e que era imprevisível no início da atividade”.

O autor relaciona o conceito de práxis criadora à práxis artística e à práxis revolucionária, em razão da inovação nos aspectos teóricos e práticos, passíveis de constantes aperfeiçoamentos, contrapondo-se, de semelhante modo, aos pressupostos de uma práxis

imitativa ou reiterativa⁹, reduzindo o caráter da unicidade, irrepetibilidade e imprevisibilidade do produto, acontecendo, desse modo, uma anulação da capacidade criativa.

No esforço de categorizar a práxis, o autor conceitua o trabalho como uma práxis reiterativa/imitativa, condigna da destruição radical da unidade da consciência com a matéria, reduzindo, por conseguinte, seu caráter formativo. Nesse sentido, não podemos afirmar que existe de fato essa contraposição entre práxis criadora e práxis reiterativa/imitativa, porque, se toda práxis é uma ação transformadora, a práxis criadora jamais pode se restringir à práxis revolucionária ou práxis artística. A práxis produtiva é também uma criação à medida que o homem cria o mundo das riquezas objetivas e se cria na relação primária estabelecida entre homem e natureza.

Da mesma maneira, não é toda atividade laborativa que está inscrita como práxis reiterativa/imitativa, até porque, ao restringir a categoria trabalho à práxis reiterativa/imitativa, Vázquez (2011) se esquece de considerar a práxis produtiva como modelo de toda práxis social (LUKÁCS, 2013). Agora, se o autor está considerando práxis reiterativa/imitativa como uma atividade cujo ato criativo esteja reduzido à repetição de uma determinada ação, poderíamos dizer que essa práxis se burocratizou ou está marcada pela alienação, intitulada por Kosik (1976) como práxis fetichizada.

Se Vázquez (2011) confere mesmo esse conceito de práxis imitativa, ficamos a nos indagar se essa suposta práxis imitativa não seria apenas uma atividade repetitiva. O automatismo da atividade reduz o caráter formativo, todavia, mesmo no ato laborativo, exemplo dado pelo autor, por mais que esteja encoberta pela alienação presente no ato do trabalho, ainda assim essa atividade não seria dada de maneira automática, tendo em vista o intercâmbio realizado entre os trabalhadores, podendo conseqüentemente suscitar diversas formas organizativas no convívio da coletividade.

O manuseio das máquinas pode até se dar de maneira repetitiva, mas o fato de colocá-lo simplesmente como práxis imitativa pode ser traduzido como uma espécie de simplismo por desconsiderar as inúmeras possibilidades presentes nascentes do intercâmbio estabelecido entre os homens. Logicamente que o conceito de práxis imitativa não traduz, de fato, aquilo que o autor pensa acerca do trabalho, porque, em outro momento do texto, ele pondera que:

⁹ A explicação dada por Vázquez (2011) caminha numa direção de considerar como práxis reiterativa/imitativa aquelas que exigem um movimento repetitivo/automático da ação. Nessa direção, podemos dizer, por exemplo, que o ato de dirigir um veículo se inscreve como uma práxis reiterativa/imitativa.

Assim, pois, a atividade produtiva é uma práxis que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele [...]. Isto é, a alienação não só se dá como relação entre o sujeito e o objeto, mas também como relação entre o operário e os outros homens, ou seja, só há alienação entre os seres humanos. (VÁZQUEZ, 2011, p. 125).

Diante disso, o termo que melhor responde à alienação presente no ato laborativo é a práxis fetichizada, haja vista que ela permeia o imaginário dos trabalhadores no cotidiano de suas práxis individuais.

É importante pontuar ainda que o autor exemplifica como práxis imitativa o método taylorista de organização do trabalho, porém, mesmo que a repetição esteja presente, bem como a despersonalização do operário frente à divisão técnica do trabalho, ainda assim o conceito de práxis imitativa aparece equivocado, por restringir a práxis laborativa à relação estabelecida entre o homem e a máquina, referindo-se especialmente ao caso aqui citado.

Adiante o autor menciona que a práxis imitativa pode estar relacionada à educação escolar por causa do processo de reprodução social. Relacionar a práxis imitativa à educação escolar é negar as contradições existentes no processo escolar. É verdade que a educação escolar reproduz a realidade, mas esta reprodução baseia-se no fetichismo presente nas relações sociais, assim a práxis fetichizada também responde por essas interações instituídas dentro do processo escolar.

Não estamos reduzindo, contudo, a práxis fetichizada ao imaginário popular e/ou à consciência do senso comum, tampouco pode ser considerada como práxis cotidiana. Os ataques fascistas, por exemplo, são resultado direto do confronto ideológico entre as correntes fascistas e antifascistas, servindo para ajudar na compreensão de que uma teoria tem o poder de influenciar as massas tanto numa direção revolucionária quanto numa direção conservadora¹⁰.

A teoria, qualquer que seja, guia a ação. Mesmo aquela que conduz para a imobilidade social norteia uma ação apassivadora diante da real, escondida sob o véu, muitas vezes, da religião e/ou da filosofia de cunho liberal. A religião, por exemplo, pode se configurar como uma espécie de práxis fetichizada. Embora a ação esteja voltada para um processo de transformação da consciência, essa transformação ocorre por meio da consciência

¹⁰ Esse exemplo serve para ilustrar que o confronto entre fascistas e antifascistas é de natureza ideológica e se materializa na forma de práxis política. O primeiro é uma práxis política com viés fetichizado, podendo também estar no bojo de práxis fetichizada, no entanto quisemos colocar aqui como práxis política, tendo em vista que mesmo as práticas políticas conservadoras possuem seus métodos de atuação e sua práxis fincados na manipulação ideológica e na conservação da estrutura de classes, afetando, por conseguinte, o *hic et nunc* social dos homens.

e se reflete na realidade personificada de muitas formas, podendo, inclusive, fomentar uma práxis conservadora¹¹.

Vázquez (2011) relata ainda que há uma práxis intencional e outra não intencional, que, articuladas às práxis individuais, alteram em certa medida as relações sociais de produção. Nas palavras do autor:

A práxis social, ao ser o resultado da combinação geralmente contraditória e conflitiva das práxis individuais, dá lugar a um produto que não pode ser reduzido às intenções de nenhum dos diversos autores que intervieram em sua produção e, por isso, é uma práxis não intencional. A sociedade, em seu desenvolvimento histórico, é o produto da atividade humana, da ação recíproca dos homens, nas palavras de Marx, porquanto essa atividade humana dá lugar a uma ordem de legalidade estrutural que não depende mais da atividade individual, mas que, por sua vez, a condiciona e molda. As sociedades humanas, com suas forças produtivas e suas relações sociais de produção, são um resultado da atividade humana e, portanto, também são transformáveis através dessa atividade; mas apresentam uma legalidade específica que condiciona os canais pelos quais essa transformação pode desenvolver-se. (VÁZQUEZ, 2011, p. 18).

Nesse sentido, se é verdade que existe uma *práxis intencional, não intencional e individual*, isso quer dizer que o conjunto dessas práxis e a combinação entre elas geram necessariamente um movimento na realidade objetiva. Essas ações estão revestidas de um caráter idealista/fetichizado, entretanto elas impactam a atividade prática e ajudam a moldar a sociedade de classes.

O conflito e a estruturação social derivados da combinação dessas diversas práxis geram um movimento de ação, podendo seguir a direção da emancipação humana ou da manutenção do *status quo*. Dentro de uma perspectiva mais ampla, quando pensamos no processo de revolução social, podemos concebê-lo como resultado de uma práxis intencional que reverbera numa práxis coletiva voltada para determinados fins, considerando-se que a revolução social é uma ação teleológica que redundando numa problematização, na incerteza e imprevisibilidade dos resultados, a depender da atuação dos sujeitos.

As relações sociais estabelecidas no seio das contradições sociais colaboram na formação do homem novo, gestado no limiar entre o velho e o novo. À vista disso, seguindo a esteira de Sousa Junior (2010), a revolução é um processo eminentemente pedagógico, pela relação de ensino-aprendizagem pactuada com os sujeitos envolvidos, nas mais diversas formas de práxis intercorridas em um cenário de intensas transformações sociais.

¹¹ É importante destacar que essa práxis conservadora pode ser resultado de práxis política conservadora, cujos métodos estão associados a uma ideologia revestida de uma falsa moral, influenciando, dessa maneira, um modo de agir na sociedade.

Seguindo a direção de Sousa Junior (no prelo), nem toda práxis é socialmente revolucionária. Existem práxis que confluirão para aquilo que há de mais reacionário na sociedade, no entanto, para uma apreensão crítica do real, será necessário que essa crítica esteja assentada no terreno da práxis revolucionária.

Essa compreensão de práxis é um divisor de águas para o desvelamento da obscuridade conceitual presente na relação entre trabalho e práxis, que, conforme elucidamos anteriormente, é responsável por um reducionismo da categoria práxis, que fica suprimida no trabalho ou é interpretada apenas como práxis política. Quando dizemos práxis política, muitas vezes fica subentendida como uma práxis político-revolucionária, esquecendo-se da consideração, todavia, de que práxis política é um conjunto de atividades que ajuda, inclusive, a manter uma estrutura de dominação entre explorados e exploradores.

A práxis é essencialmente criadora de novas relações sociais e novos modos de viver, mas isso não necessariamente está atrelado à práxis político-educativa, embora sem ela seja impossível a construção de novas relações sociais. A práxis político-educativa é essencial na construção de uma nova sociedade, porque atua como mediação, seja para uma direção revolucionária, seja para um recrudescimento da ação revolucionária.

Vázquez (2011), em seus escritos, menciona a burocratização da práxis, quando o formal se converte no conteúdo da práxis, designando posteriormente como antipráxis. Para ele, a antipráxis é a atividade prática que tende a destruir a práxis criadora, não obstante, ao refletir acerca do conceito de antipráxis, veremos que ele é colocado como equivocado, porque, se visa destruir aquilo que foi construído pela práxis criadora, ainda assim está direcionado a um processo de transformação, não necessariamente revolucionário.

Sousa Junior (no prelo) salienta em seus estudos que a práxis não pode ser confundida com a ação política das massas conscientizadas, devendo-se evitar o risco de associá-la diretamente à prática das lutas sociais. O autor lembra ainda que a pseudoconcreticidade também é um produto da práxis e, por conta disso, não pode ser considerada como uma forma pura e elevada da prática oposta às relações do mundo fetichizado.

Concordamos que o termo “práxis burocratizada” é o que melhor responde a essa burocratização constituída nas relações sociais e políticas. O termo utilizado pelo autor se refere especialmente ao período em que Stalin assumiu a direção dos rumos da Revolução Soviética, intitulado por Lukács (2008) também como “práxis *staliniana*”. Entretanto, o que gostaríamos de sublinhar, antes de qualquer menção aos rumos da Revolução Russa, é que

existe uma práxis burocratizada à medida que a práxis dos sujeitos está subordinada às leis e estruturas que visam a um recrudescimento da atividade criadora e livre.

Por práxis burocratizada, compreendemos quando no estamento da sociedade subsiste uma manipulação burocrática, existindo uma pressão da burocracia sobre o conjunto da sociedade para a realização de atividades que reforcem a exacerbação da vida cotidiana. A práxis burocratizada influencia ainda a ideologia como produto mecânico de cada situação econômica ou como matéria sem conteúdo que pode ser descartada, trazendo um impacto direto para a práxis política. Desse modo, como diz Sousa Junior (no prelo), se a fábrica e a escola são produtos da práxis criadora, transformadora, na práxis burocratizada esses espaços podem ser cooptados, servindo como uma ferramenta para a intensificação da práxis política.

2.3 A teoria da revolução em Marx e Lenin

Nesta subseção, discutiremos a teoria da revolução em Marx e Lenin, partindo dos textos políticos de Marx e das elaborações realizadas por Lenin no início do século XX. A ideia é debater o princípio da práxis político-educativa a partir do referencial desses grandes autores, trazendo para a cena as modificações realizadas no âmbito da educação, uma vez que nenhum processo revolucionário se sustenta sem que se possa alterar toda a lógica educacional subjacente a toda a sociedade.

Sendo assim, nosso foco de atenção estará relacionado especialmente ao contexto dos escritos de Marx e Engels sobre a Rússia pré-revolucionária. Discutiremos alguns escritos sobre elementos apreendidos da Comuna de Paris de maneira superficial, porque o nosso objetivo é já situar o leitor das discussões presentes na Rússia pré-revolucionária, emergindo posteriormente a figura de Lenin, como aquele que consegue materializar as preposições de Marx e Engels (VÁZQUEZ, 2011).

Cabe destacar que Lenin surge no contexto da Rússia pré-revolucionária. Ele, sendo oriundo de uma família de militantes e estudioso da práxis político-revolucionária, participa de alguns círculos operários e células estudantis no final do século XIX, tornando-se alvo de perseguição da polícia czarista, mandado constantemente para o exílio a fim de impedir que se tornasse uma influência entre as pessoas com as quais se relacionava (GOMES, 2006).

É importante realçar que Lenin discordava dos métodos individuais de violência contra o Estado czarista (GOMES, 2006). Suas ideias confluíam muito mais com as ideias do Partido Vontade do Povo, pelo programa educativo existente, relacionado com um conteúdo político emancipatório voltado para a elevação da consciência da massa.

Pontuamos ainda que, mais do que uma teoria revolucionária, Lenin formulou concepções de organização do partido, cuja apreensão da realidade partia do cotidiano e a elevava a discussões mais complexas. Por essa razão, a teoria revolucionária em Lenin está extremamente ligada à formação do homem novo, tendo em vista que esse homem se forma na práxis, no exercício permanente de articulação com a teoria revolucionária guiada para uma prática revolucionária.

2.3.1 Marx e Engels e os escritos sobre a Rússia pré-revolucionária

No final do século XIX, Marx e Engels (2013) discutiram sobre a possibilidade de uma revolução ocorrer na Rússia devido à revolta dos camponeses que estavam sofrendo com a usura do governo czarista. Marx, em resposta à carta de Vera Zaslitch¹², explicita a situação específica da Europa oriental, destacando que ali poderia ocorrer um levante revolucionário e assim impulsionar um processo de lutas no Ocidente correspondente às características peculiares da correlação de classes existente na Rússia.

Em seus rascunhos¹³, Marx (2013) realiza um estudo das condições socioeconômicas, cujos atributos apresentavam traços de uma economia semifeudal sob a tutela de um regime autocrático. Os camponeses eram os mais prejudicados pela usura, porém, por outro lado, eles possuíam formas organizativas diferenciadas, assemelhando-se ao trabalho cooperativo. Dentre essas formas organizativas, Marx (2013) cita o contrato de *artel* realizado entre os camponeses, cujas práticas facilitariam a transição de um tipo de trabalho parceleiro para o trabalho cooperativo.

Ao passo que Marx expõe as possibilidades dadas pela inter-relação existente entre os fatores objetivos e subjetivos, o autor enumera algumas dificuldades: complicações no intercâmbio junto às comunas agrícolas dadas pela extensão do território russo e a rápida expansão do capitalismo na Rússia, podendo acarretar a deterioração das comunas. A solução apontada por Marx foi na direção da criação de estratégias para diminuir a distância entre as comunas e a ação rápida com vistas a evitar a expansão do capitalismo.

¹² Marxista russa e integrante do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR), compunha as fileiras dos mencheviques. Em fins do século XIX, ajudou a formar o grupo Emancipação do Trabalho, colaborando na tradução dos textos de Marx e Engels para o russo. Formou algumas frentes de batalha com Lenin, no entanto, após a Revolução de 1905, suas posições políticas se coadunavam com uma perspectiva contrária à Revolução de Outubro.

¹³ É importante situar que os marxistas russos não tiveram acesso aos rascunhos desenvolvidos por Marx. Eles só vieram a público por David Riazanov em 1924, na edição de obras completas de Marx e Engels na União Soviética.

Cabe destacar que, embora nos rascunhos de Marx seja sinalizada uma direção oposta ao preconizado por ele n' *O capital*, percebemos que há uma coerência no que diz respeito ao próprio método: partindo de uma análise da situação concreta, prevendo a indissociabilidade das condições objetivas e subjetivas, porque, mesmo apontando condições subjetivas favoráveis devido à revolta dos camponeses, não descarta as condições objetivas para sua completude.

A fidelidade de Marx ao seu método também está expressa na articulação dialética entre o local e o restante do mundo. A luta política realizada na Rússia serviria para impulsionar o movimento dos trabalhadores da Europa ocidental. Porém, a proposta de Marx se insere na evolução para um estágio superior de sociedade, mas não necessariamente o socialismo, devido ao movimento associativo das comunas. Para ilustrar sua afirmação, o autor compara o movimento associativo dos camponeses russos com a cooperativa dos pioneiros de Rochdale¹⁴, elencando que esses fatores objetivos poderiam propiciar uma subjetividade forjada nas relações de trabalho associado.

Löwy (2008), ao prefaciá-lo livro *Luta de classes na Rússia*, assinala que os rascunhos de Marx possuíam uma identificação favorável ao debate realizado pelos populistas russos, especialmente quando se refere à probabilidade de ocorrer essa evolução societária. Nisso, não há uma contradição com sua obra, antes há um reconhecimento das especificidades do contexto político e socioeconômico dos países em desenvolvimento. Porém, nessa mesma obra foram condensadas perspectivas importantes concernentes à polêmica existente entre os populistas russos e os marxistas. Engels (2013) mantinha uma posição absolutamente contrária. Ele afirmava que os favoráveis ao posicionamento dos *narodniks*¹⁵ de ocorrer um processo revolucionário sem que houvesse o desenvolvimento das forças produtivas deveriam aprender o bê-á-bá do socialismo.

Focando especificamente a realidade russa, cabe lembrar que havia ali um regime czarista, com traços absolutistas, cujo ferrete se encontrava sob os lombos do campesinato. A corrupção daquela forma de Estado mantinha uma desigualdade expressa na relação entre os membros da administração e da nobreza e os segmentos da burguesia que possuíam benefícios naquela forma de Estado. Do outro lado, não havia mão de obra suficiente nem terras para os camponeses, acarretando o pagamento de uma alta taxa de impostos e a extorsão por parte dos camponeses aos usurários.

¹⁴ Cooperativa formada no final do século XIX na Inglaterra em que os lucros eram repartidos igualmente entre os membros da cooperativa e eram utilizados para subsidiar a construção de escolas, creches e postos de saúde para o povo.

¹⁵ Corrente política ligada aos populistas russos.

Havia uma espécie de aliança estratégica entre a nobreza russa e os segmentos da burguesia que lucravam por meio dos *truck system*¹⁶ e dos contratos de *artel*, que, embora tivessem características associativas, mantinham suas raízes fincadas na exploração, pela terceirização da mão de obra dos trabalhadores em troca de serviços dos empresários, sendo, desse modo, uma espoliação dos assalariados. Nos dizeres de Engels (2013, p. 44), o contrato de *artel* significava:

Uma das características mais marcantes do *artel*, a responsabilidade solidária dos membros uns pelos outros frente a terceiros, baseia-se originalmente no laço de consanguinidade, como as garantias entre os antigos alemães, a vingança de sangue, etc. Além do mais, na Rússia, a palavra *artel* é usada para designar não só todo tipo de atividade comunitária, mas também instituições comunitárias. Até a bolsa de valores é um *artel*. Nos *artels* dos trabalhadores, sempre se elege um presidente (estaroeste ancião) que se desincumbe dos deveres de tesoureiro, contador, etc., quando necessário, de diretor executivo, recebendo remuneração específica para isso. Esses *artels* existem: a) para empreendimentos temporários, dissolvendo-se após o término dos mesmos; b) para os membros de um mesmo negócio, como, por exemplo, carregadores; c) para empreendimentos permanentes, propriamente industriais. [...] Mas há *artels* que são explorados de maneira ainda mais abjeta, a saber, aqueles que vendem seus serviços como um todo a um empresário em troca de salário. Eles próprios dirigem sua atividade industrial, poupando ao capitalista os custos de supervisão. Este aluga aos membros *artel* cabanas para moradias e lhes adianta os meios de vida, desenvolvendo-se a partir daí o mais abjeto *truck system*. [...] Nesse caso, portanto, o *artel* serve para facilitar consideravelmente ao capitalista a espoliação dos assalariados. Mas, em contrapartida, há também *artels* que, por sua vez, empregam assalariados que não são membros da associação.

Engels escreve *Literatura dos refugiados* especialmente em resposta a Tkachev¹⁷. Segundo Wada (2017), foi Marx quem sugeriu que Engels escrevesse uma resposta ao populista russo, nesse sentido a resposta de Engels (2013) expressa, em grande medida, as reflexões de Marx sobre a comuna.

Seguindo uma perspectiva dialética da avaliação do *artel*, cabe destacar a natureza solidária existente entre os membros, significando não somente as atividades de cunho comunitário, como também as instituições comunitárias. Nesse sentido, há um laço de cooperação inerente a esse formato de organização, no qual os membros não são ligados por laços de sangue.

É interessante observar ainda o fato de que os trabalhadores organizados sob esse modelo facilitam o processo de exploração do capitalista sobre o coletivo, tendo em vista que

¹⁶ Segundo Engels (2013, p. 41), “[...] *truck system* era uma forma complementar de espoliação no capitalismo, no qual o salário dos trabalhadores é pago total ou parcialmente com produtos naturais. Nesse sistema, é típico que os trabalhadores recebam vales que só podem ser descontados nos estabelecimentos comerciais de quem os emite. Como nesses estabelecimentos os preços sempre são um pouco mais altos, os trabalhadores são espoliados pelo mesmo empresário tanto como produtores quanto como consumidores”.

¹⁷ Consoante Sanders (2017), Tkachev era um ativista revolucionário, o qual foi expulso da Universidade de São Petersburgo por distúrbios estudantis. Ele acreditava que, para se chegar ao socialismo na Rússia, seria necessária uma conspiração de uma elite disciplinada para confiscar o poder político.

os recursos e o controle social do trabalho são executados pelos próprios membros da equipe. Dessa forma, a organização sob o contrato de *artel* possui esse conteúdo dúbio, porque, ao passo que os laços de solidariedade podem forjar práticas comunitárias e de solidariedade genuína, podem também ser apropriados pelo capitalismo, num novo formato de espoliação da classe trabalhadora.

É importante destacar que Engels (2013) ressalta os elementos subjetivos para a formação do homem novo ao elencar a responsabilidade dos membros de uns pelos outros e das possibilidades de gestão participativa ao se elegerem um presidente, tesoureiro e contador como responsáveis pela direção executiva dos *artels*. Todavia, mesmo Engels (2013) destacando o caráter comunitário dos *artels*, enfatiza que eles continham alguns elementos subjetivos. Havia uma deterioração e uma apropriação realizadas pelo capitalismo em expansão. Essa apropriação era nefasta dentro de um estágio de sociedade em que não havia o desenvolvimento das forças produtivas, pois significava, em algumas ocasiões, o estabelecimento de laços temporários entre os trabalhadores e a superexploração de uma classe sobre a outra.

Engels (2013) assinalava que as ideias dos populistas baseavam-se na crença de que o camponês russo era o portador natural das ideias socialistas pela forma do trabalho cooperativo. Contudo, ao assentarem a crença na concepção dos valores cooperativos esperados do novo homem, rompem com o caráter eminentemente prático de um processo revolucionário, bem como partem de uma perspectiva idealista ao negarem o fator objetivo presente necessariamente dentro da revolução.

Sobre a posição de Marx, não obstante seus rascunhos tenham uma riqueza de detalhes muito maior do que seu posicionamento oficial¹⁸, o autor considerava as possibilidades advindas da efervescência política independentemente dos elementos objetivos, refletindo acerca da fragilidade das comunas agrícolas.

Há uma característica da ‘comuna agrícola’ na Rússia que a fragiliza, tornando-a hostil em todos os sentidos. Trata-se de seu isolamento, a falta de ligação entre a vida de uma comuna e a das demais, esse microcosmo localizado que não se encontra mais em parte alguma como característica imanente desse tipo, mas que, onde se encontra, fez surgir um despotismo mais ou menos central, que paira sobre as comunas. A federação das repúblicas russas do norte prova que esse isolamento, que parece ter sido originalmente imposto pela vasta extensão do território, foi consolidado em grande parte pelas fatalidades políticas que a Rússia teve de suportar depois da invasão mongol. Atualmente trata-se de um obstáculo muito fácil de eliminar. Seria preciso simplesmente substituir a *volost*, a instância governamental, por uma assembleia de camponeses eleitos pelas próprias comunas e servindo de órgão econômico e administrativo de seus interesses. (MARX; ENGELS, 2013, p. 95).

¹⁸ O posicionamento oficial de Marx foi que a realidade descrita n’*O capital* ajudava a explicar a realidade da Europa ocidental e que a realidade russa apresentava elementos que deveriam ser mais bem aprofundados.

Marx (2013), apesar de reconhecer a fragilidade das comunas agrícolas, dada a extensão do seu território, não deixou de granjear a revolta popular, direcionando para uma práxis revolucionária ao sugerir a substituição da *volost* pela assembleia dos camponeses, eleita pelo povo, servindo como um órgão responsável para gerenciar os interesses da massa proletária.

O autor, reconhecendo que a ausência das condições objetivas ideais dificultaria a evolução societária russa, não deixou de querer responder a um problema concreto colocado pelas contradições concretas de uma sociedade arraigada nos velhos costumes patriarcais, percebendo a singularidade de uma velha sociedade que gritava para que se erigisse um novo mundo.

A importância do elemento subjetivo, nesse caso específico, para Marx (2013), não estava concatenada com os mesmos princípios de revolução socialista dos populistas russos. A diferenciação prescinde da compreensão de que essa revolução, para os russos, dar-se-ia em moldes diferentes dos da Europa ocidental, além de deixar claro que a evolução para um estágio superior de sociedade e a crença de uma revolução nesse formato não partiam de uma perspectiva idealista de revolução, mas de uma perspectiva adequada aos pressupostos daquela sociedade, sem isolá-la da influência do sistema capitalista.

A cooptação do elemento subjetivo em contextos de ebulição parte de uma sensibilidade real para com os problemas do povo e da quebra de uma suposta distância entre o intelectual, o partido e o povo. A captura da subjetividade estava direcionada para uma espécie de revolução política, também necessária e também expressa nas obras de Marx¹⁹.

Nesse sentido, pensando na realidade russa e identificando um sujeito que estava sofrendo com um regime autocrático, seria exigir demais do povo que esperasse um momento adequado. Há um dito popular que diz que “Quem tem fome tem pressa”, porque aqui há uma prioridade ontológica do biológico sobre o social. Nisso, existe também uma relação dialética entre o biológico e o social, uma vez que afeta não somente o indivíduo, mas um conjunto social que compartilha das mesmas necessidades, ficando, portanto, como desafio articular as necessidades imediatas a uma luta mais profunda e complexa da sociedade, relacionando-a com a capacidade de transformar essas pautas em bandeiras políticas mais amplas.

Sobre o aspecto elencado acima, é importante rememorar, de acordo com o relato extraído de Lukács (2013, p. 258), que, certa vez, Lenin, em conversa sobre as dificuldades

¹⁹ Estamos considerando como obras políticas a trilogia: *A guerra civil na França*; *Luta de classes na França*; e *18 de Brumário*.

diárias dos camponeses, fez o seguinte comentário: “Eu, que nunca passei fome, não tinha pensado no pão”. Essa frase, aparentemente singela, carrega uma profundidade gigantesca, porque parte do caráter social dado pelas determinações biológicas, bem como ressalta a sensibilidade do líder revolucionário em transformar a dor da fome numa bandeira de luta.

A fome pela fome ou as determinações biológicas por si mesmas não são capazes de se transformar em combustível a ponto de ocasionar uma explosão. Por essa razão, o biológico precisa ter uma relação direta com o social, porque somente o coletivo pode realizar as transformações necessárias na sociedade.

Em consonância com Vedita (2015), os fatores subjetivos são necessários para se desencadear um processo revolucionário. Os fatores subjetivos por si sós não são capazes de alavancar um movimento de luta social mais amplo. Nesse sentido, cabe pontuarmos algumas reflexões atinentes aos processos revolucionários: embora Marx tenha traçado o horizonte de haver o desenvolvimento das forças produtivas, foi nos países periféricos do capitalismo que houve insurreições revolucionárias. Desse modo, não basta haver as condições objetivas, os fatores subjetivos são fundamentais para que se construam relações sociais visando a essa interconexão dialética entre os fatores objetivos e subjetivos.

A subjetividade resultante da realidade objetiva se forja a partir da realidade material. Os sentimentos gerados pela escassez, ainda que estejam escamoteados pelos mecanismos de inculcação da ideologia dominante, podem, por vezes, obstaculizar a luta de classes. Sem embargo, podemos constatar que em Lenin (2015) havia uma preocupação em formar os quadros revolucionários por meio das mediações a serem realizadas no mundo das ações imediatas e das atividades de mediação.

2.3.2 Marx e a periferia do capitalismo

Shanin (2017) fez um apanhado das discussões de Marx e Engels (2013) relacionadas às comunas agrícolas, destacando que Marx despertou seu interesse pelo processo de desenvolvimento da Rússia a partir de 1870, quando começou a ter contato com a literatura russa acerca das comunas agrícolas. A essa altura, Marx já havia escrito a versão alemã d’*O capital* e, após o estudo dos teóricos russos, alterado, segundo Wada (2017), a edição francesa, publicada em 1875.

Conforme Wada (2017), Marx, na edição alemã d’*O capital*, aponta que há uma tendência do processo de desenvolvimento de expropriação dos camponeses a fim de

transformá-los em trabalhadores assalariados. Na edição francesa, Marx acrescenta uma nota de rodapé com uma citação de Tchernichvski (*apud* WADA, 2017, p. 86), ressaltando que:

Quando certos fenômenos sociais em uma certa nação alcançam um estágio avançado de desenvolvimento, a evolução dos fenômenos rumo ao mesmo estágio do que as nações avançadas [...]. Essa aceleração consiste no fato de que o desenvolvimento de certos fenômenos sociais em nações atrasadas, graças à influência da nação avançada, suprime um estágio intermediário e salta diretamente de um estágio inferior para um superior.

Sob esse prisma, tanto Shanin (2017) quanto Wada (2017) partem da classificação de um Marx tardio pelo fato do interesse que o autor adquiriu das comunas agrícolas russas. Marx, segundo os autores, aprendeu russo em um ano de estudos e em 1871 já tinha lido mais de 150 páginas da literatura russa fornecida por Danielson²⁰.

Marx (*apud* WADA, 2017, p. 152) assinalava que:

A Rússia é o único país europeu que a propriedade comunal se manteve em escala ampla, nacional. Mas, ao mesmo tempo, a Rússia existe em um contexto moderno: ela é contemporânea de uma cultura mais avançada e ligada a um mercado mundial no qual a produção capitalista é predominante.

Marx não tinha dúvidas de que as comunas russas estavam fadadas a desaparecer, no entanto ele ressaltava que a Rússia era o único país da Europa que permanecia com as comunas em escala nacional, as quais não eram ligadas por laços de sangue. Ele percebeu que o fato de elas existirem na modernidade continha um traço que lembrava o comunismo primitivo; posteriormente fez o alerta de que, para cultivar aquilo que as distingue das sociedades capitalistas, precisariam agir rápido, pois o capitalismo já estava em processo de expansão.

Os autores resgatam não só os rascunhos das cartas de Marx a Vera Zasulich, mas também as correspondências que Marx trocou com Danielson, com Engels e com sua filha Laura Lafargue, falando da satisfação de ver a repercussão dos escritos deles na Rússia.

É importante destacar ainda que a tradição do marxismo na Rússia veio por Plekanov. Vera Zasulich participava do mesmo grupo que Plekanov, chamado de “Emancipação para o trabalho”. Eles se opunham radicalmente à ideia de desenvolvimento a partir das comunas agrícolas, tanto que os autores os acusam de terem demorado a publicar a carta de Marx; por essa razão, a carta veio a público por David Riazanov, acusando que Marx teve um desvio para o populismo, assim como Lenin. Cabe salientar que os rascunhos só adquiriram tratamento científico após a década de 1930, em virtude do processo de coletivização do campo.

²⁰ Pseudônimo de Nikolai Frantsevich (1844-1918): economista populista, o primeiro tradutor d’*O capital* para o russo.

Sayer e Corrigan (2017) caminham na mesma direção de Shanin (2017) e Wada (2017), porém realçam que não se trata de um Marx tardio, mas de uma evolução do pensamento dele, resgatando, desse modo, os textos de Marx sobre a Comuna de Paris, salientando que:

Para Marx, a Comuna foi uma forma apropriada de autoemancipação do trabalho por ter se constituído em um desafio material e presente para essas relações que submetiam o trabalho. Combater a separação entre Estado e sociedade civil não era um dos objetivos remotos do comunismo, mas parte integrante de qualquer meio prático para alcançá-lo. (SAYER; CORRIGAN, 2017, p. 135).

Marx escreveu os textos que compõem a trilogia²¹ da Comuna de Paris de modo concomitante às constantes revisões d'*O capital* e de modo paralelo aos seus estudos sobre as comunas agrícolas, ficando claro, portanto, que, no desenvolvimento da sua teoria revolucionária, todos esses elementos não estiveram totalmente articulados, até porque Marx estava o tempo inteiro aprendendo mediante sua prática política. Marx (2011, p. 11) compreendia, por exemplo, que a comuna se constituía especialmente numa forma de luta contra o Estado e nela necessariamente continha a luta política como uma mediação necessária para chegar ao comunismo:

Toda e qualquer revolução dissolve a antiga sociedade; nesse sentido, ela é social. Toda e qualquer revolução derruba o antigo poder, nesse sentido, ela é política. A revolução como tal – a derrubada do poder constituído e a dissolução das relações antigas – é um ato político. No entanto, sem revolução o socialismo não poderá se concretizar. Ele necessita desse ato político, já que necessita recorrer à destruição e à dissolução. Porém, quando tem início a sua atividade organizadora, quando se manifesta o seu próprio fim, quando se manifesta a sua alma, o socialismo se desfaz no seu invólucro político.

Assim posto, percebe-se o imbricamento entre a revolução política e a revolução social. Toda e qualquer revolução precisa necessariamente dessa mediação política para que as mudanças sociais de fato ocorram. Somente após a tomada do poder, o proletariado se efetiva como classe revolucionária, porque ele passa não apenas a deter os meios de produção, como também os meios de produção intelectual que estão sob o guarda-chuva da igreja.

Marx (2011) acreditava que existia uma força espiritual da repressão representada pelos párocos da igreja. Por essa razão, as medidas práticas a serem adotadas era a desoficialização e a desapropriação das igrejas, ao passo que as instituições de ensino seriam abertas ao povo gratuitamente, libertando, assim, a educação e a ciência dos preconceitos de classe e do poder governamental.

²¹ Os livros que correspondem a esta trilogia são: *Luta de classes na França; Guerra civil na França; e 18 de Brumário*.

Compreendendo que um processo de transformação prática exige modificações na realidade objetiva e na subjetividade dos indivíduos, “Marx rejeita a separação moralizante entre o ser e o dever ser e procura a racionalidade do próprio real, o sentido imanente do movimento histórico” (LÖWY, 2012, p. 82), de tal forma que o sujeito se efetiva como classe revolucionária por meio da práxis político-educativa revolucionária.

Löwy (2012), em *Teoria da revolução do jovem Marx*, trabalha com os conceitos de proletarização dos quadros e autoeducação ideológica. Segundo ele, há todo um trabalho de educação política nas assembleias por meio das leituras, comentários e discussões dos jornais. Nesse ínterim, “[...] desenrola-se um processo de proletarização da composição social das sociedades secretas” (LÖWY, 2012, p. 103), como uma espécie de autoeducação ideológica.

Partindo do pressuposto de que na nova sociedade os próprios educadores precisarão ser educados (MARX; ENGELS, 2007), podemos inferir que a construção do homem novo se forja nas contradições da própria sociedade.

Mediante essa prática revolucionária, nasce e desenvolve-se, na massa operária, a consciência comunista. Sempre coerente com a teoria da práxis, Marx frisa que a consciência não pode ser outra diferente da consciência da práxis existente, o que significa, em relação ao proletariado, que tanto para a criação em massa dessa consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma revolução. (LÖWY, 2012, p. 144).

Se formos pensar nas contribuições de Marx para a educação de maneira programática²², constatamos que suas proposições apontam na direção de uma educação que atende aos interesses imediatos da classe trabalhadora, voltados para a formação ao trabalho; em uma educação que objetiva transformar o sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário; e em uma educação omnilateral, quando já não existirem as barreiras que impedem o livre desenvolvimento do homem.

É somente numa educação omnilateral, por exemplo, que o homem disporá de tempo livre para executar atividades relacionadas à sua autorrealização humana, constituindo-se, desse modo, o fundamento daquilo que Marx chama de reino da liberdade (LÖWY, 2012). Entretanto, até lá uma pedagogia do meio²³ se faz necessária pela regulação racional do processo produtivo, associada às medidas políticas que se referem ao controle coletivo da produção e às atividades que possibilitam a elevação da “*classe em si*” para a “*classe para si*”.

²² Para maiores detalhes acerca do programa de educação em Marx, ver Sousa Junior (2010).

²³ Estamos extraindo esse termo do educador soviético Shulgin, educador que trabalharemos adiante.

2.3.3 Lenin e a teoria revolucionária

Lenin, reconhecido como aquele que materializa as preposições de Marx e Engels²⁴ (VÁZQUEZ, 2011), tinha alguns elementos que favoreceram sua apreensão da obra de Marx e o destaque que confere à práxis político-educativa. Em Lenin, a cooptação do movimento real se dá por meio da teoria do reflexo, que se configura, consoante Vedda (2015), pela apreensão da realidade concreta com base na análise das situações concretas, tendo, por conseguinte, uma transcendência dos fatores subjetivos. Haverá uma proeminência dos fatores subjetivos em virtude das especificidades daquele contexto histórico, cuja ausência dos fatores objetivos propicia uma relação de cooperação entre o conjunto da classe oprimida, representada pelo campesinato e o proletariado.

Lenin, em razão da proximidade que tinha com os círculos operários, durante seu exílio na Sibéria bebeu muito dos escritos filosóficos de Hegel e das obras de Marx e Engels. Para além disso, na Rússia, no final do século XIX, havia uma efervescência do debate político muito forte, tendo, entre eles, dois grupos que compunham a *intelligentsia russa*²⁵: Vontade do Povo e Emancipação do Trabalho. Ambos os grupos eram adeptos do terrorismo individual, no entanto cabe reiterar que o Vontade do Povo formulou um programa revolucionário de educação das massas. Nesse sentido, certamente a teoria do partido político em Lenin seguia a mesma linha de raciocínio do grupo Vontade do Povo.

Nessas condições, a apreensão da realidade faz-se necessária para que a partir dela as ações se deem na modificação da superestrutura do capitalismo, em que se fundem os pilares do conjunto das práxis sociais: pensamento e quadros sociais, teoria e prática, consciência e ser, uma vez que “[...] não estão separados em compartimentos estanques, presos em oposições abstratas, mas (ao mesmo tempo em que reconhecem sua autonomia relativa) estão dialeticamente ligados uns e outros e integrados no processo histórico” (LÖWY, 2012, p. 32).

Mazzeo (2015), assente aos estudos de Lenin, considera que há uma ideia de conexão e de automediação, representada pela apreensão imediata da realidade e aquilo que brota dessa imediaticidade. A apreensão do movimento real feito pelo sujeito leva-o a uma capacidade de refletir à frente do cotidiano.

²⁴ De acordo com Gomes (2006), Lenin vinha de uma família de militantes, tendo sido seu irmão executado, acusado de ter planejado a morte do czar.

²⁵ Grupo ligado à intelectualidade russa. Muitos de seus membros eram considerados os populistas russos pelas concepções de desenvolvimento que se contrapunham ao desenvolvimento da Europa ocidental, formando, desse modo, dois grandes grupos: Emancipação do Trabalho (marxista) e Vontade do Povo (heterogêneo em sua formação).

Para o autor, a mediação é a ação social programática estabelecendo momentos de aprendizado dialeticamente articulados. Partindo da conceituação de Mazzeo (2015), podemos elucubrar que a práxis político-educativa é uma mediação importante no processo de elevação da consciência, originando-se nos instrumentos organizativos, tendo no partido e nos sovietes os espaços utilizados que ajudam no desenvolvimento da consciência revolucionária.

O partido e os sovietes, como órgãos imbuídos da teoria revolucionária, desenvolvem uma práxis condizente com os ideais revolucionários, pois, conforme salienta Lenin (2015, p. 71): “[...] sem teoria revolucionária não há prática política revolucionária”. O trabalho educativo realizado pelo partido contribui para que o proletariado não permaneça restringido à sua consciência espontânea (VEDDA, 2015).

Nas obras de Lenin, é possível encontrar os termos “situação revolucionária”, “hábitos” e “educação da atividade revolucionária”, promovidos pelo partido no intuito de educar as massas revolucionárias (LENIN, 2015). Lenin conceitua situação revolucionária, segundo interpretação de Vázquez (2011, p. 196), da seguinte maneira:

Uma situação revolucionária não conduz inexoravelmente à revolução. O próprio Lenin recorda experiências históricas anteriores em que a revolução não se produziu porque faltou o fator subjetivo, isto é, a capacidade da classe revolucionária para levar a cabo ações revolucionárias de massas suficientemente fortes para romper (ou abalar) o velho governo, que nunca, nem sequer nas épocas de crise, cairá se não o fizer cair.

Lenin (2015) considera que as situações revolucionárias, embora não conduzam inexoravelmente à revolução, são momentos fundamentais para formar a consciência revolucionária. O caráter educativo da ação revolucionária aparece em momentos anteriores ao assalto ao poder, reforçando o papel da denúncia, que, por sua vez, ajuda a construir uma subjetividade mais combativa frente aos desmandos do Estado opressor.

A indignação provocada pelas situações de opressão realizadas pelo Estado é um motor importante no combate às desigualdades, todavia elas por si sós não são capazes de transformar as estruturas do poder, sendo necessária a existência dos fatores objetivos. Nesse sentido, Lenin (2015) faz menção à Comuna de Paris, relatando a existência dos fatores objetivos, porém faltava a capacidade de levar as modificações adiante, ocorrendo de maneira oposta na Rússia revolucionária, havendo a indignação necessária para combater o Estado burguês e a inexistência de uma base social propícia para assegurar o êxito da revolução.

Lenin (2015) enfatiza o papel da educação na modificação dos hábitos resultantes da velha cultura, salientando que cada embate com o Estado burguês produz um debate que contribui para acirrar os antagonismos sociais. Ao se acirrarem os antagonismos, fica mais

fácil evidenciar as contradições, ampliando, assim, o debate político-educativo. A educação acontece na práxis à medida que os sujeitos entendem o momento certo de recuar e avançar.

Lukács (2008, p. 118) salienta que:

O que é central agora, para nós, é o modo pelo qual a democracia socialista pode se afirmar na vida cotidiana dos homens. Lenin fala do hábito como o motor mais importante da extinção do Estado, na medida em que o hábito torna os homens capazes de levar adiante sua convivência com o próximo sem violência, sem coerção, sem submissão.

A modificação dos hábitos requer uma modificação na estrutura ideológica que regula o comportamento dos homens. Nesse sentido, a ideologia, como resultado das ideias dominantes, cede lugar a uma nova ideologia por meio do intercâmbio realizado entre os sujeitos, sobrevivendo a indispensabilidade da práxis na formação do homem novo.

As contradições sociais põem em conflito a própria natureza humana, porque, ao passo que os indivíduos recebem influência de toda a carga ideológica derivada de um sistema capitalista e patriarcal, dada ao próprio processo de reprodução social, reproduzem os velhos hábitos, entrando em choque com os valores da nova sociabilidade. Nisso não está presente uma ideia romantizada do processo revolucionário, antes se compreende a revolução social como um processo cujo resultado reverbera na construção de uma nova subjetividade decorrente da nova materialidade. Logo, a subjetividade é determinada também pelas condições objetivas da sociedade.

As contradições sociais podem produzir uma subjetividade mais combativa, além de fazerem com que se iniciem, graças ao sentimento de revolta, as estratégias político-educativas. Nesse sentido, Lenin realizará uma diferenciação entre tática e estratégia, articulando as lutas gerais com as lutas da cidade. A denúncia contra a violência policial, por exemplo, pode se tornar uma ferramenta da práxis político-educativa, para que, a partir dela, haja discussões mais aprofundadas que revelem a essência do fenômeno da violência.

Lenin (2015, p. 79), observando o movimento de greve em 1890, constata que:

O que temos com as greves de 1890 são muito mais lampejos de consciência: formulam-se reivindicações determinadas, busca-se identificar antecipadamente o movimento mais favorável, discutem-se as experiências e os exemplos de outras regiões, etc. Se os motins eram, simplesmente, revoltas de oprimidos, as greves sistemáticas representavam os embriões da luta de classes, todavia nada mais que embriões. Em si, essas greves eram luta trade-uniotista, não se configurando ainda como luta social-democrata; assinalavam o despertar do antagonismo entre os operários e os patrões, ainda que os operários não tivessem, e nem poderiam ter, a consciência da oposição irreconciliável entre seus interesses e a ordem política e social existente.

A denúncia, como estratégia educativa no processo organizativo da classe, segue um programa educacional cujo método consiste na discussão da realidade concreta. A complexificação das temáticas específicas está em consonância com a temática geral, sucedendo, por conseguinte, a interconexão das demandas locais com as demandas gerais, construindo, portanto, outras interconexões entre organização e movimento, passando a dar a tônica da direção revolucionária dos movimentos espontâneos.

A direção do movimento revolucionário não significa desconsiderar o movimento espontaneísta das massas, mas antes canaliza a revolta popular para um programa específico, contemplando os interesses da classe trabalhadora. A formação de um partido político que se paute pela organização dos trabalhadores serve para instrumentalizar a luta através de uma formação teórico-política que se materializa na prática política contra o Estado burguês.

É importante salientar que nem sempre o movimento organizado da classe trabalhadora terá os instrumentos organizativos necessários para canalizar o movimento espontâneo das massas, no entanto, na ausência das condições propícias a um processo organizativo, cabe “[...] saber adaptar nossas táticas e nossas tarefas imediatas às particularidades de cada situação dada” (VÁZQUEZ, 2011, p. 198).

Vázquez (2011), ao discutir a metodologia empregada por Lenin, ressalta que ele captou o que existia de distinto nos processos de revoluções anteriores, adequando-os às condições da Rússia revolucionária. Compreendendo isso, é possível entender o caminho adotado pelos soviéticos, tendo em vista que eles precisavam construir as condições materiais de produção da existência, tanto que uma das estratégias do Partido Bolchevique diz respeito à aliança popular realizada entre camponeses e proletários.

2.4 A práxis político-educativa

Tudo é política, e isso constitui, portanto, um complexo espontâneo, permanente e universal como a linguagem (LUKÁCS, 2013). O referido autor destaca que a práxis política é uma práxis mediada entre a natureza fenomênica e a essência. A modificação realizada no mundo fenomênico é responsável por alterar a essência em um processo contínuo e dialético. Nesse sentido, quando nos reportamos à práxis política, referimo-nos especialmente ao movimento da luta de lutas e à correlação de forças entre as classes antagonicas. Esse movimento promove as mudanças necessárias no fenômeno, objetivando alterar a essência.

A realidade também é composta pelo fenômeno, conforme nos lembra Kosik (1976). É verdade que o fenômeno, por vezes, encobre a essência, sendo necessário lembrar

que, sem a devida mediação, não é possível haver transformação da sociedade, salientando que a práxis política pertence ao campo ideológico e que, portanto, é um meio de luta social.

Paulo Netto (1983) faz uma sábia observação a respeito da relação entre fenômeno e essência. Para o autor, é relevante salientar a posição política que o proletariado assume rumo à direção de uma sociedade emancipada e a necessidade de romper com a imediatividade da vida social, elegendo o partido como aquele que dirigirá o processo revolucionário.

Nesse sentido, o partido atua como educador. Lukács (2012) acentua que, dentro da relação partido e massa, o partido não deve tomar, em sua inteireza, a direção do processo revolucionário. O autor, ao expor o pensamento político de Lenin, chega a enfatizar que, dentro dessa relação, perpassa uma interdependência entre o partido e a massa. O partido não pode perder sua conexão com a base social, pois, ao perder essa conexão, a relação se transforma numa *realpolitik*. Lukács (2013, p. 50) utiliza esse termo quando se refere a uma política voltada para resultados políticos burocratizados:

[...] Se o partido do proletariado não é organizado de modo tal que seja garantido o correto direcionamento de sua política como classe, esses aliados – que, numa situação revolucionária, multiplicam-se progressivamente – podem trazer mais desordem do que ajuda. Pois as outras camadas oprimidas da sociedade (camponeses, pequeno-burgueses, intelectuais) não aspiram, é óbvio, aos mesmos objetivos do proletariado. Este, quando sabe o que quer e o que tem de querer do ponto de vista da classe, pode salvar a si mesmo e a essas camadas de sua miséria social. Mas se o partido, o combativo portador de sua consciência de classe, mostra-se inseguro em relação ao caminho que a classe deve seguir, se nem mesmo seu caráter proletário está garantido no plano organizacional, então essas camadas ingressam no partido do proletariado e desviam-no de seu caminho, de modo que essa aliança, que, no caso de uma organização do partido proletário dotada de clareza acerca de seu caráter de classe, teria contribuído para a revolução, torna-se a maior ameaça contra ela.

Lenin (2015) potencializa o papel do partido como aquele cujo papel se concentra em direcionar os caminhos da revolução. O partido deve estar munido de uma orientação política revolucionária e dotado de um programa que possa ajudar no processo de transformação de classe potencialmente revolucionária em efetivamente revolucionária.

Lenin (2015) evidencia a educação política como ferramenta para a construção de estratégias de lutas. Segundo o líder revolucionário, as denúncias instrumentalizam a luta, buscando, assim, elevar a consciência da classe trabalhadora. Ele indica que os jornais alternativos e a criação de panfletos se constituem como difusores de uma propaganda socialista, elencando que, com o tempo, essas denúncias adquirem capilaridade no seio da massa, atingindo todos os aspectos da vida social.

O referido líder revolucionário centraliza no partido as atividades da práxis político-educativa, demonstrando que se deve formar uma intelectualidade com o propósito de

discutir permanentemente os principais problemas da vida cotidiana, reforçando que deve haver uma relação dialética entre as pautas econômicas e as pautas políticas. Acerca disso, o autor defende que os camponeses sofrem com a violência do regime czarista, nesse sentido a violência se torna uma arma contra o Estado czarista.

O princípio organizativo fincaria as bases da práxis educativa em Lenin, de tal modo que a formação de quadros revolucionários, extraídos da própria massa, surgiria como produto do processo revolucionário. No programa formativo do partido, objetiva-se sobretudo formar uma intelectualidade forjada no seio do próprio partido, a fim de diminuir a distância entre os intelectuais e os operários. Portanto, a educação em Lenin é pensada não apenas como formação, mas se preocupa em gerar um produto como resultado concreto desse amplo processo de educação das massas.

Lukács (2013, p. 465) lembra que:

[...] a ideologia é um meio da luta social, que caracteriza toda sociedade, pelo menos as da ‘pré-história’ da humanidade. É nessas lutas que tem origem também o significado pejorativo da ideologia, que historicamente se tornou tão importante. A incompatibilidade factual das ideologias em conflitos entre si assume as formas mais díspares no curso da história, podendo se manifestar como interpretação de tradições, de convicções religiosas, de teorias e métodos científicos etc., que, no entanto, constituem sempre antes de tudo meios de luta; a questão a ser decidida por eles sempre será um ‘o que fazer?’ social, e decisivo para a sua confrontação fática é o conteúdo social do ‘o que fazer?’; os meios da fundamentação dessa pretensão de condução da práxis social permanecem meios cujo método, cuja constituição etc., sempre depende de *hic et nunc* social do tipo da luta, do tipo de ‘o que fazer?’ contido nele.

A inscrição da ideologia como um meio de luta social, em nossa compreensão, demonstra que os diversos tipos de ideologia orientam as práticas no seio da sociedade de classes. Contudo, apesar de saber que elas influenciam o embate entre as classes, também não podemos esquecer do elemento da contradição. É a contradição existente no seio da sociedade de classes que garantirá que as decisões políticas realizadas no mundo dos homens não determinem em sua inteireza o conteúdo delas. Um exemplo clássico dessa relação vem da própria igreja, que, apesar de, na maioria das vezes, ter uma ideologia que reforça a dominação de uma classe sobre a outra, aponta que o que faz a diferença é o fato do conteúdo do qual está revestida.

Desse modo, por ser a ideologia um fator determinante na atuação prática da realidade, é importante destacar que isso dependerá também da consciência de classe. Por essa razão, não dá para dissociar a atuação política da transformação no modo de produção. Esse desafio é compreendido por Lenin (SOARES DORE, 2013) na afirmação de que a revolução social precedeu a revolução cultural, mas isso não significa dizer que a revolução

social não deverá acontecer, é preciso, então, impulsionar a revolução cultural mediante ações que propiciem o conhecimento para todos. Essa revolução cultural é também aquela que fará diversas mediações no seio da sociedade agonizante a fim de possibilitar a construção do homem novo.

Se é verdade que sem educação não é possível transformar a sociedade, sem política revolucionária não poderá haver a transformação para uma consciência revolucionária. Vázquez (2011, p. 365) nos ajuda a compreender que uma consciência de classe só é possível como resultado de um processo teórico e prático da assimilação da teoria científica do socialismo e do desenvolvimento da prática política, elencando ainda que:

A consciência dos interesses de classe (consciência de classe) pressupõe a necessidade de superar, até certo ponto, os interesses imediatos, pessoais; com isso se torna possível uma práxis comum intencional. A consciência de classe não surge espontaneamente e requer a elaboração de certo material ideológico. Enquanto os interesses de classe se formam espontaneamente, de acordo com o processo de constituição de determinada classe, a consciência deles só surge no processo de luta entre as classes antagônicas e, particularmente, com a elaboração da ideologia correspondente e a criação dos partidos de classe que a inculcam. Assim surge, desde o século 18, a consciência burguesa de classe e, a partir de meados do século passado, a consciência do proletariado.

A partir das elaborações de Vázquez (2011), podemos avançar para uma perspectiva de que a atuação político-prática na realidade atende a uma ação que, por sua vez, não está deslocada da consciência. O retorno à ação prática concreta será cada vez mais refinado pelos produtos da práxis política, pertencentes também aos pressupostos de uma práxis criadora. Os produtos da práxis política e/ou criadora se dão na constituição de partidos políticos, conselhos operários, dentre outros instrumentos formativos da classe trabalhadora (SOUSA JUNIOR, no prelo).

A práxis política está direcionada para a totalidade da sociedade, pondo em marcha a necessidade de mudar. Essa mudança, conforme salienta Lukács (2013), tanto pode estar direcionada para conservar o existente como pode destruí-lo. Portanto, quando colocamos a práxis política automaticamente como práxis criadora, podemos cair em um equívoco, ao considerarmos a práxis política como aquela genuinamente revolucionária.

A despolitização cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente. O apoliticismo de grandes setores da sociedade os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais, e, com isso, fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue das tarefas de acordo com seus interesses particulares de grupo ou de classe. Tanto o politicismo prático como o apoliticismo por motivos práticos satisfazem as aspirações e os interesses do homem comum e corrente, do homem prático, mas, na verdade, só servem para

afastá-lo de uma verdadeira atividade política e, especialmente, de uma práxis revolucionária. Nesse sentido, o apoliticismo e o apoliticismo práticos são parte da ideologia da burguesia, sobretudo, quando se considera que sua política a partir do poder perdeu toda a força de atração para as classes oprimidas e exploradas.

A práxis política esboçada por Lukács (2013) nada tem a ver com a ontonegatividade da política, mas sim com o reconhecimento dos limites da práxis política na transformação da sociedade, uma vez que ela pode desembocar em diversas direções, inclusive na manutenção do *status quo*, e esbarrar ainda no complexo do direito, ficando dentro de uma legalidade burguesa que serve aos fins da democracia burguesa. Para a práxis política ter uma direção revolucionária, é necessário que o conteúdo social do “*o que fazer?*” esteja repleto de conteúdos que queiram ultrapassar a institucionalidade burguesa e avance para a perspectiva da emancipação social.

Lukács (2013) e Vázquez (2011) ressaltam a importância de Lenin na discussão teórica e prática da práxis político-revolucionária. O reconhecimento de Lenin no tocante à práxis político-revolucionária segue a premissa de que ele respondeu a uma necessidade prática, construindo um instrumento necessário para a luta revolucionária do proletariado, materializando-se na construção do partido político.

É importante destacar que nem toda práxis política é essencialmente revolucionária, sendo necessário, portanto, ficar atento aos limites da práxis política, especialmente no que concerne aos conteúdos políticos. De acordo com Lukács (2013, p. 507):

O critério imediato para a práxis ideológico-política, aquele que diz como um conflito real, de causas em últimas instâncias econômicas, pode ser enfrentado e resolvido com meios políticos. Associa-se a isso, então, o segundo problema: quanto tempo durará ou poderá durar uma solução desse tipo. Anteriormente, em relação ao primeiro complexo de problemas, para poder destacar bem claramente a constituição concreta do critério, rejeitamos toda crítica gnosiológica da correção ou falsidade do conteúdo das ideologias que se tornaram operantes. Da mesma forma, pontos de vista morais (convicção sincera ou demagogia cínica etc.) não entram diretamente em questão como critérios do que é ideologia. Na imediatividade da práxis política, ideologias puramente demagógicas podem adquirir um ímpeto prático imediato também tão forte que parecem ser meios adequados para dirimir uma crise, basta pensar, quanto a isso, na tomada do poder por Hitler. Só que, exatamente nesse ponto, evidencia-se que tal critério sozinho não é suficiente. Isso resulta do fato de que, como foi unidade de fenômeno e essência da realidade social como um todo, mas só pode apreender essa realidade em sua imediatividade, o que ao menos comporta em si a possibilidade de que, tanto o objeto intencionado como o objeto atingido pelo pôr teleológico permaneça direcionado para o mundo do fenômeno que mais encobre que revela a essência.

O reconhecimento de um limite da práxis política não significa, por sua vez, seu total descrédito. A práxis política, na maioria das vezes, atua na imediatividade dos acontecimentos, isso significa, todavia, que a práxis é construída no seu *hic it nunc* e que atuar na imediatividade

dos acontecimentos não lhe confere um caráter prático-utilitarista, antes a coloca como uma resposta prática dos homens acerca dos fatos que circundam a própria vida cotidiana.

O limite da práxis política está no fato de que, por atuar na imediatez da vida cotidiana, nem sempre consegue realizar o encadeamento necessário entre fenômeno e essência e, assim, permanece encobrindo a essência. Todavia, mesmo que o autor aponte uma análise fenomênica da práxis política, não podemos deixar de considerar que, dentro da esfera política, o elo mais próximo da corrente diz respeito às decisões políticas que interferem apenas em um determinado local, mas que podem vir a servir como material explosivo em veículo no processo de transformação da sociedade.

Essa reflexão do autor está em consonância com o exemplo mais concreto de revolução socialista, quando a cooptação dos anseios da massa foi traduzida em palavras de ordem que contribuíram com a luta internacional dos trabalhadores, e sua efetividade, como ação política, confirmou-se por meio da duração, indicando que determinados acontecimentos não foram suficientes para promover a organização dos trabalhadores.

O terreno da práxis política costuma ser arenoso, porque os acontecimentos colocam sempre novas determinações legais totalmente novas, e esse desenvolvimento político, seguindo a direção de Lukács (2013), nunca terá um curso semelhante ao pôr do trabalho, cujas contradições que se manifestam exigem sempre novas decisões, não podendo prever em sua inteireza os resultados dessa decisão, porque o perímetro do não conhecido nas escolhas entre alternativas é infinitamente maior do que no pôr do trabalho.

No entanto, o que o autor coloca como limites da práxis política não pode jamais ser confundido como ontonegatividade por diversas razões: porque, mesmo se a práxis política permanecesse no campo do fenômeno, ainda assim teremos que lembrar que o fenômeno faz parte da realidade e que as alterações no fenômeno alteram a essência, além do que a práxis política é movimento e faz parte do confronto político entre as classes.

O autor referenciado destaca ainda que:

A luta de classes contra classe é uma luta política. Desse modo, a luta imediata, na qual está em jogo o mais-valor, é inserida no grande complexo da sociedade como um todo, a sua politização comporta um direcionamento para a totalidade do ser social que visa a mudanças práticas, cujos meios espirituais só podem ser as generalizações das determinações sociais, porque só através de mediações dessa espécie os movimentos espontâneos de insatisfação conseguem se transformar em atos políticos que, sob certas circunstâncias, podem ser sintetizados numa ação revolucionária. Essas generalizações de orientação político-prática, embora inflamadas nos seus pontos de partida individuais por estímulos intelectuais e emocionais, constituem o meio pelo qual a práxis política pode extrapolar o interesse imediato de classe e transformar-se num movimento universal também do ponto de vista social. (LUKÁCS, 2013, p. 521).

A práxis política é o movimento proporcionado pela luta de classes, portanto ela só pode ser uma práxis política mediada. Há, desse modo, uma convergência entre os interesses individuais e os coletivos, sendo justamente a mediação entre esses interesses e a formação da consciência revolucionária que garantirá que a linha do pêndulo favoreça a luta dos trabalhadores. A ontologia da vida cotidiana deve, pois, relacionar os aspectos econômicos com essas lutas mais imediatas. A relação que deve existir entre a práxis econômica e a práxis política diz respeito ao fato de que a segunda precisa estar subordinada à primeira, desse modo há uma natureza indissolúvel entre natureza e política.

Lukács (2013) chama a atenção para o fato de que, quanto mais distanciada a práxis política estiver da práxis econômica, tanto menor é a probabilidade de que seja efetuada com a consciência correta quanto aos seus próprios fundamentos. A preocupação do autor é válida, mas ainda assim não podemos desconsiderar que a práxis política está relacionada com o confronto entre as classes e que, portanto, “[...] implica toda uma escala de situações diferentes, que vão da simples proibição destes comportamentos burgueses, da punição a determinadas formas de transgressão da lei, até a tolerância tácita ou explícita deles” (LUKÁCS, 2008, p. 102). Falar de práxis política é falar da mediação necessária entre o novo e o velho mundo, por essa razão o autor destaca a necessidade de ter uma luta prolongada, não devendo, assim, menosprezar a luta, pois disso deriva um erro histórico, o qual revela um traço de sectarismo.

A luta política é a expressão também de uma luta ideológica. Lukács (2008) salienta que, em determinados momentos da história, o confronto se deu na luta entre fascismo e antifascismo, e não entre capitalismo e socialismo. Fascismo e antifascismo são lutas ideológicas que reverberaram no campo prático. Desse modo, em Lukács (2008) não encontramos um desprezo pela esfera política, mas a compreensão dos seus limites e o incentivo para que a luta política alcance a totalidade do ser social, realizando o diálogo necessário entre as causas econômicas e as causas sociais.

Outro aspecto para o qual Lukács (2008) chama a atenção é para o risco do sectarismo e do dogmatismo. Tais tendências se tornam um passo para que haja um recrudescimento da práxis criadora e a destruição de tudo o que nela existe. Compreendemos como produtos da práxis criadora os espaços políticos construídos como ferramentas de mobilização. Todos esses riscos podem esbarrar na práxis burocratizada. A práxis burocratizada oferece um risco para uma autêntica participação do povo, especialmente quando o autor situa a negação dos espaços políticos devido ao descrédito existente nas instituições criadas e à omissão da opinião na esfera pública. O autor faz uma excelente análise nesse

questo ao salientar que mesmo essas opiniões que não são citadas normalmente influenciam parte significativa da massa. Essas opiniões, embora não venham a público, passam a compor as filosofias do homem corrente comum e se refletem na massa de algum modo.

O partido, dentro de uma concepção *lukacsiana*, tem a função de guiar a revolução. O autor húngaro, apoiado em sua aproximação teórica e prática de Lenin, assinala que: “[...] o partido já não é simplesmente uma vanguarda que desperta as massas de uma sonolenta letargia: escuta as massas e aprende com elas, em uma permanente dialética entre partido e classe” (VEDDA, 2012, p. 20).

[...] A função do partido na preparação da revolução faz dele, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, produtor e produto, pressuposto e resultado dos movimentos revolucionários de massa. Pois a atividade consciente do partido repousa sobre um conhecimento claro da necessidade objetiva do desenvolvimento econômico; sua rígida estrutura organizacional vive em interação permanente e fértil com as lutas e os padecimentos básicos das massas. (LUKÁCS, 2012, p. 52).

Lukács (2012) enfatiza o papel do partido como fase preparatória da luta revolucionária, assim como destaca o papel do conhecimento como elemento que facilita a organização das massas. Porém, quando compreendemos o processo de transformação social como um processo pedagógico, veremos que o partido é muito mais do que um “organizador” da luta operária, mas significa um transformar de hábitos, alguns tipicamente burgueses, como produto e produtor direto da cultura burguesa. Nessa direção, o autor, apoiado em Lenin, fala de um processo em que os hábitos dos trabalhadores precisam ser modificados a fim de favorecer a luta revolucionária.

Em seus escritos, Lukács (2008) pontua ainda a diferença entre estratégia e tática, além de esboçar o termo “situações revolucionárias”. Em cada situação revolucionária, o elemento educativo permanece presente, tendo em vista as interações realizadas no mundo dos homens. O que o autor considera como situação revolucionária significa, em outras palavras, o próprio termo da práxis política.

As situações revolucionárias distinguem-se da vida cotidiana corriqueira precisamente porque nelas estas conexões induzem espontaneamente à ação e não se tornam conscientes somente por meio do conhecimento. Naturalmente, tornar-se consciente não significa aqui simplesmente conhecer e compreender uma informação, mas, ao contrário, transformá-la na motivação interior de nossa ação. Só mais adiante poderei falar mais detalhadamente deste movimento que vai da espontaneidade à consciência. Por enquanto, basta recordar o fato de que a Revolução de 1917 – graças a Lenin, que dirigia o Partido Comunista – foi capaz de percorrer este caminho que leva da cotidianidade aos problemas decisivos da sociedade e do Estado, mas sem que o governo dos soviets perdesse seu enraizamento na vida popular cotidiana. (LUKÁCS, 2008, p. 145).

Nesse trecho, percebemos que há uma conexão intrínseca entre a ação e o conhecimento do homem, a qual faz parte da sua própria vida cotidiana. A condição para se estar consciente requer um movimento que se transforma em uma transformação concreta. Essa transformação pode estar numa esfera individual, tendo uma relação direta com a subjetividade do homem, que vai se modificando a partir da interação humana realizada entre os sujeitos e os ambientes, podendo interferir no plano concreto por meio de sua organização. O que nos importa reforçar é o caráter educativo presente nessas interações que acontecem entre os sujeitos e o ambiente do qual fazem parte: a política educativa como uma mediação importante na elevação da “*classe em si*” para a “*classe para si*” na construção dos laços revolucionários.

Sobre a educação das massas, tendo o partido como catalisador, é importante a compreensão de Lukács (2012, p. 54):

Mas as massas só podem aprender agindo, é somente na luta que se tornam conscientes de seus interesses. Numa luta cujas bases econômico-sociais se encontram em eterna mudança e na qual, por isso, as condições e os meios da própria luta se modificam constantemente. O partido dirigente do proletariado só pode cumprir sua missão se, nessa luta, ele estiver sempre um passo à frente das massas em luta, a fim de lhes indicar o caminho a ser percorrido. Contudo, sem jamais se distanciar mais do que um passo, para se manter sempre como um líder da luta. Assim, sua clareza teórica só tem valor quando não se limita à correção geral meramente teórica da teoria, mas faz com que esta culmine na análise concreta da situação; quando, portanto, a retidão teórica expressa apenas a direção da situação concreta. O partido tem, por um lado, de ter a clareza e firmeza teóricas para se manter no caminho correto a despeito de todas as oscilações das massas, e mesmo correndo o risco de um isolamento momentâneo. Mas ele tem, por outro lado, de ser elástico e receptivo o suficiente para detectar em todas as exteriorizações das massas, mesmo confusas, as possibilidades revolucionárias que permanecem inconscientes para essas massas.

O partido tipicamente revolucionário necessariamente dialoga com as causas econômicas. Nessa questão, parece haver uma confluência com Tonet e Nascimento (2009), quando dissertam que a luta política não está deslocada da esfera econômica, porém, muitas vezes, reduz a práxis político-educativa a uma perspectiva de práxis reformista, como legalismo, juridicidade, parlamentarismo e contratos coletivos para os sindicatos.

No entanto, mesmo que essas formas de práxis política permaneçam na esfera do direito e mesmo que, no plano concreto, elas não possam avançar para uma perspectiva de superação da exploração entre as classes, ainda assim não podemos esquecer o princípio da contradição presente em todas essas relações, sendo necessário lembrar que essas contradições são traduzidas em disputas de consciência. O ato de disputar a consciência promove uma relação educativa em sentido lato pela própria correlação de forças presentes.

2.5 A formação de uma humanidade nova numa sociedade em transição

A tradição marxista até aqui investigada se apoia nas formulações acerca do homem novo, porém estamos modificando ou reformulando o conceito porque compreendemos as relações diferenciadas existentes entre homens e mulheres dentro do capitalismo e também porque as lideranças revolucionárias que estamos tratando concedem atenção especial à temática, devido ao peso do patriarcado como estrutura ideológica da sociedade.

Temos consciência que, para abordar com mais profundidade as questões de gênero, teríamos que realizar estudos específicos, contudo o tempo de quatro anos não nos permite demonstrar toda a complexidade existente dentro dessa questão. A licença para reformular o conceito de homem novo parte da perspectiva de que a questão da mulher também não foi ignorada por Marx, Engels, Lenin e Trotsky, havendo, inclusive, mulheres intelectuais que se dedicaram a tratar a questão com mais afinco, como foi o caso de Alexandra Kollontae (2000), que esmiuçou as relações sociais numa sociedade emancipada. Portanto, já sinalizamos para o leitor que, dentro das formulações de uma nova humanidade, iremos nos dedicar a compreender a formação da mulher como condição necessária para o processo de emancipação humana, a formação pelo princípio educativo da práxis, a educação unitária, a práxis político-educativa, o tempo livre e as demais práxis sociais que compõem o leque das relações humanas.

Antes de iniciarmos a discussão acerca da formação para uma humanidade nova, é importante pontuarmos que o novo homem e a nova mulher não estão enquadrados em nenhum perfil psicológico, tampouco estão inscritos em um modelo determinado. O novo homem e a nova mulher se forjam mediante as relações que serão construídas na práxis político-educativa dentro do movimento real, mediante o confronto de determinados perfis sociais que se tornam obsoletos à medida que há um avanço técnico-científico, à medida que há a construção de novos hábitos sociais, à medida que o espírito egoísta e individualista da natureza humana se transforma, cedendo lugar para os hábitos coletivistas: a partilha, a solidariedade, a construção de uma nova individualidade ocorrem também por intermédio de uma práxis coletiva voltada para o bem comum.

A formação do novo homem e da nova mulher transcende a categoria trabalho. Mesmo reconhecendo nele seu princípio educativo imanente, ele sozinho não será capaz de formar essa nova humanidade, uma vez que essa educação ultrapassa as relações econômicas. Lukács (2008, p. 142), cujo pensamento se ancorou nas premissas *marxianas*, afirma que:

[...] o ‘reino da liberdade’ implica o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. Este desenvolvimento, por sua vez, implica um tipo de práxis que vai além da esfera econômica (além do ‘reino da necessidade’, embora este seja ineliminável enquanto fundamento).

A partir dessa afirmação de Lukács (2008), sugerimos que a formação humana, apenas pelo princípio educativo do trabalho, não é capaz de desenvolver uma personalidade condizente com as determinações causais colocados pela nova sociedade. Logicamente que a formação pelo trabalho continuará sendo uma necessidade da nova sociedade, até pelo fato de que é através do trabalho que produzimos a riqueza, todavia ele sozinho não é capaz de desenvolver as diversas potencialidades humanas.

O novo homem e a nova mulher não serão um produto acabado. O novo homem e a nova mulher passam por constantes processos de transformação. Essa transformação se dá também mediante o conflito entre o velho e o novo. Gramsci (2001) definiu bem esse movimento quando afirma que o velho está morrendo e o novo ainda tarda a nascer. Esse jogo de palavras utilizadas pelo pensador sardo demonstra o processo por meio do qual o novo homem e a nova mulher se forjam, pois, nos interstícios da construção de uma nova sociedade, faz-se igualmente necessário um amplo movimento formativo a fim de direcionar o processo educacional.

Gramsci (2001), recebendo toda a influência do materialismo histórico-dialético, dialoga sobre como deve ser a formação dessa humanidade nova. De acordo com Meta (2017, p. 231), “Gramsci estabelece a necessária complementaridade na relação educativa entre formação humanística e moderna formação mecânico-matemática de tipo norte-americano”. A partir dessa afirmação, podemos perceber que Gramsci, por exemplo, não negava o aspecto positivo do taylorismo como método de organização do trabalho, pelo caráter racional da produção e pela formação em massa de intelectuais, pois existe a compreensão de que um dos aspectos positivos do processo de desenvolvimento das forças produtivas era a possibilidade do progresso tecnológico-científico.

A atenção que concede à formação pelo trabalho destaca o princípio educativo do trabalho, haja vista que, consoante Gramsci (*apud* BARATTA, 2017, p. 764), “Em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. O destaque que o autor confere à formação técnico-profissionalizante se aproxima das concepções *marxianas* para a educação, a partir do princípio da união entre trabalho e ensino, mais as atividades da práxis político-educativa, conforme destaca Sousa Junior (2010) em suas elaborações acerca da perspectiva programática da educação em Marx e Engels.

A revolução social como um processo eminentemente pedagógico encontra na práxis uma mediação para a formação dos sujeitos críticos e reflexivos. A práxis atua no limiar entre o velho e o novo, entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. A posição que a práxis ocupa no processo formativo contribui para formar essa nova humanidade, no sentido de que ela se encontra no seio das contradições de uma sociedade agonizante para uma sociedade verdadeiramente emancipada.

A revolução como um processo pedagógico abarca a formação pelo trabalho com a finalidade de oferecer não apenas a formação tecnológica, os rudimentos técnico-científicos e todo o processo de racionalização da produção, mas um tipo de formação que, segundo a concepção *gramsciana*, se funda pelo espírito da formação unitária: os estudantes possuem conhecimentos tecnológicos suficientes para ajudar no processo de industrialização, como também toda a formação cultural disponível a fim de:

[...] criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Podemos interpretar como o novo humanismo de Gramsci os hábitos coletivistas necessários para a formação de uma nova humanidade, tendo na velha natureza seu ponto de partida, que passa a adquirir novos sentidos à medida que homens e mulheres passam a ter contato com os conhecimentos científicos, tecnológicos e artístico-culturais, iniciando com o processo de democratização do saber, possibilitando a formação de novos intelectuais.

Esse novo humanismo, na concepção de Baratta (2017, p. 765), é:

[...] a conformação equilibrada entre padronização e especialização de um lado – os dois polos complementares entre os quais se move a dinâmica do taylorismo –, educação e formação desinteressada do outro: duas grandes heranças positivas, originárias da tradição humanista, as quais devem e podem reviver por meio de um realizado desenvolvimento do homem ativo de massa.

Essa perspectiva de formação integral contempla a formação pelo trabalho, por ser o elo de ligação com a realidade prática, mas também contempla todas as outras atividades da práxis social. A formação desinteressada é responsável por educar as novas gerações com base em outros valores humanísticos, solidários e coletivistas, pois sua vida não estaria fadada apenas pelo tempo dedicado ao trabalho, mas nele integra o prazer, o ócio e o descanso como atividades também importantes e necessárias para o desenvolvimento humano.

Entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, Marx (1971) reforça a urgência de uma mediação que deriva da práxis econômica, mas a ultrapassa à medida que o

conjunto da totalidade social cria novas demandas que chamam a atenção para outras pautas que dialoguem com a realidade econômica, mas também a transcenda.

Lukács (2008, p. 163), sob o aparato teórico de Marx, sintetiza sobre a especificidade do processo formativo da seguinte maneira:

Marx afirma que o reino da liberdade se situa para além do reino da necessidade. Portanto, o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, que Marx considera a essência do comunismo, não pode ser considerado como um produto mecanicamente espontâneo, ainda que complexo, do desenvolvimento econômico. Aliás, até mesmo quando ele enumera as condições econômicas do reino da liberdade, afirma um momento que é certamente ligado à práxis econômica dos homens, mas que – em seu mais íntimo conteúdo – não pode derivar na dialética espontânea imanente do desenvolvimento econômico. Referimo-nos ao seguinte: os homens, no estágio do ‘reino da liberdade’, executam o trabalho nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana.

Diante disso, podemos supor que a formação humana só pode ser um processo dirigido como forma de moldar a consciência humana de acordo com as necessidades daquela sociedade em transição. Essa formação não necessariamente está diretamente ligada ao complexo do trabalho pelo fato de que o conteúdo social da formação dependerá da correlação de forças presentes na sociedade. Se formos apresentar essa concepção de formação humana de acordo com os pressupostos *gramscianos*, o conteúdo, a forma e a didática serão definidos por meio de um bloco histórico, a partir da representação e da relação existentes entre intelectuais e massas populares, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados:

[...] por meio de uma adesão orgânica na qual o sentimento paixão se torna compreensão e, portanto, saber (não mecanicamente, mas de forma viva), apenas então se cria uma relação real de representação e se realiza a vida do conjunto, a única que é força social, e se cria, assim, o bloco histórico. (VOZA, 2017, p. 66).

Essa adesão orgânica só é concebível à medida que a massa tem compreensão de seus carecimentos, adquirindo autonomia e capacidade organizativa a fim de responder às suas necessidades. Nessa perspectiva, a sociedade civil adquire aspectos prático-organizativos de um autogoverno através de sua participação real e efetiva. Lukács (2008, p. 142) também compreende a construção de uma nova sociedade como um processo de democratização real que:

[...] só podem ser alcançados quando sua produção, decorrente da atividade social dos indivíduos, ocorrer simultaneamente com a conversão destes indivíduos em personalidades, quando for simultaneamente promovido, enriquecido e aprofundado o movimento que os faz tornarem-se verdadeiras individualidades.

Para além das questões postas acerca da práxis laborativa, práxis político-educativa e outras práxis sociais que ajudam na formação e elevação do sujeito

revolucionário, era uma preocupação de Marx e Engels (1971), por exemplo, a problemática do tempo livre para o trabalhador. Segundo a perspectiva dos autores citados, suas concepções giram em torno de o tempo livre ser um elemento importante na formação dessa humanidade nova. Engels (*apud* LUKÁCS, 2008, p. 165) é categórico na afirmação de que:

O livre desenvolvimento das individualidades [requer] não a redução do tempo de trabalho necessário para criar trabalho excedente, mas a redução do trabalho necessário da sociedade a um mínimo, ao que corresponde, em consequência, a formação e o desenvolvimento artístico, científico, etc. dos indivíduos, graças à ampliação do tempo livre e aos meios que estão agora à disposição de todos.

Suponhamos que esse entendimento e essa leitura acerca da importância do tempo livre tenham levado ao equívoco de Mazzoti (2001), que confere ao tempo livre uma perspectiva central em Marx e Engels, muito embora seja necessário destacar que Marx e Engels (2008a) falam de uma redução do tempo de trabalho necessário para que o indivíduo se dedique ao seu próprio desenvolvimento artístico, científico, dentre outros. O tempo livre, na perspectiva de Marx e Engels (2008a), não é destinado inteiramente ao descanso, ele é dividido com outras práxis formativas que ajudam no processo de elevação da formação do sujeito.

As reflexões de Mazzoti (2001) atinentes ao tempo livre versam de maneira oposta a toda uma tradição marxista que reconhece a importância da formação pelo trabalho, mas, por outro lado, também não apresentam a importância do desenvolvimento de outros sentidos da formação humana, aparecendo, todavia, como se fosse o ócio pelo ócio, reivindicando que a pauta dos educadores marxistas deva se centrar na redução da carga horária do trabalho. O educador marxista faz uma escolha entre o tempo livre e a proposta de educação politécnica, quando, no caso, não deve ser a mera oposição de uma proposta e outra, mas a inclusão da temática da redução da jornada de trabalho com vistas a oferecer ao trabalhador maiores opções formativas no seu tempo de não trabalho e descanso.

A oposição de propostas entre politecnicidade e tempo livre já aparece no título do seu artigo: “Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas”, passando a defender, por sua vez, a bandeira da redução da jornada de trabalho, ignorando os outros aspectos também importantes de uma formação omnilateral (MAZZOTI, 2001). Embora o autor esteja correto que a formação pelo trabalho não pode adquirir um aspecto central em Marx, equivoca-se ao não atentar para o fato de que o tempo livre pelo tempo livre não é capaz de formar indivíduos omnilaterais, que a ausência de uma educação dirigida e orientada para a emancipação humana pode vir a reforçar a alienação derivada dos processos das práxis fetichizadas.

Mazzoti (2001) demonstra até uma certa ingenuidade quando se agarra à tese de que o tempo livre é o campo do desenvolvimento humano, porque é nele que o homem desenvolve todas as suas potencialidades e cultiva seus *hobbies* e aspirações, que findam por lhe conceder uma força criativa muito maior do que ele realmente possui.

Não estamos querendo dizer com isso que o tempo livre não seja importante, pelo contrário, o que estamos defendendo é que ele sozinho não é capaz de oferecer elementos que possibilitem um salto na consciência humana, que permita a elevação do “classe-em-si” para o “classe-para-si”, tampouco que a formação única e exclusiva pelo trabalho seja capaz de promover essa elevação. Nesse sentido, cabe a defesa de uma formação integral, que contemple não apenas a união entre trabalho e ensino, como também a práxis político-educativa. Dentro da práxis político-educativa, podemos chamar a atenção para a educação estética ou práxis artística, à medida que essas atividades formativas possuem a função de conceder aspectos humanísticos no processo formativo.

Sousa Junior (2010) diverge da concepção romantizada do tempo livre formulada por Mazzoti (2001), uma vez que o tempo livre não necessariamente significa o cultivo das aspirações individuais, tendo em vista que o tempo livre no capitalismo significa tão somente o descanso do corpo para no dia seguinte reiniciar todo o ciclo de reprodução da exploração da força de trabalho.

Caminhando numa direção oposta à de Mazzoti (2001), Sousa Junior (2015) sugere que a formação dessa humanidade nova, para além da dimensão formativa do trabalho, abarque também a práxis político-educativa. A inclusão da práxis político-educativa como uma categoria tão importante quanto o trabalho na formação humana inspira e contempla uma formação espiritual para além das atividades laborativas, porque o tempo livre, sem o direcionamento do “que fazer” nesse tempo livre, não promove uma formação plena, porque o tempo livre desprovido desse direcionamento estético-cultural pode ser utilizado para o desenvolvimento de atividades reificadas, reforçando ainda mais as práxis fetichizadas, cabendo ressaltar que essas atividades da práxis político-educativa ultrapassam uma perspectiva de formação meramente política, pois nelas se inclui o exercício prático do processo organizativo, dentro do qual é estimulada a autogestão, tão necessária na formação da autonomia do sujeito efetivamente revolucionário.

Mazzoti (2001) defende ainda que o homem novo, para Marx, já existia, porque ele se forja por meio da educação política, nas lutas, nos sindicatos e nos partidos. Por essa razão, “[...] a classe proletária necessita desenvolver-se intelectual, moral e fisicamente e, para isso, é preciso que tenha tempo livre, pois o tempo é o campo do desenvolvimento humano”

(MAZZOTI, 2001, p. 61). Em sua leitura de Marx, Mazzoti (2001) ignora as contradições de homens e mulheres na sociedade capitalista, pois não é suficiente pertencer às classes proletárias nem participar dos espaços políticos para afirmar que essa é a perspectiva de formação integral ou omnilateral em Marx. Mazzoti (2001), defendendo o tempo livre pelo tempo livre, não reflete sobre o próprio processo de alienação e ignora a perspectiva do processo educativo a que todos nós estamos submetidos.

Nessa direção, cabe lembrarmos das teses de Marx e Engels (2007) sobre Feuerbach na afirmação de que numa sociedade emancipada os próprios educadores precisarão ser educados. A atividade transformadora no movimento real possibilita um amplo processo de possibilidades educativas, cuja ampliação ocorre com o fim da divisão do trabalho, com um processo de educação unitária que valorize não apenas a formação pelo trabalho, mas também o desenvolvimento de atividades voltadas para enaltecer as diversas práxis coletivas.

A transformação, pela divisão do trabalho, de forças (relações) pessoais em forças reificadas não pode ser superada arrancando-se da cabeça a representação geral dessas forças, mas apenas se os indivíduos voltarem a subsumir essas forças reificadas a si mesmos e superarem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. É somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos, somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível. (MARX; ENGELS, 2007, p. 64).

Nesse sentido, o fim da divisão do trabalho não se encerra em si mesmo como atividade prática transformadora. O fim da divisão do trabalho coloca outras atividades na ordem do dia que levem em consideração um processo de formação de massas que visa transpor a alienação inerente às relações burguesas, havendo, portanto, uma relação dialética entre indivíduo e coletividade, tendo na práxis uma categoria que medeia todo o processo de transformação social. Portanto, a conquista do poder político e econômico e a transformação do modo de produção são passos cruciais dados na materialidade, tendo como objetivo formar essa humanidade nova, dotada de uma nova personalidade e um novo hábito de vida, através da atuação na realidade.

A perspectiva de processo na formação dessa humanidade nova se dá também pela constante luta entre a velha e as novas formas de viver, sendo salutares, por exemplo, as elaborações de Kollontae (2000, p. 25) acerca dessa humanidade nova: “O antigo e o novo se encontram em contínua hostilidade na alma da mulher. Logo, as heroínas contemporâneas têm que lutar contra um inimigo que apresenta duas frentes: o mundo exterior e suas próprias tendências, herdadas das suas mães e avós”. Embora a autora tenha

se referido explicitamente à formação da mulher, não podemos deixar de pontuar que esse conflito perpassa e ultrapassa as relações de gênero, quando homens e mulheres precisam aprender novas formas de sociabilidade a fim de se desvencilharem de toda a influência da cultura anterior.

Lenin (s/d) também conferia especial atenção à formação da mulher no curso de formação dessa humanidade nova. Para ele, não era possível haver socialismo sem que houvesse a emancipação feminina, pois sabia que todas aquelas transformações contribuiriam enormemente para a formação de um novo tipo. Essa formação de um novo tipo possui uma relação intrínseca com um processo formativo que transcende a cultura anterior. Nesse sentido, a formação de um novo tipo desperta o espírito de protesto e educa a vontade, direcionando para a construção de uma nova ética e uma nova moral, pautadas pelos valores da coletividade (KOLLONTAE, 2000).

O impacto que essa formação de um novo tipo traz para a humanidade é o desenvolvimento de novas relações sociais. Talvez a atenção que Lenin e até mesmo Trotsky concederam à questão da mulher tem a ver com o reconhecimento de que as mulheres, devido a toda a carga de opressão do patriarcado, recebem uma educação voltada para a submissão à passividade.

De acordo com Goldman (2014), Lenin e Trotsky compreendiam a especificidade das mulheres na luta de classes, compreendendo que essa emancipação dependia também da transformação da economia e da cultura, associada à “[...] destruição da unidade familiar pequeno-burguesa” (TROTSKY *apud* GOLDMAN, 2014, p. 13). Essa emancipação deveria ser reconhecida tanto no aspecto jurídico quanto no aspecto pertinente ao desenvolvimento do trabalho associado, havendo uma socialização da educação das crianças com o propósito de não se aumentar, ainda mais, a carga horária de trabalho da mulher, cuja responsabilidade cresceu sob o advento do capitalismo. Por essa razão, conforme já mencionamos, Marx e Engels (2017) defendiam que foi o próprio capitalismo que destituiu a unidade familiar do invólucro da moral burguesa.

A formação dessa humanidade nova tem a ver também com o reconhecimento dos privilégios masculinos e dos brancos, devido a uma espécie de proteção social concedida através do patriarcado e do racismo como partes pertencentes à estrutura ideológica da sociedade, bem como a luta pela igualdade real que se dá no âmbito das classes sociais e dentro das relações de gênero e raciais a partir da equidade nessas relações.

2.6 A formação humana dentro de um impasse

Se estamos tratando da práxis como o conjunto das atividades humanas, a práxis também pode adquirir aspectos mistificatórios da realidade, através da práxis religiosa, da alienação e da reificação presentes na práxis laborativa, obstaculizando, em decorrência disso, o processo de elevação da consciência, a transformação do “classe-em-si” para o “classe-para-si”. A dificuldade de realizar a transcendência positiva do processo de alienação se dá mediante a incidência da práxis utilitária, que, conforme Kosik (1976), corresponde às atividades ligadas ao senso comum, responsáveis por não proporcionar a compreensão exata da realidade.

Se o problema da práxis se assoma à alienação derivada das relações de produção, dentre outras atividades que reforçam o fetichismo da mercadoria, a mera incorporação da técnica ao processo produtivo não significa uma atividade emancipatória, pois, de acordo com Kosik (1976), a práxis, no seu curso histórico, passou a se identificar com a técnica e foi manipulada como a técnica do agir, logo se modificou a atuação humana no ser e estar no mundo. A manipulação da técnica impacta a forma que os homens e as mulheres se portam no mundo, por essa razão, onde subsiste o reino da necessidade, não é possível haver uma práxis verdadeiramente transformadora.

Mészáros (2006, p. 101), ao refletir acerca da ambiguidade da formação humana sob o signo da alienação, expressa que:

Aquele que quiser preservar, na sociedade civil, o primado dos sentimentos naturais, não tem ideia daquilo que deseja. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre oscilando entre suas inclinações e seus deveres, não será nem homem, nem cidadão, não será bom para si mesmo, nem para os outros. Será uma dessas pessoas de nossa época, um francês, um inglês, um burguês: um nada.

Essa constatação advém do fato de que o florescimento da individualidade plena não é possível enquanto subsistir o reino da necessidade, logo essa contradição se refletirá diretamente na formação humana e na impossibilidade do Estado burguês, como diria Marx (2012), de oferecer uma educação que emancipe a classe trabalhadora. Por essa razão, no campo da necessidade, a omnilateralidade não é exequível devido ao processo de alienação imanente às relações sociais de produção. Dessa forma, é salutar a compreensão de Mészáros (2006, p. 81) no tocante ao processo de alienação advindo das relações de trabalho:

A inter-relação original do homem com a natureza é transformada na relação entre trabalho assalariado e capital, e no que concerne ao trabalhador individual o objetivo de sua atividade está necessariamente confinado à sua auto-reprodução como simples indivíduo em seu ser físico. Assim, os meios se tornam os fins últimos,

enquanto os fins humanos são transformados em simples meios subordinados aos fins reificados desse sistema institucionalizado de mediações de segunda ordem).

Se a práxis laborativa permanece na esfera da produção por mercadorias a fim de garantir a sua subsistência, a formação humana, em seu sentido pleno, encontrará limites dentro do processo de autorreprodução social, logo a práxis político-educativa deve estar presente no processo formativo, direcionando seu conteúdo político para a luta contra a alienação. Partindo desse pressuposto, consoante Mészáros (2006), a análise econômica deve ser concebida com base numa ação política desejada para que se identifique a transcendência positiva, mesmo sabendo que a alienação da atividade produtiva só poderá ser superada por meio da modificação do modo de produção, transformando-o no trabalho associado.

O pré-requisito para a formação omnilateral se encontra na transformação do modo de produção em trabalho associado. Até lá, a pedagogia do meio, como chamará Shulgin (2013) o processo educativo no seio das contradições de uma sociedade em transição, pertinente à práxis político-educativa:

[...] só pode criar as condições gerais; as quais não são idênticas à superação efetiva da alienação, mas sim um pré-requisito necessário a ela. O processo concreto de superação propriamente dito está no futuro, bem à frente do período da ação política que cria as condições necessárias para que se inicie o processo de transcendência positiva. Não podemos dizer a que distância está esse processo no futuro, porque isso depende de muitas condições, inclusive do desenvolvimento científico. (MÉSZÁROS, 2006, p. 120).

A práxis político-educativo, com seu princípio educativo imanente, será uma condição necessária para a consumação de uma práxis que atue na direção de uma sociedade emancipada. Mészáros (2006), embora não diga claramente acerca da revolução social como um processo pedagógico, evidencia-a, reconhecendo na práxis a categoria que atua como mediação da superação da sociedade de classes, como um pré-requisito necessário a ela. Se no estágio da transição subsiste o dinheiro, a divisão do trabalho “[...] mais diminui o poder e o alcance da política direta. (É claro que estamos falando de uma tendência e, portanto, devemos ressaltar que a política direta nunca perde completamente sua função e seu poder de mediadores)” (MÉSZÁROS, 2006, p. 128).

Mészáros (2006) destaca que o problema da alienação persiste mesmo em um estágio de transição, porque a questão da alienação não se resolve somente negando as relações socioprodutivas do capitalismo. Para se chegar ao reino da liberdade, faz-se igualmente necessária toda uma cadeia de inter-relações, cujo problema da propriedade privada é apenas uma das condições primordiais. A questão da propriedade privada é apenas uma parte do problema, uma vez que a emancipação humana corresponde a um processo de

transformação mais amplo que requer uma série de mediações no ínterim do reino da necessidade para o reino da liberdade.

Nessa direção, a pedagogia do meio se funda na tentativa de:

[...] resgatar o homem de um estado no qual a expansão dos produtos e das carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de desejos não humanos, requintados, não naturais e pretensiosos. Esse contato alienado que se caracteriza não só pelo refinamento artificial das carências, mas também pela sua crueza artificialmente gerada, reduz ao ridículo o desejo do homem de ampliar seus poderes a fim de alcançar a realização humana, porque esse aumento de poder equivale ao crescimento do império do ser estranho ao qual o homem está submetido. (MÉSZÁROS, 2006, p. 163).

Se o processo de revolução social não consegue ultrapassar a esfera política, a práxis político-educativo entra em um processo degenerativo que culmina numa práxis burocratizada. A práxis burocratizada se caracteriza pela concentração do poder nas mãos de um pequeno grupo. Nesse sentido, se a práxis político-educativa não tem a intenção de romper com o processo de alienação imanente às relações sociais de produção, entra em decadência e em um confronto com os interesses individuais. Se compreendemos que dentro de uma sociedade emancipada há uma confluência de interesses entre as práxis individuais e a práxis coletiva, em um processo de burocratização da práxis, esta confluência não se torna perceptível, uma vez que prevalece o domínio de um pequeno grupo de maneira estranhada, não envolvendo a população em um profuso processo pedagógico, porque ela não consegue se reconhecer inteiramente naquele grupo que detém o poder. Portanto, em não havendo reconhecimento por parte da classe trabalhadora de quem governa, o processo revolucionário é interrompido, já não há luta permanente para romper o estranhamento das relações sociais de produção e a ação política adquire um caráter apenas de assegurar o poder e as reformas conquistadas.

Se estamos compreendendo bem as premissas postas por Mézáros (2006), o enigma que envolve as relações de poder fica na categoria da práxis, como uma categoria de mediação e como aquela que articula os pares dialéticos: teoria e prática, transformações de ordem objetiva e subjetiva. A transformação da consciência é condição necessária para a transformação do “classe-em-si” para o “classe-para-si”, no entanto isso não quer dizer que ela precede a transformação da materialidade, pois objetividade e subjetividade formam um par dialético, logo são indissociáveis na transformação do ser social.

Conforme já dito por Marx e Engels (2007) acerca da educação dos educadores, Lukács (2008, p. 112), ao refletir sobre a experiência soviética, pontua que:

O fato de que o educador – ou seja, o estrato social dirigente da revolução socialista deva ser ele mesmo educado entra em choque com todo utopismo, com a ideia de que o desenvolvimento da humanidade possa ser ignorado em nome da visão idealizada, supostamente superior, de um estado perfeito onde todos os problemas seriam eliminados. Por outro lado, entra em choque com o materialismo histórico concebido de modo mecanicista, ou seja, com a ideia de que toda solução surge simplesmente como produto espontâneo e necessário do desenvolvimento da produção. Para Marx, o mundo da economia (que ele chama de reino da necessidade) será sempre, ineliminavelmente, a base daquela autocriação do gênero que ele define como reino da liberdade.

A ideia de desconstrução da velha natureza está presente em Lukács (2008) à medida que reconhece a necessidade da formação humana, na qual parte da práxis econômica a fim de que a individualidade plena floresça na nova sociedade. Lukács (2008) não rompe apenas com uma perspectiva idealista e determinista do processo revolucionário, mas também com a perspectiva pragmática do marxismo vulgar. Dentro dessa perspectiva, parte-se do entendimento de que a autêntica formação humana está para além do desenvolvimento tecnológico. Lukács (2008, p. 141) destaca ainda que:

O socialismo põe na ordem do dia o momento da educação com uma intensidade inimaginável nas anteriores sociedades de classe, mas isso não pretende, nem pode eliminar a mediação puramente econômica desta esfera. Contudo, com relação ao capitalismo, o socialismo produz algo completamente novo no plano qualitativo, na medida em que põe esta mediação como um problema fortemente determinado pela ideologia, que os trabalhadores devem resolver por meio de sua própria atividade. Bastará recordar que Lenin, ao introduzir a NEP, colocou na ordem do dia a liquidação do analfabetismo como problema político-ideológico central.

O desenvolvimento científico-tecnológico deslocado da práxis transformadora não consegue transpor os limites derivados das práxis fetichizadas. Portanto, não basta a formação pelo trabalho para ver o surgimento de uma nova sociedade. É preciso romper com a visão mecanicista de que apenas a formação pelo trabalho e os produtos que possuem uma relação direta e mecânica com a economia merecem uma atenção maior por parte dos intelectuais marxistas. Nesse sentido, cabe aos intelectuais contemporâneos a escuta atenta dos anseios das massas para a elaboração de políticas que brotem de suas necessidades concretas, fazendo com que se percebam dentro de uma totalidade social.

3 A PEDAGOGIA DAS LUTAS SOCIAIS: ASCENSO E DESCENSO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO REVOLUCIONÁRIO

Neste capítulo falaremos principalmente do amplo processo de transformação social a que a sociedade russa foi submetida e o seu caráter eminentemente pedagógico. Ressaltamos a pluralidade dos movimentos sociais na Rússia pré-revolucionária, o que culminava na transformação da consciência revolucionária, permitindo o salto de elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário. Cabe chamar a atenção que a práxis político-educativa dos sujeitos em luta apresentou contradições que revelaram desigualdades não apenas no campo da classe, mas também nas questões de gênero e nas relações interseccionais nas relações existentes no campo e na cidade.

Cabe ainda destacar que, no bojo das transformações sociais, muitas dessas conquistas permaneceram na esfera do direito, encontrando limites substanciais na realidade material. Portanto, as transformações sociais ocorridas na Rússia não permitiram a elevação do sujeito revolucionário, tampouco conseguiram construir uma nova humanidade. Porém, as mudanças ocorridas na materialidade apresentaram as fissuras no campo da materialidade e na subjetividade dos combatentes, compreendendo por combatentes todos aqueles que se dispuseram a lutar pela transformação social, seja os trabalhadores do campo, seja os trabalhadores da cidade.

Iniciaremos com a discussão acerca do cenário da Rússia pré-revolucionária por compreendermos que as sucessivas crises socioeconômicas associadas ao incipiente desenvolvimento de um capitalismo dependente foram responsáveis pela formação de diversos grupos revolucionários. A subjetividade combatente resultava dos golpes recorrentes, possibilitando a criação de diversos grupos revolucionários clandestinos, cujo pano de fundo das revoltas concentrava-se na crítica feroz ao Estado czarista e na possibilidade de uma construção alternativa de uma nova sociedade.

A efervescência política e social da Rússia czarista no final do século XIX para o início do século XX não foi suficiente para que se instaurasse uma nova forma de sociedade, porém as revoltas do início do século XX trouxeram como ensinamento para o povo russo os limites da social-democracia e a insuficiência da revolução política, pois, consoante o pensamento de Marx (2012), uma revolução social não possui o intuito de transformar apenas as estruturas políticas, mas possui, sobretudo, o objetivo de sobrepujar a ordem social vigente, transformando a estrutura política, o modo de produção e as relações sociais existentes da “sociedade antiga”.

Dedicaremos um tópico para elencar a política do comunismo de guerra, depois do cenário pré-revolucionário, ao passo que havia reformas substanciais no âmbito do direito, da universalização da escolarização, das relações sociais de gênero e da tentativa de mudar o modo de produção vigente. Uma revolução social, nos moldes de uma revolução proletária, numa estrutura societária atrasada, encontrará limites na realidade material, de modo a não conseguir equalizar a sociedade, nesse sentido houve um recrudescimento na vida social política do povo russo. O recrudescimento da vida política, associado às outras políticas sociais implantadas posteriormente, possibilita-nos vislumbrar os avanços e os limites na formação de uma humanidade nova.

3.1 O cenário da Rússia pré-revolucionária

Estamos considerando como o cenário pré-revolucionário da Rússia czarista o período correspondente aos anos finais do século XIX, mais precisamente em 1894, quando inicia-se a guerra russo-japonesa, cujo desgaste decorrente da guerra propicia a organização dentro de um movimento social no início do século XX, quando a revolta popular favorece a primeira tentativa de assalto ao poder. Esses anos marcam o desenvolvimento do capitalismo russo e suas especificidades relacionadas à influência do continente europeu e asiático no modo de viver das pessoas.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar, como elementos de análise, a localização geográfica; as especificidades de desenvolvimento do capitalismo russo; a caracterização do Estado czarista; a entrada do capital estrangeiro na Rússia, configurando uma relação de capitalismo dependente do império czarista frente às outras potências ocidentais, cabendo pontuarmos também a efervescência dos grupos de oposição existentes no período aqui determinado.

A investigação do desenvolvimento do capitalismo na Rússia configura uma relação de classe contraposta à da Europa ocidental, especialmente porque o Estado, exercendo um forte controle social sobre a população, financiará o crescimento técnico-industrial nas nações anexadas ao território russo, mas, por outro lado, a burguesia russa demonstrará claros sinais de fraqueza e de beneficiamento com aquela forma de Estado.

A burguesia russa surge mediante o apoio da nobreza czarista, e não como resultado das contradições do sistema capitalismo, de modo semelhante ao que ocorreu nos países ocidentais. As tentativas de oposição impetradas pelos *dekabristas* culminaram no fracasso do movimento liberal na Rússia. Por outro lado, as contradições do Estado czarista

revelaram a faceta da miséria sobre a classe trabalhadora da cidade e do campo, quando o desenvolvimento das forças produtivas não veio acompanhado de uma ampla reforma educacional e de taxas de crescimento da riqueza nacional, contrastando com a miséria da população mais pobre.

Se, por um lado, o capitalismo dependente da Rússia czarista enfraquecia um movimento de sublevação por parte da burguesia russa pela relação de dependência estabelecida entre a nobreza e os segmentos de uma burguesia em ascensão; por outro, fortalecia o movimento popular e acirrava as contradições sociais. Dessa maneira, as lutas políticas realizadas no final do século XIX se construíram em lutas contra o Estado, fazendo com que o movimento popular se tornasse avançado em termos de táticas e estratégias e acumulasse um legado no campo da práxis político-educativa.

Os documentos do Vontade do Povo²⁶, por exemplo, representam o embrião de um programa partidário cujo foco era a educação dos camponeses. Os documentos expressam o debate acerca da revolução política x revolução social, enfatizando que a revolução política garantiria as condições subjetivas necessárias a um processo de desenvolvimento social mais amplo. Nesse programa, estava prevista também a conquista dos intelectuais e da opinião pública europeia a fim de angariar apoio para a causa popular, orientando também o envolvimento dos grupos locais com o grupo central.

O programa Vontade do Povo explicita a necessidade de desenvolver a consciência socialista dos trabalhadores por meio dos *artels*, círculos de autoconhecimento, greves, dentre outras formas, incentivando-os para que as diversas comunidades (povoados, vilas, burgos, *artels* de fábrica, etc.) resolvam seus problemas em assembleias e implementem soluções por meio de seus funcionários eleitos (SHANIN, 2017). Para além do Vontade do Povo, a Rússia possuía outros grupos revolucionários, conforme descreveremos adiante, seguindo o roteiro de explicitar o desenvolvimento do capitalismo russo em paralelo com o desenvolvimento de ações anticapitalistas em um contexto de ebulição revolucionária.

A Rússia, conhecida por seu vasto território, possuía uma localização privilegiada por estar localizada entre dois continentes completamente distintos: Europa e Ásia. Coggiola (2017) apresenta, portanto, singularidades do desenvolvimento do capitalismo russo porque apresentará influências tanto da cultura europeia quanto da asiática. Nesse sentido, de um lado, temos a evolução de um capitalismo nos moldes europeus, caracterizado pelo forte aparato do desenvolvimento industrial. Do outro, percebemos a influência da cultura asiática,

²⁶ Um dos grupos que compunha a *intelligentsia* russa de que trataremos no decorrer da discussão deste tópico.

pela relação de proximidade existente entre o Estado czarista e a igreja ortodoxa russa, retroalimentando uma ideologia calcada por valores patriarcais.

O patriarcalismo na Rússia se manifestará na figura de um Estado fortemente centralizado, militarizado, cujo domínio se revelava pela formação de uma aristocracia. De acordo com Coggiola (2017), o Estado absolutista russo, por sofrer influência das potências ocidentais, alimentará ainda mais a ideia de um Estado centralizado, cuja necessidade de se manter mais bem armado forçou a aristocracia russa a criar um forte Estado e uma indústria militar como forma de assegurar o poder. O desenvolvimento do capitalismo na Rússia será distinto do que ocorreu na Europa ocidental, especialmente porque o surgimento da burguesia russa não será resultado das contradições do feudalismo, pelo contrário, a burguesia russa terá uma relação de dependência do regime czarista, e este mesmo regime apresentará uma dependência das principais potências ocidentais.

Em consonância com Coggiola (2017) e Fitzpatrick (2017), o Estado czarista recebeu um empréstimo das potências estrangeiras a fim de financiar o desenvolvimento da industrialização. Esses recursos provinham principalmente da França, Alemanha, Inglaterra e Bélgica. Coggiola (2017, p. 22) analisa a dependência da Rússia do capital estrangeiro da seguinte forma:

O Estado russo continuava absorvendo, comparado ao Ocidente capitalista, uma porção relativamente maior da fortuna pública, minando as bases do desenvolvimento das classes burguesas e retardando o processo de diferenciação social das classes possuidoras, configurando um Estado forte, centralizado e burocratizado, carente de mediação de qualquer grupo social capaz de construir uma ponte social, econômica e política entre ele e as massas camponesas.

A análise de Coggiola (2017) ressalta a relação de dependência das potências estrangeiras com o desenvolvimento do capitalismo. Porém, ao passo que o Estado aumentava sua fortuna diante das outras potências mundiais, ampliava-se, em igual proporção, o fosso de distância da aristocracia da massa camponesa, enquanto a burguesia russa se beneficiava com a entrada do capital estrangeiro, portanto a classe média existente na Rússia, segundo a análise de Fitzpatrick (2017), era extremamente débil se comparada à das outras potências ocidentais.

Fitzpatrick (2017) destaca que o crescimento da riqueza nacional do império czarista não necessariamente significava a distribuição de renda entre as camadas mais pobres da população. Os camponeses, no final do século XIX, representavam 80% da população, não tendo sido registrada nenhuma melhora significativa da situação econômica dos segmentos mais explorados.

É importante destacar que a Rússia era um império que agregava diversos territórios. Dentro do império russo, existiam diversas nações, como Ucrânia, Finlândia, Polônia, dentre outras que possuíam suas próprias peculiaridades. Alguns Estados-nações, como Ucrânia e Finlândia, por exemplo, irão se constituir como centros industriais importantes, até pela proximidade desses Estados-nações das grandes potências industriais; e, dentro do território russo, a capital imperial, São Petersburgo²⁷. “Todavia, mesmo a Rússia europeia e as regiões ocidentais do império relativamente desenvolvidas continuassem a ser, em grande medida, comunidades rurais e não urbanizadas” (FITZPATRICK, 2017, p. 37). Na escala de representação realizada por Tragtenberg (2007), o autor sinaliza que em 1879 havia 1.189.000 operários, e esse contingente aumentou para 2.208.000 em 1903. Em 24 anos, a indústria russa havia crescido consideravelmente, havendo, por conseguinte, um número significativo de “[...] operários nômades, trabalhadores temporários, fortemente vinculados às suas origens rurais” (TRAGTENBERG, 2007, p. 71). Dessa forma, podemos notar a incidência cada vez maior de um grande número de trabalhadores precarizados como resultado da política do capitalismo dependente.

Apesar de haver um crescimento exponencial de trabalhadores assalariados, a sua base socioeconômica permanecia agrária, sem contar que havia uma diferença considerável entre os diversos grupos sociais. Segundo Fitzpatrick (2007), não havia na Rússia uma classe média, não obstante já existisse uma efervescência do movimento liberal, embora de maneira pífia, na aristocracia russa, denominada de *dekabristas*²⁸. Essa corrente filosófica era composta por membros de associações comerciais e de profissionais liberais que começaram a emergir como resultado das contradições do regime czarista.

Os *dekabristas* se formaram a partir da criação da primeira Universidade de Moscou, aberta em 1755 pelo czar Pedro II – O grande. Segundo Coggiola (2017), a Rússia vivia no completo obscurantismo; depois da guerra entre a Rússia e a França, muitos oficiais czaristas ficaram interessados pelo desenvolvimento industrial e cultural dos países da Europa

²⁷ Com relação à capital imperial, São Petersburgo, é importante destacar que o nome dela foi sendo modificado conforme ocorriam alguns eventos históricos. Segundo Fitzpatrick (2017), até 1914, a capital foi chamada de São Petersburgo, em 1914 mudou para Petrogrado, sem citar exatamente o porquê da mudança do nome; em 1924, mudou para Leningrado, em virtude da morte de Lenin, voltando a se chamar Petersburgo após o colapso da União Soviética. Vamos utilizar o nome da capital respeitando o período do qual estamos falando, por essa razão será possível que encontremos no texto os nomes “São Petersburgo”, “Petrogrado” ou “Leningrado”, a depender da época de que estamos relatando.

²⁸ Era uma corrente filosófica da nobreza liberal. Conforme o dicionário político marxista (2020), eram considerados os revolucionários da nobreza russa que se sublevaram contra a autocracia e a servidão em dezembro de 1825.

ocidental, por essa razão a revolta liberal teve sua expressão numa rebelião dos oficiais de baixa patente que acabou sendo considerada como o fracasso histórico do liberalismo russo.

Coggiola (2017) acentua que, após a morte do czar Pedro II, o império russo dividiu-se entre os ocidentalistas, os pan-eslavistas e os populistas russos. Em virtude do crescimento de uma camada intelectual na Rússia czarista, o curso de filosofia foi proibido nas universidades czaristas e passou a ocupar mais espaços fora da academia, ajudando na formação de mais militantes. Em decorrência disso, disseminaram-se diversos grupos sociais na Rússia czarista com influência anarquista, numa forma de contraposição ao centralismo do Estado.

Muitos líderes populistas, segundo Coggiola (2017), provinham da classe média ou alta. Graças à repressão ocasionada pela polícia política da Rússia czarista, muitos militantes foram mortos, outros fugiram para a Europa ocidental a fim de aprofundarem seus estudos filosóficos, a exemplo de Bakunin (SHANIN, 2017). Os que permaneceram na Rússia czarista compunham a *intelligentsia russa*, que, de acordo com Fitzpatrick (2017), era uma camada intelectual preocupada em proteger a forma tradicional de organização da aldeia camponesa dos malefícios do capitalismo, donde se difundiu a ideia de que a Rússia poderia encontrar um caminho diferente para o socialismo.

A Rússia czarista, mergulhada no obscurantismo e com todo o aparato político-militar para reprimir as organizações clandestinas, passou a importar técnicos e especialistas estrangeiros na arte militar, até começar a formá-los local e tardiamente no século XIX, importando também os quadros técnicos para a crescente burocracia estatal.

Coggiola (2017) destaca que a escassa qualificação profissional da população levou a constantes migrações vindas do exterior, ocupando funções nas atividades industriais e nas profissões liberais, ocasionando um crescimento populacional de 36 milhões em 1796 para 129 milhões em 1897, tanto que, a partir da década de 1860, a taxa de crescimento econômico da Rússia se situava entre as mais altas taxas do continente europeu.

O desenvolvimento do capitalismo na Rússia crescia sobretudo pela influência da Europa ocidental, porém esse crescimento não foi acompanhado de um progresso no conjunto das forças produtivas. Seus intelectuais eram expulsos do país; os que imigravam para o país ocupavam os cargos técnicos mais importantes, enquanto sua população permanecia no completo obscurantismo. O desenvolvimento técnico-industrial do país não foi acompanhado de uma reforma educacional, tanto que, em 1917, havia em média 90% da população analfabeta. Além de todas as carências educacionais da Rússia, cabe destacar que o regime permanecia sob a base de um regime semifeudal, com base socioeconômica agrária.

De acordo com os dados extraídos de Coggiola (2017), do início do século XVIII a meados do século XIX o império russo tinha 87% da sua população no campo; desses indivíduos que viviam no campo, 81,5% eram compostos por agricultores nômades, que saíam de seu local de origem a fim de conseguir uma ocupação produtiva nos principais centros industriais e/ou nas regiões fronteiriças. Os dados apresentados por Coggiola (2017) corroboram a sentença de que o desenvolvimento das forças produtivas na Rússia só seria possível se estivesse alinhado com as necessidades do campo, além disso, nenhum processo revolucionário seria possível na Rússia se essa aliança não comportasse os interesses dos trabalhadores industriais e dos trabalhadores do campo, numa tentativa de diminuir o fosso cultural existente entre campo e cidade, propiciando, logo após o assalto ao poder, uma revolução cultural que abarcasse os interesses do campo e da cidade e que levasse, na visão de Lenin, a um processo de industrialização do campo (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2011).

No modelo de capitalismo instaurado na Rússia associado a todas as problemáticas que pesavam sobre o campesinato e sobre a autodeterminação dos povos, não seria possível construir nenhum processo revolucionário sem que as pautas nacionais e locais dialogassem com o processo de desenvolvimento do capitalismo.

Lenin (1969), em *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, assinala que o vasto território russo fazia com que existissem diferentes tipos de economia na Rússia: o desenvolvimento de um capitalismo técnico-industrial dependente das grandes potências ocidentais; a economia de subsistência; e as formas de organização produtiva que lembravam as cooperativas de Rochdale. Dessa maneira, a ausência de um modelo único de estruturação econômica tornava o desafio mais complexo, porque como manter e organizar uma economia que já estava em processo de degeneração capitalista?

Para ter uma compreensão exata da extensão do território russo, Coggiola (2017) destaca que o império russo estava dividido em 81 províncias e em 20 regiões. Muitos desses territórios haviam sido conquistados por meio da guerra. Desse modo, quando o império entrava em guerra, a população local pagava pela guerra por meio do aumento dos impostos e da ausência do Estado em prover os recursos necessários para a sua sobrevivência. Ao passo que havia o crescimento do império russo, esse crescimento estava descolado das necessidades da massa camponesa e dos trabalhadores em geral. O fluxo migratório da população para essas regiões ocorria de maneira rápida; devido à experiência dos imigrantes ocidentais estar relacionada ao manuseio das atividades técnico-industriais, essa população era absorvida pelo mercado, exercendo cargos de técnico-especialistas nos grandes centros

industriais, enquanto a população mais pobre tornava-se nômade em busca de melhores oportunidades, seja dentro do território russo ou nas regiões fronteiriças.

Em finais do século XIX, a historiografia russa aponta que a emancipação dos servos em 1861 trouxe um ônus para as famílias camponesas, porque, dada a perda da propriedade ou a incapacidade de mantê-la, surgiram estratificações dentro da sociedade agrária, divididas entre os camponeses pobres, médios e donos de grandes latifúndios. Se já existia uma estratificação social entre os trabalhadores técnico-especialistas e os operários fabris, essa diferenciação social vai se tornando cada vez mais profunda conforme se complexifica o modo de produção capitalista.

Coggiola (2017, p. 38) explicita bem o desenvolvimento do capitalismo russo com a seguinte afirmação:

O capitalismo não se desenvolveu na Rússia a partir do sistema artesanal. Ele realizou a conquista da Rússia, tendo atrás de si o desenvolvimento econômico de toda a Europa. Reduzindo a escravidão econômica, o capital europeu liberava os seus principais meios de comunicação de toda uma série de etapas técnicas e econômicas intermediárias, pelas quais eles tinham tido que passar nos seus países de origem.

Em seguida, o autor pontua que o operário das indústrias que surgiram na Rússia, na segunda metade do século XIX, encontrava-se em condições extremas de exploração: péssimos salários, nenhuma legislação trabalhista nem sindicatos, falta de segurança no trabalho e uma carga horária de 12 a 16 horas diárias, não recebendo alimentação, trabalhando em locais imundos e sujeitos a inúmeras doenças.

Ao que parece, não existia uma separação muito grande entre os trabalhadores fabris e os trabalhadores do campo, pois, segundo Fitzpatrick (2017, p. 41):

A classe operária dos centros urbanos mantinha laços muito estreitos com o campesinato. O número de operários permanentes do setor industrial (ligeiramente acima dos três milhões em 1914) era inferior ao número de camponeses que, todos os anos, deixava as aldeias para realizar trabalho sazonal em atividades não relacionadas com a agricultura, sendo, de fato, praticamente impossível fazer uma distinção rigorosa entre os trabalhadores com residência permanente nos centros urbanos e os camponeses que trabalhavam nas cidades durante a maior parte do ano.

Dessa maneira, ao analisar as especificidades do capitalismo russo, a aliança entre os trabalhadores fabris e os trabalhadores do campo era, de certo modo, inevitável, haja vista os laços estreitos com os segmentos do campesinato e essa espécie de revezamento observado nos trabalhadores que não possuíam uma ocupação fixa.

As comunidades agrícolas estavam em processo de desagregação pelo fato de que a expansão do capitalismo ocorria rapidamente, o que nos faz pensar, por exemplo, que, por

mais que existisse um apelo para que a Rússia mantivesse suas características primárias no tocante à economia, a manutenção das comunidades agrícolas não seria plenamente possível porque a escala de crescimento do capitalismo estava numa tendência ascendente, desagregando, inclusive, as práticas coletivistas que havia no campo.

Dos grupos que se opunham ao sistema czarista, Fitzpatrick (2017, p. 50) ressalta a *intelligentsia russa*, cuja atuação, segundo ela, configurava-se de modo a:

[...] proteger a forma tradicional de organização da aldeia camponesa, a comuna ou MIR²⁹, dos malefícios do capitalismo, pois acreditavam que o MIR era uma instituição igualitária – possivelmente, sobrevivente do comunismo primitivo – através da qual a Rússia poderia encontrar um caminho diferente para o socialismo.

No final da década de 1870, a tática dos populistas russos passou a ser o terrorismo individual. Ao utilizarem essa tática, os populistas tornaram-se mais suscetíveis à repressão individual orquestrada pelo regime czarista. O irmão de Lenin, inclusive, Alexandre Ulyanov, fora morto pelas forças czaristas após ser acusado de planejar o assassinato do czar Alexandre III em 1887 (GOMES, 2006). A tática do terrorismo individual se dava sob um regime marcado pela repressão do governo czarista a toda e qualquer manifestação contrária. Para além disso, as guerras protagonizadas pela aristocracia russa tinham como único objetivo expandir seus territórios, pela consolidação de um regime fortemente militarizado às custas de uma população com nível socioeconômico extremamente baixo.

A Rússia conquistava seus territórios por meio da guerra. Por sua vez, cada guerra empreendida no território significava mais ônus para a população russa, porque o Estado passava a cobrar um maior número de impostos da população campesina e, em virtude da crise, os trabalhadores da cidade e do campo sofriam as mais diversas privações, da fome ao frio. Por essa razão, o crescimento russo não significava um desenvolvimento equânime nas mais diversas regiões, pelo contrário, enquanto nas regiões da Ucrânia, Finlândia, Baku, São Petersburgo e Moscou observava-se um crescimento acelerado do desenvolvimento industrial, nas outras regiões permanecia um processo de agricultura de subsistência.

No tocante às guerras por conquistas de territórios, destacaremos a guerra contra a Turquia, em 1876, contra o império otomano, obtendo a conquista dos principados da Sérvia, Montenegro e Romênia, e a guerra contra o Japão, na qual foi derrotada no início do século XX, perdendo parte do território da Manchúria (COGGIOLA, 2017).

²⁹ Unidade de produção agrária ou *obshchinas*: comunidades de camponeses livres, em que a terra era propriedade de todos. Segundo a historiografia russa, ela existiu até a Revolução de 1917 (FITZPATRICK, 2017).

É importante destacar que não pretendemos situar aqui todas as guerras em que o império russo teve participação, nosso objetivo consistiu em apenas apontar as principais, em especial aquelas ocorridas no final do século XIX, sendo consideradas como as que marcaram o desenvolvimento do capitalismo na Rússia, sucedendo, em decorrência disso, a explosão de manifestações camponesas em diversas regiões da Rússia, porque, ao passo que aumentavam as contradições do capitalismo, os grupos sociais eram localizados na luta de classes.

Observamos, apoiados em Coggiola (2017, p. 30), que no final do século XIX havia um processo de “[...] transição de um feudalismo semi-asiático para um capitalismo particular; surgimento de uma indústria altamente concentrada e de um proletariado com peso social importante se comparado à burguesia nacional fraca e conservadora”. O capitalismo não se desenvolveu em sua forma pura. O próprio conceito de liberdade encontrava demarcação numa sociedade profundamente conservadora, por essa razão a própria filosofia do capital era incompatível com a moral construída pela igreja ortodoxa.

Um dos estágios do desenvolvimento do capitalismo russo, segundo a leitura de Tchernichevski (2017), dava-se na espoliação dos camponeses, transformando-os em meros trabalhadores assalariados, acontecendo uma espécie de êxodo rural, obrigando os trabalhadores do campo a se deslocarem para as cidades de Moscou e São Petersburgo, cidades que estavam se transformando em verdadeiros polos industriais. Nesse deslocamento, acentuava-se a precarização dos trabalhadores, que, desprovidos de seus territórios originários, eram obrigados a se submeter a relações de trabalho incertas, que dependiam dos lucros das exportações de uma industrialização que estava em processo de expansão.

Para além dos problemas apontados, cabe ressaltar a estratificação social existente entre os camponeses, o que resultava na transformação dos camponeses pobres em trabalhadores assalariados, aumentando, por conseguinte, a usura do Estado czarista sobre os camponeses, especialmente a partir da reforma de libertação dos servos, realizada em 1861.

Shanin (2017, p. 35) ressalta que:

O Estado czarista era o maior inimigo do povo da Rússia, tanto como opressor quanto como obstáculo ao desenvolvimento econômico. O Estado czarista russo se diferenciava da Europa ocidental por sua capacidade de manter o povo na escravidão, não apenas como representante plenipotenciário das classes proprietárias. Era o Estado, nessa perspectiva, a principal força capitalista, tanto o criador quanto o defensor das classes exploradas contemporâneas.

Se formos caracterizar as classes sociais do império czarista e conseqüentemente sua estratificação, podemos considerar que havia a nobreza, um crescimento pífio de uma burguesia em ascensão, cujo domínio localizava-se em pontos específicos da Rússia czarista,

os camponeses ricos, que lucravam com a exploração dos camponeses mais pobres, os trabalhadores do campo, os trabalhadores fabris e ainda alguns grupos populares, ligados à *intelligentsia russa*, compondo o quadro de intelectuais da Rússia.

Os intelectuais russos eram alvos constantes da perseguição do Estado e sofriam diversos tipos de sanções: eram expulsos do país, exilados, presos e até executados. Os grupos populares atuavam de maneira clandestina e alguns deles, conforme já mencionamos, utilizavam o recurso do terrorismo individual como uma forma de protesto contra a violência policial. Muitos outros intelectuais usavam pseudônimos, de modo a driblar a forte censura do Estado czarista, e ainda aprendiam algumas estratégias da práxis político-educativa a fim de apresentar o programa revolucionário dos partidos clandestinos, bem como canalizar a revolta para uma direção revolucionária. Por essa razão, nas palavras de Shanin (2017, p. 36), “[...] os populistas revolucionários direcionavam o impacto de sua propaganda primeiro para os camponeses”, por compreenderem que eram os camponeses os que mais sofriam com a opressão do Estado czarista.

Os principais grupos revolucionários atuantes no final do século XIX eram o Emancipação do Trabalho e o Vontade do Povo. O Emancipação do Trabalho se autodenominava marxista e tinha como principal expoente o intelectual Plekhanov; já o Vontade do Povo se caracterizava pelo trabalho educativo realizado entre os camponeses russos.

O programa revolucionário do partido Vontade do Povo expressava o seguinte: “O povo (*narod*) está em uma situação de absoluta servidão econômica e política. Como trabalhador, trabalha exclusivamente para ‘alimentar’ e manter o estrato parasita; como cidadão, está destituído de todos os direitos” (SHANIN, 2017, p. 292). Havia o reconhecimento de que a luta do povo deveria estar voltada contra o Estado, porque ele era o promotor de toda a violência e expropriação dos trabalhadores do campo. Em outro momento do programa, defendia a importância da propaganda contra o Estado a ser realizada no seio das comunidades camponesas: *artels*, círculos de autoconhecimento, greves e associações, reiterando a importância do elemento subjetivo no processo de transformação social, avaliando, sobretudo, que não basta ter as condições objetivas se não há um desenvolvimento das condições subjetivas do conjunto da massa explorada, defendendo, portanto, as mediações políticas.

Broué (2014) assinala os seguintes traços dos grupos que compunham a burguesia industrial: a conexão com a aristocracia fundiária e a debilidade econômica diante da burguesia mundial. Essa dependência da Rússia do capital estrangeiro é apontada por Lenin em *O imperialismo, fase superior do capitalismo*, destacando, entre outras coisas, a expansão

do capitalismo na Rússia no formato distinto ao capitalismo das grandes potências mundiais (LENIN, 2012).

De acordo com Broué (2014, p. 25):

Entre a oligarquia e a massa de operários e camponeses se intercala um verdadeiro mosaico de classes médias: pequeno-burgueses das cidades, *kulaks* do campo, intelectuais, profissionais liberais, trabalhadores da educação e até certo ponto, as camadas inferiores da burocracia estatal.

A família czarista seguia com o seu ferrete sobre o lombo da massa explorada, enquanto as reformas realizadas no campo serviam para aumentar a influência dos *kulaks* (camponeses abastados) nas comunas agrícolas. À medida que o capitalismo se desenvolvia a passos largos, mais as famílias camponesas se desintegravam e se descaracterizavam dos laços de solidariedade primária. Shanin (2017, p. 38) observa que:

[...] O uso de trabalho assalariado dentro da comuna era limitado. Muitos serviços vitais eram realizados coletivamente: o pastoreio da aldeia, as guardas locais, o cuidado com os órfãos, por vezes uma escola, uma igreja, um moinho etc. Uma assembleia dos chefes da família controlava e representava os interesses comunais: decidiam sobre serviços, elegiam seus próprios cargos e coletavam suas taxas e impostos informais.

A estrutura organizativa da Rússia favorecia o desenvolvimento de formas econômicas solidárias pelo desenvolvimento das redes de associações comunitárias e cooperativas de consumo. O programa do partido Vontade do Povo, aproveitando-se dessas redes para fortalecer o elo com os camponeses, acreditava que esta seria uma forma de lutar contra a opressão do Estado czarista (SHANIN, 2017).

Cabe ressaltar, por conseguinte, que as características do desenvolvimento do capitalismo russo revelavam traços de um capitalismo dependente numa estrutura política despótica. Se, por um lado, as condições subjetivas propiciavam formas organizativas diferentes do desenvolvimento da Europa ocidental, por outro lado, a maneira como o Estado se beneficiava das comunas agrícolas indicava vestígios da natureza do burocratismo do Estado russo.

3.2 A pedagogia das lutas sociais na formação dos combatentes

Neste tópico, abordaremos a formação do sujeito revolucionário do povo russo, construída por meio das comunas agrícolas distribuídas no vasto território pertencente ao império russo. Essa subjetividade é importante porque será a força motriz das grandes revoltas

ocorridas no final do século XIX, culminando na Revolução de 1905 e nas grandes greves em 1914, desembocando nos levantes de fevereiro e março de 1917 e resultando logo depois no assalto ao poder.

Pensando a revolução como um processo, sobretudo, educativo, veremos que os elementos da práxis político-educativa estavam bem presentes, manifestados mediante a criações de estratégias político-educativas objetivando formar a consciência revolucionária. Esse trabalho foi bem desenvolvido por Lenin, seja pelas escolas de formação de quadros e pela disseminação da propaganda revolucionária, cabendo perfeitamente em Lenin o título de educador da revolução.

Lilge (1988) discorda desse título conferido a Lenin alegando que o líder revolucionário não deixou um legado no campo da educação. Contudo, se formos analisar seu perfil de educador, veremos que ele utilizou um método de educação que partia da realidade concreta, realizava a transposição didática numa linguagem acessível para as massas sem rebaixar a complexidade das temáticas teóricas. Krupskaya (2017) alega que Lenin, nos diversos círculos de conhecimento, detinha-se ao estudo do capital para com as massas trabalhadoras, além de dedicar atenção especial quanto ao ouvir os relatos dos sofrimentos diários dos trabalhadores do campo e da cidade.

Lenin, proveniente de uma família de militantes, forja-se como revolucionário no seio da luta, atacando a tática do terrorismo individual e apresentando propostas educativas, objetivando formar a consciência revolucionária. Lenin sabia que a Rússia czarista não possuía as condições objetivas necessárias para o desencadeamento da revolução proletária, porém não desprezava o elemento subjetivo. Nesse sentido, a peculiaridade de Lenin se revela pela capacidade de transformar a subjetividade como resultado concreto das contradições objetivas daquela sociedade, a fim de impulsionar o movimento de trabalhadores em nível internacional.

Em 1902, com a publicação da obra *O que fazer?*, Lenin (2015) já apresentava seus ideais educacionais, direcionados para o despertar da consciência revolucionária e para a denúncia das opressões, com vistas a estimular a revolta. Os sentimentos de revolta construídos no seio da massa eram uma forma de fortalecer os vínculos revolucionários. Para ele, a imprensa revolucionária tinha o papel de fomentar a práxis político-educativa dos operários e camponeses.

Por essa razão, o líder revolucionário assinala “[...] que o propagandista tem o papel de educador, sendo responsável para desvelar a contradição existente das injustiças sociais” (LENIN, 2015, p. 117). Logo, a subjetividade combatente foi forjada no âmbito das

contradições sociais, resultante da práxis político-educativa nas mais diversas instâncias do movimento operário e camponês.

Consequentemente os movimentos posteriores às revoltas do início do século XX tiveram dois grandes momentos: a manifestação popular em 1905, com a união das diversas forças, a decepção da classe trabalhadora com os limites da democracia burguesa e os desmandos de um governo despótico; e a revolta popular dos anos de 1914 a 1917, findando com a derrocada do governo provisório e a ascensão do Partido Bolchevique.

O fim do terrorismo individual como tática revolucionária e a ascensão de grupos cuja preocupação centrava-se no trabalho educativo realizado junto às bases foi cultivando a semente da consciência de classe. Nesse sentido, faz-se necessário mencionar a afirmação de Preobrazhenski³⁰ (*apud* BROUÉ, 2014, p. 58):

Nosso operário começou a odiar o capital e a combatê-lo antes de reverenciá-lo como organizador de um regime econômico superior ao artesanato, começou a desprezá-lo antes de ter apreciado a cultura burguesa e de ter se apegado a ela... nossa classe operária alia em si o impulso revolucionário, a espontaneidade da imaturidade juvenil e a disciplina que cimenta milhões de pessoas agrupadas em torno de um trabalho de máquinas.

A subjetividade construída dos trabalhadores e camponeses, depois de tantos ataques do Estado czarista, era uma subjetividade combativa, que se apoiava nas denúncias da opressão como ferramenta pedagógica necessária para a elevação do sujeito revolucionário. Esse fato é comprovado através do trabalho educativo realizado pelos grupos revolucionários existentes na época, por meio das mudanças das táticas revolucionárias, quando o proletariado apreende que era necessário instruir as bases revolucionárias.

A literatura revolucionária encontrava terreno fértil em um solo manchado pela penúria decorrente da desigualdade social, dada a expansão de um capitalismo dependente, numa estruturara societária na qual predominava a riqueza de uma aristocracia às custas da extorsão de uma população explorada.

Os documentos do grupo Vontade do Povo ressaltam o contato direto do partido com a massa a fim de que a consciência revolucionária da massa se constitua num termômetro para as ações, orientando ainda para que se construam círculos revolucionários objetivando disseminar um trabalho direto entre os trabalhadores das fábricas, convocando os estudantes para ajudarem nessa tarefa.

³⁰ Preobrazhenski (1886-1937): economista soviético. Foi membro do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética e líder da Oposição de Esquerda, juntamente com Trotsky. Foi morto durante as purgas realizadas nos anos de 1936 (BROUÉ, 2014).

De acordo com o programa Vontade do Povo, as orientações para a juventude estavam expressas da seguinte maneira:

Quanto à juventude, é importante apoiar as tendências revolucionárias em suas fileiras: educando a nova geração em um espírito revolucionário e lhe oferecendo atividade adequada a suas forças que, ao mesmo tempo, seja útil à causa revolucionária. [...] Lutando por direitos estudantis, eles podem promover propaganda entre os trabalhadores, ajudar na divulgação de publicações revolucionárias, entre outras. (SHANIN, 2017, p. 321).

A consciência revolucionária do povo russo era notória, manifestada especialmente em janeiro de 1905, quando estourou a primeira manifestação de massa, cuja resposta foi a repressão de milhares de civis, no episódio conhecido como *Domingo Sangrento*³¹.

O império russo mergulhou numa crise social gigantesca. O povo já estava saturado da crise econômica instaurada logo após a derrota do exército do império russo que, somada ao episódio do domingo sangrento, foi o suficiente para que se insturassem diversas manifestações populares em toda a extensão do território russo.

Segundo dados de Coggiola (2017), os russos tiveram um saldo de 4.380 mortos, 1.862 feridos e 5.917 prisioneiros de guerra. Uma semana depois do retorno da esquadra russa, iniciou-se a primeira manifestação pacífica organizada pelo padre Gapon, cujo objetivo consistia em “[...] chamar a atenção do czar para as suas reivindicações de índole econômica” (FITZPATRICK, 2017, p. 63). Devido ao fato de que a manifestação era organizada principalmente pelas forças liberais e ligadas à igreja, muitos civis presentes nutriam a crença de que o czar, como uma liderança escolhida por Deus, não sabia sobre a situação de calamidade que o povo vivia. Depois da repressão, construiu-se um clima de solidariedade muito forte, como resultado de pressões encabeçadas por estudantes, trabalhadores, revoltas de camponeses e motins das forças armadas (FITZPATRICK, 2017).

De acordo com a petição dos manifestantes, percebemos claramente a imagem paternalista que a figura do czar representava para muitos que ocupavam a praça do palácio real³². A petição expressava, conforme os documentos coletados por Coggiola (2017), o

³¹ Episódio ocorrido em janeiro de 1905, quando se dizimaram milhares de civis que estavam reunidos protestando pacificamente contra o regime czarista. Esse fato foi o estopim para as diversas manifestações que ocorreram posteriormente, desencadeando a Revolução de 1905.

³² “Senhor – Nós, operários residentes da cidade de São Petersburgo, de várias classes e condições sociais, nossas esposas, nossos filhos e nossos desamparados velhos pais, viemos a Vós, Senhor, para buscar justiça e proteção. Nós nos tornamos indigentes; estamos oprimidos e sobrecarregados de trabalho, além de nossas forças; não somos reconhecidos como seres humanos, mas tratados como escravos que devem suportar em silêncio seu amargo destino. Nós o temos suportado e estamos sendo empurrados mais e mais para as profundezas da miséria, injustiça e ignorância. Estamos sendo tão sufocados pela justiça e lei arbitrária que não mais podemos

sofrimento dos trabalhadores, ao passo que demonstravam o caráter de resignação diante do sofrimento. Conforme Coggiola (2017), a repressão violenta do czar terminou num massacre que custou dezenas de mortes, incluindo-se mulheres, idosos e crianças. Os principais grupos descontentes eram os camponeses, os trabalhadores urbanos, os intelectuais liberais, que reivindicavam seus direitos civis, os membros do exército e as nacionalidades minoritárias, que exigiam liberdade e autonomia cultural e política.

Coggiola (2017) destaca que as ações dos manifestantes no campo variavam entre ocupações de terra, seguidas de violência e incêndio, pilhagem das grandes propriedades, caça e desmatamento em áreas proibidas. Nesse momento em que se instaurava o caos social, a Revolução de 1905 propõe a formação dos sovietes. Segundo dados levantados pelo autor, o soviete da capital, São Petersburgo, possuía de 400 a 500 membros, eleitos por 200 mil trabalhadores, representando cinco sindicatos e 96 fábricas da região. Os sovietes eram os comitês de greve. Neles, os diversos sovietes enviavam seus delegados aos comitês centrais e as informações eram trocadas e discutidas, as decisões eram tomadas e constantemente confrontadas com novos problemas, assumindo posições de cuidado com a ordem e a segurança pública, providenciando os serviços essenciais (COGGIOLA, 2017).

Certamente a consciência revolucionária construída nas *obshinas*³³ possibilitava formas organizativas democráticas diferenciadas se comparadas ao modelo social de desenvolvimento construído na Europa ocidental, uma vez que muitas dessas comunidades se desagregaram à medida que se avançava o capitalismo. Um dos elementos apontados pelos documentos do Vontade do Povo à derrocada da Comuna de Paris era que o proletariado parisiense não possuía as condições subjetivas para completar o curso revolucionário.

A consciência revolucionária do proletariado russo vinha sendo construída desde os finais do século XIX, quando a tarefa revolucionária era a formação da consciência socialista. Para além do trabalho de base executado pelos diversos grupos revolucionários existentes, Broué (2014) relata que, no início do século XX, a fração conhecida como Partido Bolchevique já se organizava por meio do grupo Centelha. O autor destaca que eles eram clandestinos e faziam oposição aos marxistas russos, que reivindicavam um processo de desenvolvimento etapista cujos defensores tinham em suas fileiras Plekhanóv e Vera Zasulich. Pelo fato de ser clandestino e contar com poucos militantes, a estratégia utilizada pelo grupo, de acordo com Broué (2014), consistia na realização de reuniões-relâmpago, que

respirar. Senhor, não temos mais forças! Nossas resistências estão no fim. Chegamos ao terrível momento em que é preferível a morte a prosseguir neste intolerável sofrimento” (COGGIOLA, 2017, p. 156).

³³ Comunidades agrícolas.

aconteciam dentro das fábricas, ficando o orador protegido por um capuz; ou em reuniões volantes, que aconteciam durante os dias festivos em obras abandonadas ou armazéns.

O grupo Centelha se associou ao Partido Social-Democrata Russo, conforme Broué (2014), por meio de Lenin, em 1902, tornando-se oficial a partir de 1903, em um congresso realizado pelo Partido Social-Democrata Russo em Bruxelas. O direito de reunião era proibido na Rússia czarista, no entanto os militantes procuravam formas de exercer a práxis político-educativa na Rússia czarista através dos métodos de reuniões volantes acima citados.

Pela natureza heterogênea da Revolução de 1905 e pela inexistência de uma direção revolucionária, nela havia forças liberais, marxistas e anarquistas. Por meio do relato de Fitzpatrick (2017), observamos que havia uma cisão no interior do movimento liberal: os outubristas e os democratas constitucionais. Segundo a autora, os outubristas aceitaram de imediato as reformas democráticas sugeridas por Nicolau II: construção da Duma, liberação da possibilidade de eleições para o parlamento e o direito à reunião.

Na divulgação do Manifesto de Outubro em 1905, a autora destaca que:

[...] o czar reconhecia o princípio de uma constituição e prometia criar um parlamento nacional eleito, a Duma. O Manifesto dividiu os liberais: os outubristas aceitaram-no, enquanto os Democratas Constitucionais (Os cadetes) negaram formalmente o seu consentimento, esperando com isso alcançar outras concessões. Na prática, porém, os liberais abandonaram a atividade revolucionária nesta época para concentrarem as suas energias na organização dos novos partidos outubristas e cadetes e na preparação das eleições para a Duma. (FITZPATRICK, 2017, p. 64).

O movimento ao qual a autora se refere revela o ressurgimento do movimento liberal em 1905, contudo dentro dele havia uma cisão. Supomos que esse desmembramento tenha demonstrado para Lenin a fragilidade da burguesia russa (COGGIOLA, 2017).

Conforme apontado pela autora acima citada, o Partido Cadete não aceitou as concessões realizadas pelo czar, todavia ele participou formalmente dos acordos, tanto que já se articulava para a preparação das eleições da Duma. Seguindo a interpretação de Coggiola (2017) dos fatos históricos, podemos notar que a preparação das eleições para a Duma foi uma espécie de capitulação das frações em luta ao jogo democrático.

Fitzpatrick (2017, p. 36) destaca que:

Após a revolução de 1905, Nicolau cedeu e criou a Duma, um parlamento nacional eleito, legalizando também os partidos políticos e os sindicatos. Contudo, estas concessões acabariam por ser minadas pelos velhos hábitos discricionários do regime autocrático e pela ação permanente da polícia secreta.

A Revolução de 1905 alcançou conquistas democráticas importantes, porém essas conquistas devem ser consideradas no quadro da manutenção da natureza policialesca do

regime autocrático. As conquistas democrático-burguesas não alteraram o *modus operandi* da polícia política do regime czarista, havendo, por conseguinte, logo após a assinatura do Tratado de Paz com o Japão, em condições desfavoráveis, a mobilização das tropas especiais (cossacos) a fim de reprimir o foco de revolta dos trabalhadores (COGGIOLA, 2017).

O que houve foi uma capitulação do movimento liberal russo às forças da autocracia czarista. Desse modo, quando o governo czarista reúne suas forças, golpeia os soviets, os quais desapareceram na cena política (COGGIOLA, 2017), iniciando, por conseguinte, um ciclo de amortecimento das lutas sociais. Para fins didáticos, cabe pontuarmos as diferentes correlações de forças existentes nesse período: as forças democráticas, representadas pelos mencheviques; e as forças dos partidos socialistas revolucionários de esquerda, armados pela crença da construção do socialismo como resultado do desenvolvimento da democracia burguesa, das forças conservadoras representadas pelo Partido Cadete, ligadas ao czar, anarquistas e bolcheviques.

Fitzpatrick (2017, p. 67) relembra que “As reformas de 1905-1907 geraram políticos parlamentares, da mesma forma que as reformas judiciais da década de 1860 haviam gerado advogados”. A abertura do sistema parlamentar, a liberação do direito de reunião para algumas frações políticas e a autorização para a constituição de sindicatos e partidos políticos não significaram a abertura do regime para a democracia burguesa, uma vez que as reformas de 1905 não conseguiram alterar o regime ditatorial característico da Rússia czarista, muito embora as contradições da Revolução de 1905 evidenciassem os problemas da Rússia czarista por segmentos importantes da população. Dessa maneira, a Revolução de 1905 se constituiu como uma concessão do czarismo ao movimento democrático-burguês.

A concessão para as reformas foi apenas o paliativo para que o regime absolutista e o movimento liberal pudessem caminhar harmonicamente, não havendo, por parte do movimento liberal, nenhum interesse para que se alterasse a natureza do sistema. Nesse sentido, Coggiola (2017) lembra que, após a repressão que ocasionou o desaparecimento dos soviets, apenas a Duma continuou funcionando com os poderes limitados e sob intimidação policial, tornando a burguesia russa muito mais conservadora e cautelosa.

A capitulação da Revolta de 1905 trouxe alguns prejuízos por um lado, mas, por outro lado, conforme salienta Broué (2014), a Revolução de 1905 trouxe inúmeros aprendizados, dentre eles remonta aos ensinamentos fundamentais da luta de classes de Marx e Engels (2017), pois, quando os antagonismos se acirraram, os conflitos de classe se concentraram em duas classes fundamentais: a dos burgueses e a do proletariado.

Após 1905, foi introduzido um novo sistema eleitoral, o qual privava alguns grupos sociais dos direitos ao voto e, no tocante à constituição dos partidos e sindicatos, Fitzpatrick (2017, p. 68) destaca que:

Os sindicatos de ofícios, por exemplo, haviam sido legalizados, mas os sindicatos por ramos de atividade eram frequentemente encerrados pela polícia. Os partidos políticos eram legais e até os partidos socialistas revolucionários podiam disputar as eleições para a Duma e conquistar aí alguns assentos. Todavia, os membros dos partidos socialistas revolucionários corriam o mesmo risco de serem presos que no passado, tendo os dirigentes partidários (a maioria dos quais regressara à Rússia durante a Revolução de 1905) sido forçados a emigrar novamente para evitar a prisão e o exílio.

O golpe da Revolução de 1905 levou a um processo de arrefecimento das lutas sociais. De acordo com os dados de Coggiola (2017), a repressão e as detenções fizeram com que muitos socialistas militantes abandonassem suas atividades, tendo uma redução drástica de militantes. Depois de um momento de dissenso da práxis político-educativa dos trabalhadores, houve um retorno das atividades revolucionárias em 1914.

A ascensão do movimento operário em 1914 deu-se devido à intensificação da crise internacional, o que culminou na Primeira Guerra Mundial. Coggiola (2017) destaca que, no final de 1914, a Rússia havia perdido entre 1,6 milhões e 1,8 milhões de soldados, além dos soldados desaparecidos ou feitos de prisioneiros. A baixa do exército e a ausência de recursos para a manutenção dos soldados na guerra, somadas a todos os problemas internos que haviam sido adiados com as concessões democráticas realizadas pelo governo czarista, de acordo com Broué (2014), fizeram com que o movimento operário na Rússia começasse a dar sinais de um novo ânimo no movimento operário, chamando a atenção para o protagonismo dos estudantes.

Nos interstícios do czarismo, a atividade de propaganda revolucionária continuava existindo. Sob o véu da democracia burguesa, os jornais clandestinos e a práxis político-educativa apresentavam as contradições do regime. Com as controvérsias entre os diversos grupos políticos e a localização deles na cena política, a materialização do partido educador passou a constituir um elemento diferenciado no seio daquelas contradições. Não apenas o partido exercia essa função, mas também os conselhos operários, havendo uma adesão gradativa das massas trabalhadoras nas fileiras do compromisso político com a transformação social.

Broué (2014) realça que as contradições entre as frações bolcheviques e mencheviques tornaram-se mais evidentes, tanto que em 1905 os conflitos se acentuaram. Esses conflitos não eram apenas de táticas e estratégias, mas se relacionavam também com o objetivo final. Enquanto os mencheviques adotavam o caminho da social-democracia, os

bolcheviques materializavam a práxis político-educativa através da formação de quadros militantes no seio das fábricas.

Nas palavras de Broué (2014, p. 58), os bolcheviques refletiam que:

Sob o czarismo, não existia possibilidade alguma de que os militantes levassem uma vida tranquila na sociedade russa. Os sindicatos são dissolvidos assim que passam a ter uma atividade real e os mencheviques mais legalistas recebem da polícia golpes tão duros quanto os bolcheviques mais extremistas.

Adiante, o autor pondera que na Rússia “[...] não existiam quadros profissionais, nem sede fixa para o sindicato, nem permissão para organizar uma assembleia geral dos trabalhadores dentro da legalidade” (BROUÉ, 2014, p. 59). As divergências tornaram-se mais evidentes à medida que os mencheviques, coadunados com as perspectivas reformistas e revisionistas dos quadros comunistas internacionais, não conseguiam perceber as contradições do regime absolutista e da capitulação das forças revolucionárias, e que, se não houvesse uma intervenção prática na realidade, os trabalhadores não poderiam ser capazes de se elevar sobre as contradições e se alçar da categoria de sujeitos potencialmente revolucionários para a de efetivamente revolucionários.

A intervenção prática dos bolcheviques foi na direção de transformar o aparato partidário numa escola revolucionária. Broué (2014, p. 64) revela que: “O partido é uma escola e não somente no sentido figurado. Em suas fileiras normalmente se aprende a ler e a escrever e cada militante se converte em um guia de estudos, reúne um grupo em torno de si com o qual vai estudar e discutir política”, surgindo aqui a ideia do partido educador com a criação de escolas de quadros e a definição de uma política partidária que estava para além da mera organização popular.

Um exame mais criterioso acerca da realidade russa revela que, ao passo que a escola czarista cumpria sua função de profissionalizar os filhos da classe trabalhadora, as contradições também persistiam nelas, tanto que, conforme lembrou Broué (2014), a ideia do partido educador tornou-se mais forte, com tal força que a Escola de Quadros de Longjumeau³⁴ conseguiu se consolidar nos arredores da França, uma vez que na Rússia tais atividades continuavam sendo consideradas como subversões por parte dos governos czaristas. Os alunos na escola de formação de quadros tinham acesso às aulas de Economia Política, Questão Agrária, Direito, Técnica Jornalística, dentre outros conteúdos. A educação

³⁴ Lenin trabalhou durante muito tempo como propagandista nos mais diversos círculos operários. Fez leituras do livro *O capital* com os trabalhadores no período da repressão policial, organizou edições de jornais clandestinos desde o período do grupo Centelha e em 1909 organizou nas proximidades de Paris (aldeia de Longjumeau) uma escola do partido. Ele elaborou todo um programa de formação e foi o dirigente imediato do trabalho da escola até o ano de 1911 (PANCRATOVA, 1950).

pela realidade objetivava elevar a cultura das massas, por essa razão, Broué (2014) ressalta que não era raro encontrar alguns dos intelectuais mais brilhantes nas fileiras do partido.

A capitulação das direções diante da Revolução de 1905 fez com que os manifestantes adquirissem um aprendizado importante e necessário para não confiar em segmentos ligados à social-democracia. Depois desse recuo aparente das massas populares, aos poucos o movimento operário readquirirá seu papel na cena política. Segundo os dados do Broué (2014), em 1911, 100 mil operários realizaram greves parciais, aumentando esse número para 400 mil em meados do mesmo ano, o qual se ampliou devido ao fato de haver muitas repressões e muita miséria diante de muita riqueza e poder concentrado.

Consoante análise de Fitzpatrick (1917, p. 70), as greves gerais se tornaram cada vez mais frequentes, atingindo seu ponto mais alto no verão de 1914:

[...] As reivindicações dos trabalhadores eram políticas e econômicas e entre as suas queixas contra o regime sobressaíam a responsabilidade deste pelo fato de muitos setores da indústria russa se encontrarem nas mãos de estrangeiros e a utilização de medidas repressivas contra os próprios trabalhadores.

Contudo, as insatisfações ocorriam fortemente também entre os setores baixos das forças repressivas: marinheiros, soldados, dentre outros, resultando que, no final de 1914, a insatisfação da política de alianças do czarismo e das forças liberais levou a uma outra explosão do movimento espontâneo das massas. Essa insatisfação não era impulsionada apenas pelos setores da indústria russa, como a autora destaca, mas era decorrente também das consequências que a guerra trazia para a população pobre, além do que os soldados participantes da guerra demonstravam claramente sinais de cansaço (FITZPATRICK, 1917).

Conforme Coggiola (2017), a guerra agiu como um catalisador da crise social russa, pois o Estado czarista não conseguia manter suas tropas alimentadas, colocando-as como centro da revolta. O autor destaca ainda que, no outono de 1916, tiveram início as deserções do exército imperial. O exército, demonstrando sinais de cansaço e partilhando do desejo de que a guerra acabasse³⁵, poderia ser um aliado importante das forças revolucionárias. A própria guerra foi educativa na defesa intransigente dos bolcheviques acerca da propaganda revolucionária. De modo paralelo a isso, cabe ressaltar que, com as baixas constantes da guerra, muitos homens estavam sendo recrutados para lutar nos *fronts* de

³⁵ Segundo relatos de Coggiola (2017), no final de 1915 as tropas combatentes largaram as armas e se confraternizaram em virtude das festas de finais de ano. Esse gesto se tornou um símbolo, o qual, somado com as deserções em massa do exército, significou um sinal de cansaço das tropas.

batalhas, causando uma nova configuração no mundo do trabalho, concernente a um processo de feminização da mão de obra³⁶.

A indústria em ascensão da Rússia czarista apresentava uma desigualdade gritante entre homens e mulheres³⁷, justificada pelo déficit educacional existente entre as mulheres, pela ausência de qualificação profissional das mulheres e pela impossibilidade das mulheres de participarem de qualquer organização política (SIRELLI; CRUZ, 2017). Cabe ressaltar ainda o fato de que o sistema educacional russo não era marcado apenas pela desigualdade de classe, mas também de gênero, uma vez que as mulheres só poderiam fazer cursos relacionados às atividades de corte e costura.

Somadas à escassez generalizada, ressaltamos que as jornadas de trabalho eram de 10 a 12 horas e que muitas trabalhadoras “[...] não tinham nada para alimentar seus filhos, vendo-os morrer junto delas sem, sequer, chegarem ao seu primeiro ano de idade” (LEMUS *apud* SIRELLI; CRUZ, 2017, p. 230). Esse conjunto de insatisfação culminou em um processo revolucionário decisivo em fevereiro pelas mãos das operárias têxteis de São Petersburgo, exigindo pão e o retorno dos homens da guerra. Se em 1914 havia mais de um milhão de pessoas nas ruas (VARELA, 2017), em 1917 a revolta das mulheres³⁸ constituiu-se como um fator decisivo para que houvesse a renúncia do czar Nicolau II e o estabelecimento do governo provisório, encabeçado por Kerenski, representando as forças liberais burguesas.

Sentindo-se encurralado, Nicolau II renunciou em 2 de março de 1917. Desse modo, instaurou-se a república por meio da vacância do poder imperial, instalando-se, por conseguinte, um governo provisório formado por representantes dos soviets. De acordo com Coggiola (2017), o governo provisório era um governo liberal, cuja preocupação concentrava-se em garantir a continuidade das instituições preexistentes, estando comprometido com a propriedade privada das grandes empresas e latifundiários, bem como interessado em manter o país na Primeira Guerra Mundial.

³⁶ Estamos considerando a problemática da feminização da mão de obra do trabalho porque muitas mulheres, mesmo com o processo de desenvolvimento do sistema capitalista, não tinham direito de trabalhar para sustentar seus filhos. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho veio a partir do recrutamento dos homens para os *fronts* de batalhas.

³⁷ Conforme dados de Sirelli e Santos (2017), 88% das mulheres não sabiam ler nem escrever, 72% da mão de obra agrícola era composta por mulheres e 50% estavam localizadas no setor industrial, além do que havia uma divisão de gênero no processo educacional, prevalecendo o sistema de turmas especiais para homens e mulheres (KRUPSKAYA, 2017).

³⁸ Estamos colocando como a revolta das mulheres mesmo sabendo que as mulheres estão inscritas dentro da classe trabalhadora como um todo. Porém, esse protagonismo das mulheres trabalhadoras se revela pelo fato de que muitos homens estavam sendo recrutados para os *fronts*, tanto que uma das bandeiras de luta das mulheres trabalhadoras era o retorno imediato dos homens da guerra. O retorno dos homens da guerra se juntou ao movimento que inicialmente foi protagonizado pelas mulheres trabalhadoras. Para maiores informações, sugerimos a coletânea de textos reunidas no livro *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética: artigos, atas panfletos, ensaios* (URSO, 2017).

A instabilidade provocada pela renúncia do czar, o grau de insatisfação popular e a oportunidade advinda por meio da repetição da história fizeram com que sagazmente Lenin reconhecesse o momento histórico e já publicasse as *Teses de abril* e lançasse a palavra de ordem “Todo poder aos soviets” (LENIN, 2017). Lenin, conforme descreve Coggiola (2017), foi minoritário dentro da direção do bolchevismo. Por essa razão, longe de querer personificar em Lenin a total responsabilidade do assalto ao poder, cabe o reconhecimento de sua sensibilidade em captar os anseios da massa e assim consolidar o processo revolucionário de 1917, culminando na tomada do poder pelos bolcheviques.

3.3 A Revolução de 1917: contradições de uma sociedade em transição

Certa vez, Garrincha, jogador de futebol brasileiro, disse a seguinte máxima: “O outro lado também joga”. Frase simples, mas que carrega uma profundidade absurda, especialmente quando pensamos a realidade social e observamos a correlação de forças nela presentes e em permanente disputa de hegemonia. Logicamente que Garrincha não estava se referindo à política; ele estava falando das partidas de futebol. A referência é para apenas lembrar que na política, na disputa de projetos societários, não são apenas as forças revolucionárias que jogam, as contrarrevolucionárias também possuem seus artifícios e, para isso, são capazes de utilizar os métodos repressivos e os métodos educativos de inculcação ideológica com vistas a fazer prevalecer seus próprios interesses. Os revolucionários também podem utilizar outros métodos a fim de elevar a consciência revolucionária dos sujeitos da revolução.

Neste tópico, abordaremos o momento da conquista do poder e seus desdobramentos posteriores. A conquista revolucionária de 1917 foi resultado de um acúmulo de muitas lutas, greves, enfrentamentos diversos, combates diretos, repressões, assassinatos, prisões, exílios forçados, misérias, explorações e muitas insatisfações populares. É importante destacar também a eficiência de um trabalho de base forte e eficiente, com métodos que driblavam a censura e a clandestinidade. A práxis político-educativa que se iniciou em março de 1917, culminando com a tomada do poder, foi fundamental para a formação de quadros políticos que atuaram diretamente na construção do Estado socialista, propiciando a direção consciente dos anseios da massa para a revolução, capacitando-a para direcionar o Estado soviético.

Conforme já mencionamos, cabe destacar a sagacidade de Lenin e a capacidade organizativa militar de Trotsky, bem como a práxis político-educativa deles construída com as

forças revolucionárias. Contudo, após a tomada do poder, tiveram início outros desafios postos pela práxis político-educativa que caminharam numa direção de construção de novas relações sociais, porém os desafios também demonstraram a potência do conjunto de forças organizadas do outro lado, contando, inclusive, com o financiamento da sabotagem do processo revolucionário pelas potências imperialistas. O conflito das diversas frações políticas possibilita atividades educativas que tanto podem caminhar no sentido da emancipação humana quanto podem confluir para o recrudescimento da ação revolucionária.

Ao relatar os principais acontecimentos das políticas adotadas pelo comunismo de guerra, resultado de uma série de ataques aos trabalhadores, iniciamos a discussão acerca de um processo de degeneração da práxis político-educativa ao trilhar os caminhos da burocratização do Estado soviético. Portanto, seguiremos o roteiro da efervescência da riqueza dos debates até os suspiros de uma sociedade que já mostrava sinais de uma decomposição, anunciada logo após a implantação da *Tcheka*³⁹.

Conforme salientamos anteriormente, o processo revolucionário de 1917 não se iniciou em outubro. Afirmar que a tomada do poder irrompeu em outubro seria negligenciar o papel importante das revoltas de fevereiro e março de 1917 e dos acontecimentos que as sucederam; seria asseverar que esses fatos não tiveram naquele processo uma função de transformar o sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário.

Como já explicitado, houve uma forte adesão da massa graças a uma formação contínua por meio do trabalho de base. Nele estiveram presentes os trabalhadores fabris, camponeses, artistas e toda uma gama de intelectuais, dos mais diferentes estratos sociais, possibilitando uma modificação na estrutura política. No tocante à participação da mulher no processo revolucionário, de acordo com Sirelli e Cruz (2017), após os primeiros levantes, em fevereiro de 1917, as mulheres conquistaram o direito de compor os soviets, adquirindo o direito de não apenas participar politicamente das grandes decisões: elas conquistaram a modificação da constituição czarista, através da qual lhes foi assegurado o direito de serem cidadãs, promulgando-se, desse modo, o direito ao voto feminino. É importante ressaltar que as modificações no governo provisório pertinentes à vida das mulheres foram mudanças que ocorreram sob forte pressão popular, as quais não significaram, de fato, uma modificação estrutural, no entanto foram conquistas paliativas frente ao poderio do Estado, uma vez que o patriarcado continuava sendo um dos sustentáculos do império russo.

³⁹ A rigor, a experiência soviética foi até o final da década de 1980. Não obstante, o que queremos demonstrar é que sua decomposição se iniciou logo após a instauração de uma práxis burocratizada.

Kerenski, à frente do governo provisório, representava as forças liberais e os setores reformistas da revolução, tanto que, de acordo com Coggiola (2017), ele se baseava inteiramente na continuidade das instituições preexistentes e estava comprometido com a manutenção da propriedade privada, das grandes empresas e do latifundiário, interessados em manter o país na Primeira Guerra Mundial. A abdicação do czar ao trono teve como efeito imediato a instauração da república, instalando-se a Duma, de um lado, e a formação dos soviets, de outro. Essa polarização de forças, consoante Coggiola (2017), implicava a existência de um duplo poder; significava, na prática, que as ordens oficiais e do governo só poderiam ser obedecidas se não se chocassem com as ordens dos soviets. Varela (2017) salienta que o soviete de Petrogrado, depois das manifestações de fevereiro, tornou-se um parlamento real, onde se debatia política diariamente e se congregava os soviets de toda a Rússia.

Lenin, nos primeiros meses de 1917, estava em exílio na Suíça e, graças à articulação realizada com os alemães, conseguiu atravessar o território russo de trem e conseguiu fornecer algumas orientações para os bolcheviques. Nas *Cartas de longe*, escritas em março, orientou que: “O soviete de Deputados e Operários é a organização dos operários, o embrião do governo operário, o representante dos interesses de todas as massas pobres da população, isto é, de nove décimos da população que luta pela paz, pelo pão, pela liberdade” (LENIN, 2017, p. 84).

A todo momento, Lenin (2017) reforçava que aquele momento não deveria significar uma capitulação dos bolcheviques frente às forças liberais e dos governos conciliatórios e, que, se fosse para reconhecer quais seriam seus aliados na luta política, deveria ser apenas a grande massa da população dos semiproletários e parte dos pequenos camponeses da Rússia, que correspondiam a “[...] dezenas de milhões de pessoas e constituía a imensa maioria da população” (LENIN, 2017, p. 86). O líder revolucionário não nutria grandes ilusões quanto às vacilações do campesinato que tendiam, em algumas ocasiões, para o fortalecimento da burguesia e da pequeno-burguesia, no entanto reconhecia que, naquele contexto de expansão do capitalismo na Rússia, havia setores do campesinato que se aproximavam do proletariado (LENIN, 2017).

Lenin (2017) procurava ajudar na reflexão de que os camponeses pobres precisavam se diferenciar dos camponeses ricos a fim de conferir aos soviets o caráter de classe, reforçando que os soviets adquiririam um caráter prático não só pelo sentido político, mas também pela organização da produção e do consumo dos camponeses, por meio da organização de cooperativas de camponeses, fortalecendo a economia popular dos

camponeses, sem descaracterizar as formas organizativas comunais. A construção de práticas educativas que fortaleciam a economia popular era resultado da práxis político-educativa e de todo um acúmulo prático adquirido nas *obschinas*, uma vez que a criação de formas alternativas de superação da pobreza resultava no fortalecimento da solidariedade de classe.

Como forma de assegurar o poder, Lenin defendia a criação de milícias populares. Essas milícias populares não teriam o mesmo papel que a polícia burguesa. A função social das milícias populares era, além de garantir a ordem, desenvolver um papel político-educativo, incentivando a participação de todos. Lenin (2017) reforçava a importância da presença das mulheres na vida política como um todo, tanto que, de acordo com o líder revolucionário, “[...] sem incluí-las no serviço social, na vida política, sem arrancá-las do ambiente embrutecedor da casa e da cozinha, não era possível constituir, sequer, a democracia” (LENIN, 2017, p. 104).

Lenin era minoria dentro do partido e suas cartas escritas a distância, no período do exílio, em algumas ocasiões não conseguiam expressar suas intenções, além do que muitas vezes elas demoravam a chegar a seu destino. Nas *Cartas de longe*, Lenin (2017) orientava acerca das estratégias políticas que poderiam ser utilizadas durante o período de ascensão das revoltas populares. Lenin chega a Petersburgo ainda em abril e publica as *Teses de abril*, conhecidas por conter a máxima “Todo poder aos soviets”, demonstrando a capacidade do líder revolucionário de modificar a estratégia em prol do incentivo de uma maior participação da massa⁴⁰. Para além das diversas manifestações que estavam ocorrendo em todo o território russo, Haupt (2017) destaca que Lenin enfrentou seus próprios camaradas no congresso do partido com vistas a conscientizá-los sobre a tomada do poder pelo conjunto do proletariado, porque alguns preferiam seguir o caminho sugerido pelos mencheviques e pelos partidos social-democratas.

O governo provisório russo, formado logo após os primeiros levantes de 1917, mostra de imediato sua capitulação diante das forças liberais e imperialistas quando emitem uma nota, em abril de 1917, pertinente à participação da Rússia na guerra, contrariando completamente os anseios das massas populares. Essa capitulação levou ao agravamento da crise, resultando na aproximação das massas ao programa do Partido Bolchevique. Haupt (2017) diz que em março o número de militantes do partido se aproximava de 5.000 militantes, em outubro o número de militantes tinha praticamente quadruplicado, evidenciando

⁴⁰ Nas polêmicas correspondentes ao início do século XX, Broué (2014) destaca que Lenin era contrário à construção dos soviets em 1905, debatendo diversas vezes com Rosa Luxemburgo em suas concepções de tática e estratégia no envolvimento e na organização das revoltas das massas.

a rapidez com que os militantes foram formados, pois os bolcheviques mantinham com a mesma intensidade o trabalho de base promovido dentro das fábricas e dos sovietes.

Em abril de 1917, o I Congresso dos Sovietes de Toda a Rússia congregou, de acordo com Varela (2017), 138 sovietes locais, sete do exército, e construiu 26 unidades de guerra no *front*. Os dados demonstraram que a consigna “Todo poder aos sovietes” referia-se a uma pauta concreta daquele conjunto da massa explorada e expressava uma revolta à capitulação dos social-democratas à pauta imperialista de continuação da guerra. Aos poucos, a guarda vermelha foi sendo estabelecida por trabalhadores, representantes dos sovietes locais e dos comitês sindicais. Coggiola (2017) destaca que os guardas vermelhos não possuíam uniformes, mas foram emitidos documentos de certificação, emblemas e braçadeiras, a fim de que houvesse um reconhecimento do exército vermelho por parte da população russa. Essa dualidade de interesses e o conflito de interesses entre os liberais e os revolucionários faziam com que brechassem algumas das resoluções emitidas pelo governo provisório. Fitzpatrick (2017) salienta que nos primeiros meses o governo provisório foi assegurado, sobretudo, por liberais. Porém, conforme se acirravam as contradições entre essas duas forças políticas, o governo provisório deixou de ser dominado por liberais e passou a se constituir como uma coligação entre liberais e socialistas.

Lenin creditava aos sovietes um papel decisivo, que consistia na transferência de poder da burguesia para o proletariado (FITZPATRICK, 2017). Para o líder revolucionário, *pão, paz e terra*, como uma outra consigna revolucionária, representavam os interesses da classe dos *de baixo*. A paz tinha uma implicação revolucionária, porque não apenas significava a retirada da Rússia da guerra imperialista como também ajudava a impulsionar a luta do movimento operário internacional.

A formação do exército revolucionário era uma outra expressão do trabalho organizativo realizado nos meses que antecederam a outubro de 1917. Não foi à toa que nas *Cartas de longe* Lenin (2017) já havia teorizado acerca do papel da milícia nos comitês revolucionários. A função das milícias, de acordo com Lenin (2017), era prover a alimentação das crianças e o cuidado com os desabrigados, devendo, por conseguinte, ser destacada a cultura dos círculos populares de alfabetização com os membros do exército (COGGIOLA, 2017). A práxis político-educativa dentro do exército era fundamental, uma vez que eles tinham um contato direto com as tropas conservadoras e apreendiam os discursos antissemitas, reproduzindo-os em sua práxis cotidiana. Por essa razão, Lenin, conforme Krausz (2017), dedicava especial atenção para o papel e a função educativa do exército vermelho, como uma educação permanente para a causa revolucionária.

Soares (2012) relembra que em meados de julho de 1917 operários e soldados tomaram as ruas de Petrogrado exigindo que todo o poder fosse de fato destinado aos soviets. No entanto, ao passo que havia uma radicalização do movimento pelas forças revolucionárias, houve também uma ação contrarrevolucionária, protagonizada pelo Partido Socialista Revolucionário de Esquerda, Partido Menchevique, dentre outras frações políticas. A ação contrarrevolucionária, apoiada por Kerenski, levou lideranças políticas bolcheviques para a prisão, dentre eles, Lenin e Trotsky.

Acerca desse episódio, Mariátegui (2012, p. 58) aponta que:

O governo de Kerenski sofria, portanto, de um defeito orgânico e vício em sua essência. Não encarnava nem os ideais do proletariado nem os da burguesia. Vivia de concessões, de compromissos, com um e outro bando. Num dia cedia à direita; no outro, à esquerda. Tudo isso cabe, repito, dentro de uma situação evolucionista.

Kerenski, ao adotar a política de conciliação de classes, oscilava entre as forças conservadoras e as forças progressistas. Tais oscilações ocasionaram uma tentativa de golpe pelas forças conservadoras. Coggiola (2017) relata que Kornilov, oficial das forças contrarrevolucionárias, ficou como chefe do exército, o qual planejou dois golpes: um junto a Kerenski contra os bolcheviques e outro contra o próprio governo provisório. A tentativa de Kornilov de implantar uma ditadura militar foi frustrada por causa das massas mobilizadas, contando ainda com a participação dos soldados. A ameaça de um golpe protagonizado pelas forças contrarrevolucionárias convocou os cossacos para a luta revolucionária; Kerenski, sentindo-se acuado pelas forças conservadoras, convocou a participação da guarda vermelha e dos bolcheviques.

Passada a ameaça da contrarrevolução, Coggiola (2017) destaca que o fracasso do golpe militar contrarrevolucionário ocasionou deserções massivas no *front*, radicalizou a revolução agrária e permitiu a extensão da influência dos bolcheviques nos soviets. Os cossacos desistiram da luta armada, possibilitando, desse modo, a insurreição bolchevique em outubro. Soares (2012) conta que em outubro os bolcheviques já ocupavam estrategicamente vários pontos de Petrogrado e o Palácio do Governo, deixando como alternativa para Kerenski a fuga. No II Congresso dos Sovietes de Toda a Rússia, realizado em outubro, deliberou-se a radicalização da democracia, prevendo a liberdade ilimitada de reunião, greve e associação e o direito de receber ensino na língua materna, garantido pelo aumento do número de escolas.

No aspecto trabalhista, Soares (2012) destaca a lei do descanso semanal de 42 horas ininterruptas⁴¹; limitação da jornada de trabalho diária de quatro horas para jovens de 16 a 20 anos e proibição para estes de trabalhos noturnos. Quanto aos direitos trabalhistas das mulheres, Soares (2012) pontua a proibição do trabalho feminino nos ramos em que a atividade fosse prejudicial para o organismo feminino e a redução da jornada de trabalho para as mulheres mães de até seis horas de trabalho. A tomada do poder pelos bolcheviques acarretou ainda a retirada da Rússia da Primeira Guerra Mundial a fim de defender a Rússia dos inimigos da revolução. Semelhante ao que ocorreu na Comuna de Paris, o avanço das tropas vermelhas nos pódios do poder representou, sem dúvida, uma vitória para o movimento revolucionário, mas, por outro lado, representou tomadas de decisões com vistas a garantir as conquistas. Embora os bolcheviques tivessem colocado representantes do Partido Socialista Revolucionário de Esquerda e dos mencheviques em postos importantes, isso não significava a aliança dos bolcheviques com essas correntes.

Se fôssemos listar as forças que representavam uma ameaça ao poder, poderíamos citar o Partido Cadete (ligado às forças monárquicas); os cossacos; os guardas brancos; os partidos pertencentes à social-democracia, dentre eles, o Partido Revolucionário de Esquerda e os mencheviques. Afora essas, podemos citar as potências imperialistas que, vez por outra, ameaçavam entrar nas fronteiras do extinto império russo por meio do exército verde (COGGIOLA, 2017). Os cossacos, conforme Serge (2007), representavam uma casta; dentre os camponeses privilegiados, eram o elemento mais reacionário, sem contar os grandes latifundiários. Munidos de forte aparato militar, ameaçavam esmagar o que chamavam de “a anarquia instalada em Petrogrado”.

Cabe destacar que, após a tomada do poder pelos bolcheviques, dois decretos de Lenin redefiniram a política externa da Rússia: primeiro, através da retirada das tropas russas da guerra, o que acarretou constantes ameaças feitas pelas potências imperialistas; segundo, através da decisão que instituía a autodeterminação dos povos da Rússia revolucionária, baseada no princípio do direito à autodeterminação dos povos. A “Carta de independência” concedida aos Estados-nações outrora anexados pelo império czarista resultou, conforme Coggiola (2017), na independência de Finlândia, Estônia, Lituânia e Polônia, enquanto a Bielorrússia e a Ucrânia, devido à derrota na guerra civil contrarrevolucionária, foram anexadas novamente, passando a fazer parte da nascente União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

⁴¹ “[...] Nos trabalhos perigosos e insalubres, a jornada deverá ser reduzida a 4-6 horas. 2. Estabelecimento, pela lei do descanso semanal, de uma duração ininterrupta de não menos de 42 horas, para os operários assalariados de ambos os sexos, em todos os ramos da economia nacional” (LENIN *apud* SOARES, 2012, p. 68).

O decreto que instituía a autodeterminação dos povos foi duramente criticada por Rosa Luxemburgo (COGGIOLA, 2017), porque, segundo ela, a liberdade concedida para aqueles Estados-nações poderia favorecer a ofensiva contrarrevolucionária. A prova de razoabilidade da preocupação de Rosa era a existência em alguns territórios de grande número de contrarrevolucionários, como no caso das cidades de Samara e Omsk, em que foram criados governos antissoviéticos. Acerca da polêmica da concessão de liberdade aos Estados-nações entre Rosa e Lenin, Frölich (2019) faz uma análise bem interessante. Segundo o autor, enquanto Lenin partia de um terreno cujo país explorava os outros Estados-nações, para ele seria mais coerente deixar a opção de que se anexassem à Rússia, caso quisessem, porque, conforme Coggiola (2017), Lenin afirmara que as nações só poderiam optar por permanecer atreladas à Rússia se tivessem o direito ao divórcio. Por outro lado, Rosa acreditava que a liberdade das nações poderia ceder espaço para as questões nacionalistas mais reacionárias. Lenin e Rosa partilhavam do princípio do direito à autodeterminação dos povos como princípio genérico. Ambos eram contra a exploração de um povo por outro. Naquelas circunstâncias específicas, Rosa objetivava que a revolução abria um flanco aos ataques contrarrevolucionários, por isso foi contra a medida.

A autodeterminação dos povos não era um precedente para a teoria do socialismo em um só país de Stalin, pelo contrário, era uma política anticzarista e anti-imperialista. Ao reconhecer a autodeterminação daqueles países, Lenin estava indo na contramão da política imperialista imposta pelos czares, reconhecendo os aspectos socioeconômicos e culturais dos locais, sem realizar a imposição daquilo que o Partido Bolchevique considerava como primordial na construção de uma sociedade comunista. Podemos notar que os bolcheviques não atacaram o sistema financeiro e que a liberdade ao divórcio fez com que se abrissem vários *fronts* de batalhas do exército vermelho. No caso de Omsk, foi mantido um governo contrarrevolucionário, inclusive mantendo sob seu domínio as reservas em ouro do czar. O exército vermelho não tinha como lutar em todas as frentes que se abriam. Os ataques vinham de todos os lados, de fora e de dentro. A energia de combate e de reconstrução do país tinha que se concentrar no que fosse mais prioritário.

Contudo, a defesa de Rosa também não se mostrava equivocada, uma vez que, ao reconhecer o direito da autodeterminação dos povos, Polônia e Ucrânia, por exemplo, passaram a ser governadas pelas forças nacionalistas reacionárias. No caso da Ucrânia, Serge (2007) relata que os ucranianos viam os alemães como uma espécie de libertadores, no entanto a máscara do imperialismo alemão caiu para a burguesia e a pequeno-burguesia ucraniana quando elas perceberam que, na busca pelo trigo produzido na Ucrânia, os alemães

se utilizaram de métodos extremamente violentos de coerção em que camponeses eram açoitados em massa ou até enterrados vivos.

Na Ucrânia, em particular, havia tanto forças nacionalistas reacionárias quanto forças anarquistas lideradas por Nestor Makhno. O exército de Makhno se opunha tanto aos setores conservadores quanto aos bolcheviques e, em algumas ocasiões, o exército vermelho lutou junto com o exército de Makhno, todavia a recusa de Makhno de seguir as deliberações dos bolcheviques ocasionou o fuzilamento de muitos anarquistas e a deportação de Makhno para a França (COGGIOLA, 2017).

Mariátegui (2012) ressalta alguns aspectos da beligerância entre a Rússia e a Entente. As embaixadas da Inglaterra e da França, antigos aliados da Rússia, permaneceram no país para sabotar e minar o poder dos soviets: “[...] recusando toda colaboração com eles e alentando a todos os complôs reacionários da aristocracia e da burguesia russa” (MARIÁTEGUI, 2012, p. 79). O autor peruano relata que as democracias inglesas e francesas, aliadas à autocracia czarista, “[...] ensaiaram [...] todos os meios possíveis para sufocar a Revolução Russa: abasteceram de armas e de dinheiro todas as tentativas contrarrevolucionárias e mobilizaram exércitos polacos e tchecoslovacos contra os soviets” (MARIÁTEGUI, 2012, p. 79).

A saída dos russos da grande guerra não significou a pacificação da sociedade. As forças imperialistas continuaram investindo para minar as ações do exército vermelho. Há relatos, inclusive, de distribuição de bebidas com o propósito de ocasionar o caos na cidade, tendo que ser adotadas medidas draconianas de fuzilamento dos saqueadores de adegas (REED, 2010). Trotsky (*apud* REED, 2010, p. 127) chegou a afirmar que:

‘A vodka é uma força política, tanto quanto a palavra’. A palavra revolucionária desperta para a luta contra os opressores. Se vocês não conseguirem deter a marcha da embriaguez, só nos restará como recurso empregar os carros blindados. Lembrem-se disto; cada dia de bebedeira mais os aproxima da vitória e nos leva de volta à escravidão.

Além da distribuição de bebidas como uma estratégia para dificultar que o exército vermelho vencesse a guerra civil instaurada, Serge (2007) destaca que foram utilizados vários recursos objetivando esse fim, como, por exemplo, “a greve e a sabotagem de todas as empresas de utilidade pública de todas as instituições”, acrescentando-se a isso a propaganda contraideológica disseminada por diversos líderes religiosos e a propaganda midiática realizada pelas frações em luta. O debate ideológico possuía reverberações no campo da realidade. Esse debate ideológico estava sendo fomentado por líderes religiosos e as mídias burguesas clandestinas, que justificavam o caos, contribuindo para um processo de

desorganização ao deslegitimarem os soviets. Reed (2010, p. 329) ressalta que: “Sem armas, a oposição, que ainda controlava a vida econômica do país, passou a organizar a desorganização, adotando toda a tradicional habilidade russa para as ações coletivas a fim de estorvar, fragilizar e desacreditar os soviets”.

Se as medidas iniciais dos soviets caminhavam na direção de conceder liberdade de opinião, o direito de reunião, dentre outras ações que concorriam para a implementação de uma democracia real, fez com que passasse a haver uma modificação de tática. De acordo com Serge (2010, p. 133):

A ditadura do proletariado hesitou, durante muito tempo, em suprimir a imprensa inimiga. Só foram suprimidos, no dia seguinte da insurreição, os jornais burgueses que preconizavam abertamente a resistência armada à ‘usurpação bolchevique’, à sangrenta anarquia, ao ‘golpe de força dos agentes do kaiser’. Apenas em julho de 1918 é que os últimos órgãos da burguesia e da pequeno-burguesia foram suprimidos. A imprensa legal dos mencheviques só desapareceu em 1919; a dos anarquistas hostis ao regime e o dos maximalistas foi publicada até 1921; a dos socialistas revolucionários de esquerda até mais tarde ainda.

Até a supressão completa da propaganda conservadora, o desespero e a cólera provocados pela escassez, conforme avaliação de Serge (2007), levaram segmentos do próprio operariado a se voltar contra a revolução. No entanto, estereotipá-los de contrarrevolucionários, sem compreender que, muitas vezes, as massas se deixam levar por sentimentos derrotistas, faria com que, de acordo com Serge (2007), a inconsciência e a influência das outras classes dessem a tônica das ações dos elementos mais atrasados do proletariado. Por essa razão, o literato russo adverte para a necessidade de se saber reduzir as dissidências, porque elas são produtos de minorias, devendo-se estabelecer uma distinção entre contrarrevolucionários e dissidentes da revolução. Os contrarrevolucionários seriam aqueles segmentos da classe burguesa que, financiados pelas potências imperialistas, difundiam o terror a fim de evitar/atrapalhar o processo revolucionário; os dissidentes, para Serge (2007), eram os componentes da massa explorada (operários e camponeses), que se perdiam, por vezes, nos ideais da democracia burguesa. Dito de outra forma, podemos salientar que a ausência das condições objetivas em relação ao desenvolvimento das forças produtivas, associada ao comunismo de guerra, foi um dos primeiros termidores da revolução à medida que estes tinham o papel de minar por dentro a revolução.

Certamente, quando Serge (2007) aponta os dissidentes, ele está falando, inclusive, de pessoas pertencentes ao próprio partido que divergiam das posições públicas do partido relacionadas aos temas mais polêmicos, desde o acordo de Brest-Litovsk até as concessões relacionadas ao reconhecimento da autodeterminação dos povos. Nesse sentido,

cabe a reflexão de que, consoante Broué (2014, p. 112), “[...] o problema da paz dividirá profundamente a maioria soviética, colocando os SR’s de esquerda contra os bolcheviques e fracionando os próprios bolcheviques”.

Pelo acordo de Brest-Litovsk, a saída da Rússia da grande guerra fez com que ela perdesse grande parte do seu território. A Rússia, segundo os dados de Broué (2014, p. 113), “[...] será privada de 27% de sua superfície cultivável, de 23% das suas vias férreas e de 75% da sua produção de aço e ferro”, nascendo, então, o comunismo de guerra, como resultado das próprias necessidades impostas pela guerra.

As medidas práticas adotadas pelo comunismo de guerra foram resultado do caos gerado pela guerra civil. Conforme salienta Coggiola (2017), as associações patrióticas se transformaram em agências das potências imperialistas. O boicote político e econômico trazia consequências concretas para o processo revolucionário, pois, devido ao aumento da inflação, foi necessária a criação de medidas de controle a fim de evitar a dissolução do processo revolucionário, dessa forma, julho de 1918, após a insurreição do Partido Socialista Revolucionário de Esquerda, marcará o fim do pluripartidarismo do sistema soviético (BROUÉ, 2014).

No campo, houve o enriquecimento dos *kulaks* e os salários dos trabalhadores estavam abaixo do mínimo necessário para a sobrevivência, como efeito colateral da política do comunismo de guerra. De acordo com Coggiola (2017), o exército vermelho teve um milhão de baixas, afora as mortes em consequência da fome, do frio e das mais diversas doenças. Após o atentado a Lenin⁴², houve a criação da *Tcheka*, a imprensa burguesa foi proibida, o direito de reunião foi cassado e mesmo as correntes anarquistas russas se fraturaram. Desse modo, passou a existir o monolitismo centralizado na figura do partido, sendo implantado o terror soviético, consoante Coggiola (2017), de setembro de 1918 a outubro do mesmo ano.

Segundo dados do autor, foram executados 1.300 representantes da burguesia, massacrados pelos destacamentos da *Tcheka*, e 500 reféns foram executados. A manutenção da polícia política após o terror soviético tinha o intuito de reprimir quaisquer manifestações de massa, mesmo aquelas realizadas pelos próprios dissidentes. Nessa esteira, Coggiola (2017) destaca que, em março de 1919, a *Tcheka* invadiu a fábrica Putlov em greve, prendeu 900 trabalhadores e executou 65. Coggiola (2017) destaca que a pauta de reivindicação dos trabalhadores estava relacionada à obtenção do direito de receberem as rações alimentares

⁴² De 1917 a 1918, Lenin foi vítima de pelo menos três atentados. No último, realizado em agosto de 1918, Lenin foi alvejado por tiros disparados por uma militante do Partido Socialista Revolucionário.

similares às do exército, eliminação dos privilégios dos dirigentes, liberdade de imprensa e eleições livres. Desse modo, o autor aponta que, até março de 1920, o número de vítimas do terror vermelho foi de 8.620 pessoas.

A repressão utilizada pela *Tcheka* era condenada por membros do próprio partido Bolchevique. De acordo com Coggiola (2017), alguns quadros se opunham à política de terror, tratando os suspeitos com meios administrativos: suspensão; troca de ordenamento de cidades sem comunicação prévia; em alguns casos, chegava-se à expulsão do partido. O medo que algumas pessoas tinham era que, com o passar do tempo, a *Tcheka* se constituísse num Estado dentro de outro Estado.

As ações da *Tcheka* contrastavam com o espírito do Partido Bolchevique, expressadas por Serge (2007, p. 130) por terem os:

[...] hábitos de pensamento coletivo, disciplina, vigorosa dignidade moral, costume de esgotar inteiramente as divergências, a insignificância para seus militantes do fator amor-próprio, o profundo apego que eles têm à classe operária e à organização – manifestaram-se, uma vez mais, nesse caso.

O processo revolucionário russo, além de ter inúmeros inimigos, internos e externos, esbarrou na ausência das condições materiais para a implantação do socialismo, demonstrando que somente as condições subjetivas não são capazes de dar prosseguimento a um processo revolucionário, no entanto, se a subjetividade não estiver arraigada a uma materialidade na qual exista o desenvolvimento das forças produtivas, a revolução encontra um limite, dentre outras coisas, expresso pelo burocratismo do Estado soviético e por um processo de degeneração da práxis.

Nos anos iniciais da Revolução Russa, percebemos que houve uma tentativa de transformar a sociedade num amplo movimento educativo que contava com a colaboração direta de diversas agências formativas. Contudo, à medida que os inimigos da revolução se avolumaram em torno da defesa da propriedade privada, foi necessária a utilização de métodos que contrariavam os hábitos coletivistas, iniciando, por conseguinte, um processo de burocratização da práxis.

A práxis burocratizada ocorre com o monolitismo do debate partidário e o aparelhamento das diversas agências formativas. Nesse sentido, a sociedade russa, devido aos diversos limites materiais, não conseguiu manter a formação de uma subjetividade combatente, ajudando a construir, por exemplo, uma subjetividade fundada no messianismo como resquício de uma estrutura ideológica patriarcal que se reflete no cotidiano das práxis individuais.

3.4 O processo de degeneração da práxis político-educativa

A tomada do poder realizada pelos bolcheviques exigiu que uma série de medidas fosse adotada. Nesse sentido, os decretos emitidos serviram para orientar as tarefas imediatas da classe trabalhadora através de políticas que integrassem campo e cidade. Para tanto, em algumas ocasiões fez-se necessário fazer uso da violência, tendo em vista que todo processo revolucionário necessariamente polariza a sociedade com as forças contrarrevolucionárias, e vice-versa.

Embora à primeira vista tenha se dado uma revolução feita por decretos, utilizando-se da práxis jurídica a fim de modificar a forma das relações sociais, cabe salientar que, a todo momento, ocorria uma relação dialética entre as pautas nacionais e as pautas universais, entre o centralismo democrático e o protagonismo do povo. Compete-nos enfatizar, por exemplo, que, na proporção da emissão dos decretos, foram criadas secções especiais dentro do partido para promover a práxis político-educativa na organização das pautas, para manter na vanguarda segmentos do proletariado que deveriam se elevar politicamente por meio da ação organizada das massas. A criação do *Zhenotdel* expressa bem a necessidade que o partido enxergava de uma maior disseminação de uma nova cultura.

Desse modo, a primeira fase da Revolução Russa ficou marcada pela disposição para lutas, pelo apoio da vanguarda, pelo convencimento dos setores mais atrasados do proletariado a juntar-se na revolução à práxis político-educativa permanente, seja nas escolas, nas secções especiais do partido, nos sovietes, nas reuniões dos camponeses e nos demais espaços criados objetivando a defesa da causa do povo.

A tomada do poder pelos bolcheviques exigiu que necessariamente um conjunto de medidas sociais fosse adotado. Essas medidas estavam relacionadas à nacionalização dos bancos, à distribuição da terra para os camponeses, dentre outros decretos sociais. A subida ao pódio exigiu que uma carta de compromisso dos bolcheviques fosse cumprida com vistas a continuar recebendo o apoio das massas, uma vez que os bolcheviques não possuíam o apoio das demais frações políticas. Um dos caminhos a ser seguido era unir os interesses do proletariado e dos camponeses, muito embora existissem diferenças colossais entre eles. Assim, deveria haver uma ação especificamente na cidade e outras mudanças no campo. As modificações no campo partiriam da tomada da propriedade privada dos camponeses ricos, todavia a questão agrária não se resumia apenas à posse da terra, tendo em vista que existia uma estratificação social muito forte entre os camponeses ricos e os camponeses pobres. Em

qualquer ação realizada no campo, um determinado grupo social poderia obter maiores privilégios do que outros.

Nesse sentido, a recomendação de Lenin (*apud* SERGE, 2007, p. 251) para os camponeses era esta: “[...] disponham de terras como quiserem, sem dúvidas vocês cometerão erros, mas só assim é que se aprende”. Lenin aqui não faz nenhuma apologia do erro, antes incentiva que o povo camponês adquira a terra cultivável, nem que para isso fosse necessário fazer uso da violência. Lenin também não está fazendo nenhuma apologia da violência, antes considera a violência como um processo imanente a uma ruptura revolucionária, significando, sobretudo, um movimento contrário às forças conservadoras e burguesas.

A tomada das terras no campo atingiria não apenas os grandes latifundiários, mas também os banqueiros. Portanto, ao passo que se debruçava sobre a questão da terra, segundo Reed (2010), Lenin explicitava que a questão agrária não poderia ser resolvida separadamente dos outros problemas da Revolução Social, pois sabia que o confisco das grandes propriedades provocaria a resistência dos latifundiários, do capital externo por meio dos bancos.

Cabe destacar, conforme já salientamos anteriormente, que a base socioeconômica russa era majoritariamente agrária. Havia no operariado russo uma subjetividade de revolta por todo o histórico de opressões protagonizado pelo Estado czarista. As peculiaridades do desenvolvimento socioeconômico russo apontavam um tipo de economia dependente do capital estrangeiro, mas que concedia verdadeiros privilégios a todos aqueles que faziam parte da autocracia. A pobreza e a opressão a que os camponeses pobres estavam submetidos fizeram com que eles fossem obrigados a construir estratégias para sobreviver à barbárie, surgindo no campo, conforme Reed (2010), diversas cooperativas de consumo. Essas cooperativas de consumo fortaleciam o movimento organizativo dos camponeses e a manutenção de uma cultura coletivista dentro das comunas agrícolas, ajudando a consolidar os laços de solidariedade de classes.

A organização de diversas cooperativas no campo possibilitou que, na primavera e no verão de 1917, acontecessem diversos congressos das mais diferentes agremiações pan-russas. Afluíam aos congressos nacionais todas as categorias que possuíam representações no Estado: operários, soldados, camponeses, sindicatos, comitês de fábrica, exército e marinha, além dos ramos específicos de serviço militar e naval, cooperativas e nacionalidades (REED, 2010). De acordo com Reed (2010), cada um desses segmentos elegia um Comitê Central Executivo, encarregado de defender seus interesses específicos dentro do governo. A representação das categorias no governo possibilitava que os camponeses eledessem para os

seus postos e posições somente aqueles que possuíam as habilidades necessárias para defender as resoluções diante de qualquer resistência imposta pelos grandes latifundiários.

Para Lenin, a questão agrária exigia o pleno desenvolvimento das outras resoluções que estavam sendo tomadas pelo Partido Bolchevique (REED, 2010). Desse modo, nos congressos que sucederam o grande “assalto”, estava estabelecido o compromisso dos bolcheviques com o programa agrário através da abolição da propriedade privada da terra e anulação dos empréstimos contraídos pelo governo czarista (COGGIOLA, 2017). Porém, de acordo com Coggiola (2017), os camponeses ricos foram os principais beneficiários da revolução agrária; o fim da partilha das terras não eliminava as desigualdades econômicas, as quais foram ampliadas à medida que os *kulaks* se beneficiavam da criação dessa nova propriedade privada.

Coggiola (2017) destaca que Rosa já havia previsto que a tomada das terras pelos camponeses não significaria a criação de uma propriedade social, mas agravava as diferenças nos campos ao privilegiar os camponeses médios, que, comparados aos pobres, possuíam armamentos militares para essas novas aquisições. A exploração do trabalho continuaria existindo porque os camponeses médios continuariam a explorar o trabalho dos mais pobres. Serge (2007, p. 272) destaca que o decreto que instituía a troca de mercadorias com a zona rural era uma tentativa de regularizar as relações difíceis e caóticas com os agricultores:

A depreciação do papel-moeda acarretava a troca direta de mercadorias pelo trigo; acontecia, porém, que as mercadorias entregues pelo Estado se concentravam nas mãos dos agricultores abastados, os *kulaks*. O novo decreto estabelecia que, a partir de então, a troca se faria por intermédio de associações de agricultores pobres. Esboçava-se, desse modo, a luta entre agricultores pobres e ricos, destinada a se transformar, dentro de poucos meses, em violenta guerra civil.

A imposição de um decreto não foi capaz de alterar as relações conflituosas intraclasses ocorridas dentro do campo, o que, por sua vez, impunha um limite considerável. Os camponeses mais abastados se beneficiavam do mercado existente no campo; aumentavam-se a miséria e o flagelo do outro lado, uma vez que nelas subsistia o caráter alienante das relações sociais. De acordo com Louça (2017), com a teoria trotskista da Revolução Permanente, o campesinato possuía um papel secundário, tendo em vista que o campesinato não era um sujeito autônomo. Assim, o autor destaca que a aliança entre o campesinato e o operariado só teria futuro se o segundo assumisse um papel dirigente.

Na perspectiva de Louça (2017), campesinato e operariado, mesmo sendo as duas classes mais oprimidas pelo Estado burguês, não poderiam assumir o protagonismo de uma revolução social, porque um governo dos trabalhadores necessariamente questionará a

propriedade burguesa, fato que não ocorria com o campesinato, cujo objeto de luta era a terra. Nesse sentido, mesmo havendo algumas divergências sobre o sujeito da revolução dos trabalhadores, Trotsky, em consonância com Louça (2017), apesar de sua relutância em considerar o protagonismo do campesinato, foi o primeiro a apresentar um discurso cujo objetivo era suavizar os rigores do comunismo de guerra para os camponeses, mediante a abolição de produtos agrícolas, substituindo-o por um imposto em espécie, prenunciando a Nova Política Econômica (NEP).

A questão agrária era uma das questões mais complexas do Estado russo, uma vez que, seguindo uma perspectiva etapista de um processo revolucionário, haveria primeiro o desenvolvimento das forças produtivas para depois ocorrer a tomada do poder pelas forças revolucionárias. Entretanto, o curso histórico mostrou que foi nos países periféricos que se instaurou um processo revolucionário, a exemplo de China, Cuba e outros países localizados na periferia do capital.

Longe de querer apresentar uma resolução sobre o problema agrário, cabe pontuar que a expansão do capitalismo se deu em contextos majoritariamente agrários, apresentando uma relação de dependência com o capital estrangeiro; é nos países atrasados economicamente que se encontram as experiências “socialistas”, ocorridas pela insurreição armada da classe dos *de baixo*. Nesse sentido, um processo revolucionário deve saber agregar os segmentos explorados pelo capital. A economia dos países que não possuíam o amadurecimento do desenvolvimento técnico-científico em suas localidades não poderia caminhar na direção do trabalho associado, ocasionando o fortalecimento do Estado, ao invés de sua dissolução. Se essas experiências conseguirem romper com o burocratismo que os mantém no poder ou se vão conseguir eliminar o estranhamento presente nessas relações de trabalho, o curso do movimento real e as pesquisas posteriores poderão responder ou não se elas conseguirão avançar na formação de uma humanidade nova⁴³.

Cabe o esclarecimento que o processo revolucionário russo só foi possível porque ele reuniu os elementos da luta anti-imperialista, reunindo as pautas nacionais e internacionais. Nos processos revolucionários que o sucederam, podemos dizer que existiu uma relação dialética entre as pautas universalizantes e as particulares, configurando-se, portanto, num formato em que as individualidades não se perdiam diante da coletividade. Desse modo, podemos supor que a junção de todos esses elementos possibilitou o assalto ao poder e que as ações dos bolcheviques seguiram o caminho de garantir que os Estados-nações pertencentes ao

⁴³ Aqui nos referimos especialmente às experiências pós-União Soviética, como no caso da Revolução Chinesa, ocorrida em 1949, e da Revolução Cubana, em 1959.

império russo tivessem contato com suas características locais, sendo incentivados ainda ao aprendizado da língua materna, agindo contrariamente ao projeto societário do império czarista, que pregava a *russificação* dos Estados-nações pertencentes ao império.

Sobre isso, cabe assinalar a criação da secção especial do partido *Jenotdiél* ou *Zhenotdel*⁴⁴, cujo objetivo era promover as reuniões de mulheres nas aldeias da Ásia Central, pautando a luta contra o casamento forçado, a poligamia e os castigos corporais infligidos legalmente pelos maridos. Segundo Coggiola (2017), as mulheres que compunham esta secção especial tinham que utilizar os métodos clandestinos, pois, caso fossem descobertas, poderiam receber agressões e até serem mortas em decorrência do fundamentalismo religioso.

Contudo, para além dos decretos, podemos observar que a práxis político-educativa, mesmo no pós-assalto ao poder, continuou desempenhando seu papel de elevar a consciência do proletariado, construindo mecanismos que favoreciam uma emancipação plena dos sujeitos historicamente oprimidos. Nesse sentido, um processo de revolução social não seria possível se não levasse em consideração as pautas específicas articuladas com um projeto global de transformação social.

No tocante aos polos industriais da cidade, o programa econômico dos bolcheviques previa o controle operário de produção e a nacionalização dos bancos. Nas palavras Serge (2007, p. 176):

Mediante o exercício do controle, a classe operária aprenderia a dirigir a indústria; por meio da nacionalização dos estabelecimentos financeiros e controle do crédito, recuperaria, em benefício do Estado, parte dos lucros extraídos do trabalho pelo capital, diminuindo com isso a exploração. Desse modo, ela se encaminharia rumo à expropriação completa dos exploradores.

O controle operário, na concepção inicial dos bolcheviques, deveria ocorrer de baixo para cima, porém, à medida que eles enfrentavam resistência das principais forças políticas existentes na Rússia revolucionária, o controle operário e democrático ficou sendo realizado pelo partido. Cabe notar que até mesmo os soviets perderam sua função social devido à sua descaracterização como organismo que atuava como um duplo poder e o seu aparelhamento estatal.

A guerra resultante da expropriação da classe dominante do poder não deixou tempo para que os bolcheviques agissem, teorizassem e retornassem à prática com as concepções mais elaboradas. As elaborações foram construídas em permanente atrito, porque,

⁴⁴ Há um problema de tradução, porque, ao passo que algumas traduções utilizam *Jenotdiél*, outras utilizam *Zhenotdel*, no entanto ambas as nomenclaturas se referem ao trabalho político-organizativo da secção especial dos assuntos para as mulheres, criada em 1919 e extinta em 1930, alegando-se que a questão histórica feminina já havia sido resolvida pelo partido.

ao tomar o poder, a classe dominante reagiu violentamente, utilizando todos os recursos disponíveis, da sabotagem à propagação de mentiras, porque, ao passo que sabotava as atividades, isso refletia ideologicamente no movimento real. As condições objetivas não contribuíam para o cumprimento dos decretos. Serge (2007) ressalta as medidas aplicadas pelo Conselho dos Mandatários do Povo, relacionadas especialmente à redução da jornada de trabalho; à emancipação dos empregados domésticos e empregados agrícolas; à abolição do velho sistema de locação de terras; à isenção dos pequenos arrendatários; à reforma judiciária; e à abolição da pena de morte.

O estabelecimento da ditadura urbana e rural do proletariado não surgiu apenas para reprimir a burguesia, objetivava, portanto, instituir, aos poucos, uma nova ética e uma nova moral, formuladas pelos *de baixo*, deixando florescer aquilo que verdadeiramente se compreende como democracia real. Nesse sentido, a ditadura do proletariado era uma espécie de mediação, muito embora o recrudescimento inicial fosse acabando conforme o novo mundo fosse se erigindo.

Na compreensão de Lenin (*apud* SERGE, 2007, p. 262), a república dos soviets seria:

[...] um novo tipo de Estado, sem burocracia, sem polícia, sem exército permanente, que substitui a democracia burguesa por uma democracia nova, faz as massas trabalhadoras atuarem na vanguarda, confere a elas os poderes legislativo, executivo e militar, criando assim um aparelho destinado à reeducação dessas mesmas massas.

A reforma judiciária não estava separada de uma grande reforma educativa, uma vez que o desmantelamento do Estado iria requerer das massas habilidades de gerência política e organizativa, submetendo todos a um amplo processo de reeducação social. Em alguns textos de Lenin, o autor sublinha que a tomada do poder veio antes, contudo isso não seria impedimento para que ocorresse uma verdadeira revolução cultural (SOARES DORE, 2013).

A temática da revolução cultural, por exemplo, ocasionou uma ruptura dentro do Partido Bolchevique entre Lenin e Bogdanov. Lilge (1988) acusa Lenin de utilitarista míope, discordando de suas reflexões acerca da educação. Por outro lado, absolve Bogdanov dizendo que suas perspectivas para a educação compreendem um socialismo humanista⁴⁵, afirmando que era necessário destruir todo o legado deixado pelo capitalismo. As concepções de Bogdanov, por exemplo, ajudaram a fundamentar o debate atinente à revolução cultural na

⁴⁵ Não é nossa intenção discorrer acerca dessa polêmica. O objetivo consiste em apenas situar o leitor de que a polêmica existe e quais eram as concepções que ambos possuíam a respeito da revolução cultural.

China, com destruição do acervo de grandes nomes da literatura e perseguição política a todos aqueles que possuíam ou faziam referência a qualquer autor considerado burguês⁴⁶.

O objetivo de Lenin para a educação, além da instrumentalização política, era o conhecimento técnico-científico de todo o processo produtivo, tanto que é inegável todo o legado histórico que a experiência russa deixou para o campo da educação. Os resultados concretos da educação soviética são observados pelo aumento significativo de pessoas alfabetizadas, ampliando o acesso à educação para um contingente de 90% da população de 1917 a 1923 (BITTAR; FERREIRA JÚNIOR, 2011), conforme detalharemos nos tópicos a seguir.

A fragilidade das diversas agências formativas no curso da Revolução Bolchevique é observada pelo aparelhamento dos soviets e do partido à máquina estatal, contribuindo para um processo de automatização da atividade formativa. Da supressão da práxis político-educativa observamos o impacto que trouxe para o campo da educação, especialmente naquilo que denominamos como o Programa Escolar Soviético.

3.5 O Programa Escolar Soviético

Compreendemos por Programa Escolar Soviético a série de medidas que foi tomada objetivando organizar o processo educacional russo. De acordo com Capriles (s/d), os documentos do censo nacional apontam que, mesmo entre os homens, o número de alfabetizados era de 29%, enquanto entre as mulheres apenas 13 em cada 100 dominavam a leitura e a escrita. O autor destaca ainda que cerca de 50 povos que integravam o império russo sequer tinham sua escrita codificada (CAPRILES, s/d).

Os números revelam os desafios dos pioneiros da educação soviética no que tange à universalização do ensino, à implantação de um programa universal de educação que dialogasse minimamente com os demais povos integrados à União Soviética, bem como aos desafios materiais e cotidianos: ausência de recursos financeiros e sabotagem dos professores e pais de alunos que compactuavam com o formato de ensino dado pelas igrejas. Porém, ainda assim, consoante Capriles (s/d, p. 32), o orçamento para a educação era o segundo maior de toda a União Soviética, dentre todas as áreas de investimento da União Soviética. Uma demonstração do esforço soviético foi a edição massiva de 115 títulos de obras clássicas da

⁴⁶ Sugerimos aos interessados nesse debate assistir ao filme *Balzac e a costureirinha chinesa*, baseado no livro que possui o mesmo título de Dai Sijie.

literatura russa em mais de seis milhões de exemplares em pleno auge da guerra civil (CAPRILES, s/d).

Os avanços da educação soviética eram notórios, tanto que Dewey (2016) ficou particularmente impressionado com a quantidade de museus e teatros que existia na Rússia soviética e com o incentivo que era dado ao campo da arte. Sua surpresa foi tanta que chegou a afirmar o seguinte:

Sentia que me enganara sobre o bolchevismo e o comunismo ao ignorar as questões básicas de uma revolução sugeridas apenas em âmbito político e econômico, desconsiderando sua dimensão psíquica e moral, uma revolução na atitude das pessoas em relação às necessidades e possibilidades de suas próprias vidas. (DEWEY, 2016, p. 56).

A visita de Dewey à União Soviética foi em 1928, ano em que havia, no aspecto político e econômico, um processo de degeneração da práxis político-educativa, havendo, por conseguinte, uma supressão da práxis do Programa Escolar Soviético. Contudo, as transformações que ocorriam no âmbito do trabalho, para o autor, estavam projetadas para além das questões econômicas e industriais. Para Dewey (2016), era magnífica a forma por meio da qual a Rússia conseguiu transformar a economia, utilizando-a como um meio para desenvolver a cultura popular, tanto que, de acordo com o filósofo norte-americano, a multiplicação dos museus era um fator positivo na concepção da conservação da memória, impactando diretamente a transformação cultural.

Dewey (2016, p. 80) enfatiza que:

Do ponto de vista comunista, o problema não é apenas substituir o capitalismo por instituições econômicas coletivistas, mas a substituição do individualismo enraizado no pensamento da maioria dos camponeses, os intelectuais e na própria classe dominante por uma nova mentalidade centrada no coletivismo.

Aquela sociedade em transição, apesar de todas as dificuldades no aspecto político e econômico, retirou o povo do obscurantismo educacional à medida que implantou políticas que ajudavam a impulsionar o processo educacional a partir do desenvolvimento técnico-científico e cultural, sendo que até então o povo russo estava mergulhado na miséria. Esse desenvolvimento técnico-científico se reflete nas diversas áreas que tiveram apoio direto do Estado soviético, na quantidade de trabalhadores formados e na ampliação do ensino superior, fazendo com que, em pouco tempo, o analfabetismo fosse eliminado por completo.

A efervescência educativa era tão forte que surgiram várias experiências educacionais inovadoras, bem como se avançou no estudo da pedagogia e da psicologia. A psicologia do Vigotsky, Luria e Leontiev remonta deste período, assim como as experiências

pedagógicas de Asja Laci e Sabina Spielrein, pioneiras dentro dos estudos da psicologia e pedagogia. Todas essas experiências demonstram a riqueza educativa que a Revolução Russa trouxe para a humanidade, alguns tendo um vínculo direto com os pioneiros do *Narkompros* (Comissariado para a Instrução Pública) e outros tendo suas atividades realizadas independentemente das prerrogativas do Comissariado.

A fim de contemplarmos a multiplicidade das principais correntes pedagógicas existentes na Rússia soviética, dividiremos este tópico entre: os educadores ligados ao *Narkompros*, mais precisamente Pistrak, Krupskaya e Lunatchárski; Shulgin e a pedagogia do meio; e a experiência pedagógica de Makarenko, focando a experiência da Colônia Gorki com jovens que viviam em conflito com a lei. As demais experiências citadas não tiveram um impacto tão grande na formatação do Programa Escolar Soviético, tendo sido experiências fechadas nos anos de terror do governo stalinista.

3.5.1 Educadores do Narkompros: Pistrak, Krupskaya e Lunatchárski

Escolhemos esses três educadores em virtude das contribuições concretas no campo da educação. Sobre Pistrak (2011), cabe ressaltar o empenho de sistematizar as formulações da Escola do Trabalho sob o método de combinar trabalho, ensino e práxis político-educativa na formação dos sujeitos revolucionários. O autor se fundamentava nas premissas *marxianas* de articulação entre trabalho e ensino, mais a perspectiva da práxis político-educativa. Essa tríade educacional possibilitava a formação de uma humanidade nova no estágio transicional.

A formação da humanidade nova, na visão desses educadores, era construída por meio da práxis, quando o programa escolar abarcava o estudo da atualidade e a auto-organização dos alunos. O estudo da atualidade visava se debruçar sobre as problemáticas do imperialismo na formação socioeconômica dos Estados-nação, articulando-as com os conteúdos do Programa Escolar Soviético, realizando a interdisciplinaridade com as diversas áreas do conhecimento. O estudo da atualidade passava também pela denúncia dos malefícios do capitalismo ao mesmo tempo que demonstrava o progresso tecnológico e científico advindos de uma formação técnica pelo trabalho. O estudo da atualidade estava associado diretamente com a auto-organização dos alunos. Era por meio dela que os estudantes se estruturavam nos sindicatos, círculos operários, associações de camponeses, soviets, dentre outras agências formativas. A premissa de Pistrak para a educação era a construção de um

pequeno soviete dentro das escolas, de forma que elas refletissem as relações organizativas dos sovietes (CUNHA, 2012).

A tomada do poder pelos bolcheviques em 1917 foi acompanhada de uma ampla reforma educacional. Na Rússia czarista, havia pouquíssimas escolas e as que tinham eram ligadas às igrejas. As poucas escolas que não possuíam ligação direta com as igrejas funcionavam dentro das fábricas. Krupskaya (2017) afirmava que o objetivo dos czares era mergulhar o povo num obscurantismo político, devido ao baixo número de escolas e à estrutura precária dos prédios, ressaltando que essa divisão da educação se dava tanto pelas questões de gênero quanto pelas de classe. Do contingente populacional russo, até meados de 1917, apenas 1% da população tinha acesso ao ensino superior.

Em sua maioria, a população que tinha acesso ao ensino superior provinha da nobreza. Os filhos da nobreza possuíam o direito de matricular seus filhos nas universidades do império e nelas os estudantes eram perseguidos com a cassação da matrícula⁴⁷, caso fosse descoberta qualquer tentativa de organização política. A pressão descrita exercida sobre os estudantes da Rússia czarista explica o fato de que os maiores intelectuais do antigo império czarista só conseguiam concluir seus estudos no exterior. Rosa Luxemburgo, por exemplo, mesmo sendo filha de comerciantes na Polônia, foi impedida de estudar Ciência Política no antigo império, conseguindo matrícula em Zurique, na Alemanha, casando-se, assim, com um amigo alemão a fim de garantir seu visto alemão permanente (FRÖLICH, 2019). Desse modo, os maiores intelectuais, filhos do antigo império czarista, possuíam a mesma trajetória de Lenin e Rosa Luxemburgo, o que demonstra que a formação em nível superior era privilégio de poucos e menos ainda da classe trabalhadora.

Uma das primeiras mudanças que qualquer revolução social que primasse pela derrubada do sistema capitalista deveria realizar era a retirada da influência da igreja das escolas e a ampliação do acesso ao nível superior. Foi assim com a Comuna de Paris⁴⁸ e assim se deu também na Revolução de 1917, quando foi criado o Comissariado Nacional para a Educação, anunciando a criação das Escolas Experimentais-Demonstrativas ou Escolas-

⁴⁷ Krausz (2017) relata a dificuldade de Lenin de concluir o curso de Direito, tendo que assinar termos de comprometimento de que não aderiria a nenhum movimento estudantil. Essa pressão sobre Lenin era pelo fato de ele ser irmão de Alexandre Ulianóv, que havia sido acusado de ter participado de um movimento de conspiração pela morte do czar.

⁴⁸ “A comuna ansiava por quebrar a força espiritual da repressão, ‘poder paroquial’, pela desoficialização e expropriação de todas as igrejas como corporações proprietárias. Os padres foram devolvidos ao retiro da vida privada, para lá viver das esmolas dos fiéis, imitando seus predecessores. Todas as instituições de ensino foram abertas ao povo gratuitamente e ao mesmo tempo purificadas de toda interferência da Igreja e do Estado. Assim, não somente a educação se torna acessível a todos, mas a própria ciência se libertava dos grilhões criados pelos preconceitos de classe e pelo poder governamental” (MARX, 2011, p. 57).

-Comunas, um modelo de “[...] instituições de ensino de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a estratégia de elaborar a nova pedagogia e a Escola do Trabalho” (FREITAS, L., 2009, p. 12).

O objetivo das Escolas-Comunas:

[...] era criar coletivamente, na prática e junto com as próprias dificuldades que a realidade educacional da época impunha, a nova escola, guiada pelos princípios básicos da escola única do trabalho postos na Deliberação da escola única do trabalho de 1918 e no documento do NARKOMPROS – princípios básicos da escola única do trabalho – também de 1918. As escolas-comunas, portanto, eram tidas como local de agregação de grandes e experientes educadores que se dedicavam a criar as novas formas e conteúdos escolares sob o socialismo nascente para as escolas regulares de massa. (FREITAS, L., 2009, p. 13).

A escola, no período da transição, serviria para ajudar a construir um novo tipo de cultura social. Pistrak (2011) defende que as escolas do trabalho formariam os lutadores e os construtores da nova sociedade, por meio de um programa educacional calcado no estudo da atualidade e na auto-organização dos alunos. O estudo da atualidade, na visão de Pistrak (2011), era o estudo da realidade material. O método das escolas soviéticas seria balizado pelo método dos complexos, no qual se parte de uma determinada temática e se complexifica o conhecimento conforme o entendimento dos discentes. Esse método constrói uma interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, partindo das determinações locais até atingir o nível de maturidade necessário para realizar as abstrações mais complexas.

Krupskaya (2017) seguia uma perspectiva similar à de Pistrak, mas ressaltava que as escolas soviéticas deveriam articular o programa escolar com os planos de vida. A articulação entre os planos escolares e a vida era para garantir que os educandos fossem educados por meio de sua própria realidade. A popularização do acesso à educação, na concepção de Pistrak (2011, p. 10), “[...] era a base das transformações culturais necessárias ao processo de construção coletiva da nova sociedade”. Portanto, a escola do povo deveria pautar sua proposta educacional para além dos conhecimentos historicamente acumulados, mas necessitaria, sobretudo, estar intimamente interligada aos diversos aspectos da vida social.

Em suma, havia uma relação de complementaridade entre os diversos educadores soviéticos. Não obstante, eles divergiam em algumas questões: na aplicação do método dos complexos, satirizados por Shulgin (2013) como o método dos sentados, por não articularem a união trabalho e ensino com a práxis político-educativa. Cabe reiterarmos que Shulgin não utilizava expressamente a palavra “práxis político-educativa”, contudo, a partir de suas considerações acerca do trabalho socialmente necessário, deduzimos que estas são eminentemente práxicas.

Partindo desse pressuposto, há mais similaridades entre os educadores do que mesmo diferenças. A ênfase ao trabalho coletivo, a rotatividade dos cargos e a ligação dos planos escolares aos planos de vida são pontos em comum encontrados tanto em Krupskaya (2017) quanto em Shulgin (2013) e até mesmo em Makarenko (2005). Os pontos de diferença entre eles residem justamente no método. Para Pistrak (2011, p. 112):

[...] o estudo dos complexos na escola apenas se justifica na medida em que eles representam uma série de elos numa única corrente, conduzindo à compreensão da realidade atual. Os temas devem encandear-se, observar uma continuidade entre si, numa ordem determinada, possibilitando uma ampliação gradual do horizonte do aluno, suscitando nas crianças uma concepção clara e nítida de nossa vida e de nossa luta, e proporcionando uma educação de tendência determinada. Só poderemos atingir os objetivos atribuídos à escola concentrando as disciplinas através deste método dialético gradual. Quanto à ordem de continuidade dos temas dos complexos, também é determinada pelo esquema de programa oficial.

Existe um esquema de programa oficial elaborado pelos educadores do *Narkompros*, entretanto esse programa oficial é flexível porque dependerá, sobretudo, da realidade do local e da maneira por meio da qual os professores das mais diferenças áreas construirão a ponte entre as diversas disciplinas. No livro *A escola-comuna*, por exemplo, Pistrak (2009) pontuará o formato da articulação entre as disciplinas. O autor destaca que o materialismo histórico-dialético deveria ser a base social das disciplinas: História, Ciências Sociais e Ciências Econômicas, devendo compor ainda as bases da técnica e da organização do trabalho. Pistrak (2009, p. 119) salienta que:

Além da história, é preciso fundamentalmente limpar o curso de literatura, língua pátria; ciências naturais, física e química entram na escola em nova ótica e com novas tarefas. Mesmo a matemática pode livremente despojar-se de tudo aquilo que, na opinião dos metodistas mais velhos, lapida o cérebro e dá flexibilidade (o que, a propósito, nossa matemática elementar da escola antiga não estava apta a fazer); ela toma muito de emprestado, para a escola, das ideias da assim chamada matemática superior, sem o que é impossível passar nas disciplinas modernas das ciências naturais, mesmo na escola.

Pistrak (2009) utiliza a linguagem de limpar o curso de Literatura, Ciências Naturais, Física e Química, expressando a necessidade de retirar dessas áreas do conhecimento a influência da cultura czarista, ressaltando ainda a inovação com a utilização de outros métodos que fugissem da antiga herança das escolas tradicionais.

Pelo fato do materialismo histórico-dialético estar presente na grade curricular das escolas, essas disciplinas concederiam ao ensino um caráter mais crítico, além da perspectiva de totalidade dos processos sociais, mas ressaltando, todavia, que a visão da totalidade não negaria as especificidades das temáticas, uma vez que a dialética serviria para interconectar o particular ao universal. Contudo, as Ciências Naturais emprestariam às Ciências Humano-

Sociais o olhar materialista dos fenômenos. Por sua vez, o materialismo histórico-dialético seria o substrato de todo o trabalho escolar.

Adiante, Pistrak (2009) pontua os fundamentos do método utilizado nas escolas. Para ele, a estratégia consistiria em três pontos principais:

[...] 1) a elaboração das bases da visão do mundo marxista, sendo que esta elaboração não deve ser nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo; 2) a tendência para o ensino pelo trabalho, ou melhor, pela produção, que concretiza o conhecimento e dá possibilidade de domínio de objetivos concretos definidos, pelos métodos da ciência; 3) formação e direção dos interesses da juventude, isto é, aquilo que chamamos domínio organizado da vida. (PISTRAK, 2009, p. 122).

Dessa maneira, sob essas três bases principais, o ensino teria um papel político-social transformador. Nessas linhas, observa-se a tendência da centralidade do trabalho articulado à vida social dos estudantes. A centralidade do trabalho no processo de ensino-aprendizagem seria porque essa categoria, na visão dos educadores soviéticos, possui um princípio educativo imanente, sendo este que conferiria a possibilidade de se discutir os valores de uma sociedade coletivista.

Para Pistrak (2009), o trabalho é a categoria que melhor se articula com o processo produtivo. A questão do trabalho na escola não anulava o aspecto da vida social. Por essa razão, o educador destaca que a formação pelo trabalho estaria coadunada aos interesses sociais dos educandos. Somente a conexão do trabalho com o processo real da vida cotidiana conferiria o sentido transformador da práxis político-educativa.

A centralidade do trabalho conferida pelo autor, na realidade, é a centralidade da práxis no processo educativo, tendo em vista que o trabalho pelo trabalho não conseguiria formar os valores coletivistas, conforme os educadores desejam. O trabalho pelo trabalho propiciaria a obtenção da técnica, mas somente a apreensão da técnica não eliminaria o estranhamento existente nas relações de trabalho, tampouco conferiria a dimensão transformadora que deve existir na escola socialista.

O trabalho pelo trabalho seria, na verdade, uma formação em uma escola tipicamente burguesa, cujo foco não seria um processo de transformação social mais amplo, mas seria o aprendizado das técnicas necessárias que alavancariam o processo produtivo, tanto que, nas reformas educacionais subsequentes, especialmente no pós-NEP, observa-se a ênfase dada ao trabalho técnico-profissionalizante, relegando a segundo plano a transformação da consciência.

O trabalho pelo trabalho não favorece a transição do “classe-em-si” para o “classe-para-si”, não transforma o sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário, especialmente quando o processo produtivo reflete a burocratização da vida social. O próprio Pistrak (2009) reconhece isso quando destaca que, durante os estágios dos estudantes nas fábricas, muitas crianças não compreendiam o comportamento dos trabalhadores nas fábricas que, vez por outra, demonstravam insatisfação na realização das atividades produtivas⁴⁹.

Nos anos iniciais do processo revolucionário russo, é possível notar nas políticas educacionais o encandeamento do estudo da atualidade com a auto-organização dos alunos. O método dos complexos fazia com que os programas escolares fossem mais dinâmicos, uma vez que o processo produtivo estava intimamente ligado com a práxis político-social dos discentes.

Pistrak (2009) também salienta que, nos anos iniciais, as decisões escolares eram tomadas coletivamente, era incentivada a criação dos coletivos estudantis, por essa razão Cunha (2012) demonstrará que as escolas eram os pequenos sovietes, porque essas células estudantis serviam como órgãos executivos e legislativos ao mesmo tempo, quando, através das células, organizava-se toda a vida escolar.

No tocante às células, é importante assinalar que existiam diversos coletivos dentro da escola. Existiam os coletivos estudantis, os coletivos de professores e os coletivos mistos, formados por professores e alunos. A criação dos diversos coletivos significava dizer que os estudantes possuíam autonomia para deliberar sobre os assuntos relacionados à vida estudantil mais especificamente, enquanto os coletivos mistos deliberavam e executavam aquilo que era de interesse de toda a comunidade escolar.

Se estudarmos os escritos de Krupskaya (2017) para a educação, veremos que a educadora russa primava por uma educação pelo trabalho. Ela acreditava que, por meio de uma educação fundada no trabalho, se desenvolvem nas crianças os hábitos de organização da vida, habituando-os a uma autodisciplina. Assim como Pistrak (2009), a autora acredita que: “A técnica deve ser estudada não apenas em sua forma artesanal, mas em todas as formas, até

⁴⁹ “Em ligação com o trabalho na fábrica, as crianças encontraram-se também com os trabalhadores adultos. A distância entre as crianças e os trabalhadores, a desconfiança dos trabalhadores, a falta de habilidade das crianças de aproximar-se e conversar com os trabalhadores, foram logo eliminadas. A ligação estabeleceu-se. Entretanto, ‘agitar’ o trabalhador está longe de ser fácil. O trabalhador mostrou-se distante daquele trabalhador-proletário, com a qual as crianças acostumaram-se a idealizar. Seu cotidiano, a vida e as exigências mostraram-se piores e mais graves, as condições de trabalho mais pesadas, e ele próprio, em seu conjunto, mais ignorante do que foi imaginado na consciência das crianças. E, nas condições extremamente pesadas de 1920-1921, o trabalhador dificilmente cedeu às propagandas das crianças. Restou a elas observar os trabalhadores e sua vida; familiarizar-se de fato com a vida real do trabalhador em seu ambiente de trabalho” (PISTRAK, 2009, p. 285).

as mais atuais. Nesse estudo, devem entrar também as técnicas da agricultura em todos os seus estágios. Deve ser estudada a ligação da agricultura com a indústria” (KRUPSKAYA, 2017, p. 113).

A escola soviética em nenhum momento excluía a importância da aprendizagem da técnica. Esta deveria ser utilizada a fim de diminuir a distância e conseqüentemente o fosso cultural existente entre cidade e campo. Nesse sentido, a concepção de politecnia da autora aliava o conhecimento tecnológico com as habilidades necessárias, visando à formação de uma humanidade nova. Para ela:

O comunista deve também estudar as leis do desenvolvimento da sociedade humana. Ele deve conhecer a história da propriedade, a divisão em classes, o desenvolvimento das formas de Estado. Ele precisa entender a sua interdependência, saber como, a partir de uma determinada ordem social, crescem os pontos de vista religiosos e morais. (KRUPSKAYA, 2017, p. 91).

Com base nos conteúdos necessários para a formação de um comunista, podemos extrair que, seguindo os passos de Marx e Engels, a autora admitia a união entre trabalho e ensino, bem como as atividades da práxis político-educativa. Podemos extrair que, além de ela conferir críticas aos processos educacionais que construía pequenas ilhas em suas escolas, ainda privava as crianças de todo o contato social. Contudo, a união entre trabalho e ensino só fazia sentido se estivesse ancorada profundamente em todo o conjunto das práxis sociais.

A todo o instante, a autora reforça o papel da coletividade na formação dessa humanidade nova. Krupskaya (2017) ressalta que uma das habilidades que a escola transicional deveria oferecer aos estudantes era o hábito do ativismo social. O ativista social, na visão da autora, era aquele capaz de lutar e construir os pilares da nova sociedade; era aquele que colocava os interesses da coletividade acima dos interesses individuais. Ao proporcionar a visão de uma educação coletivista, cabe ressaltar que se trata de uma educação calcada na práxis político-educativa em permanente articulação com o conjunto das práxis sociais.

Consoante as elaborações de Marx e Engels para a educação, Krupskaya (2017) destaca ainda a educação estética associada à ginástica e ao esporte. Para ela, por educação estética entende-se “[...] o desenvolvimento sistemático dos órgãos dos sentidos e habilidades criativas que ampliam as possibilidades de deleitar-se com a beleza de criá-las” (KRUPSKAYA, 2017, p. 296). É importante frisar que sua compreensão de educação estética estava firmada no materialismo histórico-dialético como o método que balizava todo o ato educativo. O conceito de educação estética visava preparar os órgãos dos sentidos, porque se parte do entendimento de que a educação estética deve ser para todos e que todos devem

possuir as mesmas oportunidades de acesso à cultura. Contudo, o preparo dos sentidos diz respeito a acostumar o corpo a ouvir, a contemplar e, acima de tudo, a criar.

A educação estética, para Krupskaya (2017), só podia ser resultado de um processo histórico no qual não se deveria deixar de degustar aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade. Nesse sentido, a educadora soviética corrobora a perspectiva de Lenin de que a formação de uma nova cultura só poderia resultar de um transcurso histórico, discordando veementemente das ideias sectárias do Proletkult⁵⁰, por considerar que ele não dialogava com as tarefas imediatas do proletariado na derrubada do sistema burguês.

De acordo com Krupskaya (2017, p. 162), as polêmicas que Lenin travou com os camaradas do Proletkult não consideravam a “[...] ligação da cultura com todos os aspectos da vida”. Na visão de muitos educadores soviéticos, incluindo Lenin, era impossível pensar na formação de uma nova cultura apartando o proletariado do contato com aquilo que foi produzido historicamente pela humanidade.

Lunatchárski (2018) era partidário do Proletkult, porém, mesmo concordando em muitos aspectos com Bogdanov⁵¹, o educador partia do pressuposto de que nem tudo que é velho deve ser banido, antes ele enxergava que deveria haver um momento de propagação, sendo contrário à fusão do partido com o departamento de educação.

A necessidade para que o departamento de educação fosse independente do partido era para que a vida política não fosse burocratizada. Se o partido passasse a controlar toda a vida social, poderia vir a sufocar toda a vida política indispensável numa sociedade que procurava caminhar para a democracia real. É importante ressaltar que o próprio Lunatchárski passou por um processo de mudança. O autor, no início da Revolução de 1917, tinha concepções pedagógicas semelhantes à dos demais membros do *Narkompros*, porém podemos notar que, à medida que o sistema político-partidário do regime stalinista foi se fechando, o

⁵⁰ Movimento protagonizado por Lunatchárski, Bogdanov, dentre outros, cujo foco estava centrado na formação de uma cultura proletária. A formação de uma cultura autenticamente proletária foi motivo de grandes polêmicas no seio da Rússia revolucionária; seus principais interlocutores foram Lenin e Bogdanov, causando, por sua vez, o rompimento de Bogdanov com o partido. Lunatchárski assumiu posição neutra na gestão do comissariado: “O incentivo às artes e a recusa de conceder a um dos movimentos culturais em litígio o monopólio da representação foi a tônica da gestão Lunatchárski. Ao seguir essa política de neutralidade, Lunatchárski apenas seguia a orientação adotada pelo partido bolchevique e, principalmente, as posições, desde muitos anos, defendidas por Trótski e Lenin” (FREDERICO, 2018, p. 108).

⁵¹ Não é nossa intenção aqui discurrir acerca do Proletkult. Nossa intenção é apresentar brevemente as linhas gerais do movimento de cultura proletária, defendendo, para isso, que a nova cultura proletária deveria romper com tudo aquilo pertinente à ciência burguesa. As divergências de Lenin e Bogdanov são anteriores ao momento do assalto ao poder. De acordo com Krausk (2017, p. 183), elas iniciaram em meados de 1903, havendo a ruptura de Bogdanov com a social-democracia em 1908: “A ‘consciência revolucionária’ de Lunatchárski, Gorki e até mesmo Bogdanov, orientada para o futuro e hiperdesenvolvida, anunciava um novo gênero de comunitarismo. Essa filosofia coletivista de ação procurava ancorar a consciência do proletariado em um tipo de socialismo utópico e messiânico. [...] A construção de Deus surge como um anseio por harmonia e o próprio socialismo se torna quase uma religião”.

autor também modificou algumas de suas proposições iniciais, conforme detalharemos no capítulo seguinte.

Prosseguindo com as concepções de Krupskaya (2017, p. 296) para a educação, a educadora destaca que “[...] A ginástica e o esporte devem desenvolver não apenas a força e a agilidade, mas também a habilidade clara para as ações sociais, o espírito de ajuda mútua, etc.”. Partindo desses pressupostos, podemos notar que havia não uma centralidade do trabalho no processo educativo, mas sim a centralidade da práxis. O trabalho, como práxis laborativa, estava presente na proposta formativa, no entanto todo o conjunto da práxis social era substancial para a formação dessa humanidade nova.

3.5.2 Shulgin e a pedagogia do meio

No prosseguimento das principais discussões dos educadores soviéticos, cabe destacar o papel de Shulgin (2013). O educador soviético, assim como os demais membros do *Narkompros*, partiu da compreensão de que o politecnismo deveria abranger tanto as escolas do campo quanto as da cidade; compreendia a centralidade da práxis no sentido de que concordava com o princípio da união entre trabalho e ensino, mas Shulgin (2013) acrescentava que não poderia existir escola socialista se ela não estivesse revestida do trabalho político-social.

Shulgin (2013) está aparece em destaque dentro deste tópico porque ele pertencia ao grupo dos educadores do *Narkompros*, ajudando-os a formular as principais premissas do estudo da atualidade e da auto-organização dos alunos, porém se distanciou dos demais educadores nas sucessivas reformas educacionais a partir de 1924, quando houve uma modificação substancial na proposta educacional devido à necessidade de formar quadros especialistas para atuar nas fábricas. De acordo com Freitas (2009), as divergências entre Pistrak e Shulgin os levaram a um rompimento devido ao método dos complexos, satirizado por Shulgin por método dos sentados, por não fazer a articulação entre teoria e prática. Posteriormente, à medida que o regime foi se fechando, Shulgin silenciou e passou a trabalhar o restante dos anos em um museu, morrendo em 1965.

Na proposta educacional soviética, eles pegaram “emprestado” alguns dos fundamentos do *escolanovismo*, especialmente no tocante à ligação que os planos escolares deveriam ter com os planos de vida. Essas não foram as únicas incorporações dos métodos burgueses de educação, Pistrak (2011) e Krupskaya (2017) também reconheciam a “utilização” de algumas metodologias provenientes do *escolanovismo*, especialmente a

pedagogia de projetos⁵², os *Planos Dalton* e os jogos pedagógicos de Montessori. Dada a ausência de teorias pedagógicas coadunadas com os princípios *marxianos*⁵³, a alternativa encontrada era a incorporação de algumas premissas sem renunciar a algumas críticas relacionadas à Escola Nova.

Os princípios *marxianos* para a educação, dentro de uma perspectiva programática, diziam respeito à união entre trabalho e ensino, acrescentando a práxis político-pedagógica e a escola (SOUSA JUNIOR, 2010). Em posse desses conhecimentos, os educadores soviéticos incorporaram esses elementos em sua práxis político-educativa. No entanto, nesse determinado período histórico, as pesquisas científicas não haviam avançado suficientemente, tampouco existiam experiências progressistas no âmbito da educação. Foi com base no material até então produzido que os educadores soviéticos incorporaram alguns elementos da pedagogia burguesa. Essa incorporação se deu no intuito de aproveitar aquilo que a ciência já havia descoberto nas pesquisas em educação, realizando a discussão dos limites necessários, conforme as diversas querelas existentes entre eles⁵⁴.

Pistrak (2011) e Krupskaya (2017) sinalizavam críticas a alguns dos pressupostos do *escolanovismo*. A crítica de ambos girava em torno da individualização do trabalho dos *Planos Dalton*, além do que asseguravam que o objetivo da auto-organização nas escolas burguesas era a capitulação ideológica para o mundo tecnológico e do trabalho produtivo. Shulgin (2013, p. 35), por sua vez, assinala que:

Dewey exige outra coisa do professor: ‘eliminar as características de classe’, obscurecer a autoconsciência de classe, justificar a democracia; ele exige a adaptação das escolas à sociedade existente, ou seja, à sociedade burguesa, pondo-a a serviço da democracia em desenvolvimento, incutindo no professor e nas crianças que a chamada democracia procura alcançar uma sociedade sem classes e a melhor forma de alcançar este ideal não é a luta de classes, não é a luta contra a burguesia, mas a eliminação das particularidades de classe, no que consiste a tarefa da escola.

⁵² A pedagogia de projetos integra uma das vertentes do *escolanovismo*, sendo necessário, todavia, explicitar que não recebia essa denominação no período em questão. A denominação dada por Pistrak e Shulgin era “Plano Dalton”, em que ambos tecem diversas críticas. A abordagem da metodologia dos complexos, por exemplo, foi a causa do rompimento entre Pistrak e Shulgin, satirizada pelo último como “método dos sentados” (SHULGIN, 2013). Não nos cabe, nesta tese, tratar da querela existente entre ambos, compete-nos apenas revelar que essa apropriação se deu sob variadas críticas, avançando e retrocedendo em alguns passos, de acordo com a conjuntura da época e com a avaliação constante do método.

⁵³ Krupskaya (2017) não menciona explicitamente a influência da Escola Nova, mas nos documentos expressos sabe-se que os jogos pedagógicos era o assunto vigente nas rodas pedagógicas russas desde 1905, o qual passou a ganhar uma expressão muito maior nos assuntos educacionais. Sobre a influência da Escola Nova, convém destacar ainda que Dewey demonstrava todo um apreço pelas experiências pedagógicas da Rússia revolucionária, dizendo que ela era uma versão melhorada daquilo que ele havia pensado sobre a união entre trabalho e ensino. Para mais informações, ver o livro *Impressões sobre a Rússia soviética e o mundo revolucionário*, relatando as expectativas de Dewey (2016) sobre essa experiência revolucionária.

⁵⁴ Não existe uma posição unitária do Comissariado do Povo para a Educação. Percebemos que, em linhas gerais, existe, sim, uma similaridade, mas muitos divergiam em variados aspectos. Essas divergências ficarão mais claras nos tópicos seguintes.

Ele ludibria adolescentes-trabalhadores, procura isolá-los da classe a que pertencem para substituir a filosofia da sua classe pela filosofia da burguesia decadente.

A incorporação de alguns elementos da Escola Nova, à medida que esta incentivava a união entre trabalho e ensino e de metodologias que buscavam envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, possibilitava um envolvimento dos estudantes na práxis pedagógica da escola, porém esse envolvimento não buscava elevar a consciência revolucionária e o seu reconhecimento como classe oprimida e explorada. Contudo, eles não deixavam de reconhecer o limite: o fato de que ela visava eliminar as diferenças de classes por meio de uma falsa democracia. A eliminação das particularidades de classe criava um imaginário social de que as desigualdades sociais haviam sido sanadas, contribuindo para uma falsa normatização da vida, fornecendo forte ênfase ao método e à técnica, suprimindo os conteúdos (SAVIANI, 2012).

Shulgin (2013) corrobora a ideia de que o estudo da realidade, acompanhado da práxis social, possibilitaria a interdisciplinaridade entre os diversos campos do conhecimento. Para o educador, por meio do trabalho político-social, poder-se-ia envolver as diversas associações existentes na região, que juntas poderiam ajudar a solucionar problemas de ordem sanitária, ambiental e político-social.

Para Shulgin (2013), a escola deveria ajudar os camponeses a criar as rádios comunitárias, a organizar suas reuniões, a eletrificar as aldeias. A escola, para ele, era secundária no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o educador procurava conectar os diversos grupos existentes na região para, assim, fortalecer seus vínculos comunitários. Ele reflete que “[...] a monotonia da vida rural sente a desconexão da vida mundial” (SHULGIN, 2013, p. 106). Por essa razão, concebe que o único meio de romper com o isolamento social do meio urbano era o fortalecimento dos vínculos da educação do campo, acreditando que a escola seja uma ferramenta importante na construção do novo. Segundo ele:

A escola estuda a vida, a economia, o nível cultural e político de uma determinada região, do campo, aldeia, cidade etc. Mas isso não é suficiente: ela tem que ajudar a introduzir o novo na vida, na economia, melhorá-las. Só desta maneira vai se tornar uma escola do trabalho, só então cumprirá a sua missão de preparar um lutador pelos ideais da classe operária, construtor da sociedade comunista. (SHULGIN, 2013, p. 44).

Conforme ele, a escola, no período da transição, necessariamente deve ajudar na construção de uma nova sociedade. Partindo dessa premissa, esse educador criará o conceito de “pedagogia do meio”. A pedagogia do meio seria uma espécie de educação concedida numa sociedade em transição, pois partia da compreensão de que, como o poder político foi conquistado antes da revolução cultural, esta pedagogia construiria os instrumentos necessários para forjar a consciência revolucionária. Em Shulgin (2013), a pedagogia do meio

necessariamente comportaria o estudo da atualidade e da auto-organização dos alunos, cujo método utilizado seria o método dos complexos.

Shulgin (2013) compreendia o método dos complexos como uma tentativa de romper com a escola verbalista, e isso demandava uma articulação com as diversas agências formativas. Para Freitas, L. (2009), as agências formativas correspondiam às escolas, partidos, organizações sociais, sindicatos, fábricas, movimentos sociais, dentre outros. Tendo a presença de todas essas agências formativas, Shulgin (2013, p. 81) se colocava contrário à centralidade da escola no processo de ensino-aprendizagem:

Não se deve pensar que a escola é o centro de tudo. A escola é uma assistente. Quanto mais e melhor realiza o trabalho socialmente necessário, menor se torna seu peso específico neste trabalho. Como as suas forças são limitadas, ela ajuda o partido, o poder soviético, a movimentar, acordar as forças existentes, porém adormecidas, realizando o trabalho socialmente necessário.

Este trabalho político-social interpretado por Shulgin (2013) conferia ao processo educacional uma diluição do conteúdo, ao passo que fazia com que a escola estivesse focada na elevação da consciência revolucionária. Era uma práxis em que a escola tinha um processo ativo na transformação social, procurando envolver as demais agências formativas num amplo movimento educacional, em que os alunos não tinham acesso apenas aos conteúdos técnico-profissionalizantes, mas incorporavam a práxis a seu processo educativo, garantindo a elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário.

Shulgin (2013, p. 84) defenderá que o campo deverá dispor de uma educação diferenciada, uma vez que reconhece as diferenças abissais entre campo e cidade:

[...] Somos forçados no campo a nos limitar a um tipo de trabalho, e na cidade a outro. Isso impede de se ligar todo o trabalho educativo com o trabalho. Quase a metade do programa está suspenso no ar. E este trabalho, especialmente no campo, fica em um nível muito baixo de desenvolvimento tecnológico, quase primitivo, e em alguns casos é quase medieval em uma série de lugares. E isso novamente quebra a conexão necessária; introduz uma nova restrição. Neste sentido, dizemos que não existem as premissas necessárias. Elas existirão na sociedade comunista.

Na concepção de Shulgin (2013), não daria para construir um programa educacional unitário, negligenciando-se as especificidades da educação do campo, tornando-a, desse modo, uma educação precarizada, com baixo desenvolvimento tecnológico. Era necessário investir na educação do campo de modo a reparar as problemáticas que se encontravam nas regiões mais longínquas dos principais centros industriais. À medida que todos passam a se familiarizar com todo o sistema produtivo, poderão construir as pontes necessárias entre campo e cidade, a fim de libertar o processo educacional unilateral, resultante da divisão do trabalho. Uma educação

que rompe com o dualismo educacional permite o desenvolvimento de habilidades multilaterais, desaparecendo a divisão entre as classes. Para ele:

[...] Se o traço característico da sociedade burguesa consiste na ruptura completa entre trabalho intelectual e manual, se na sociedade comunista existe a fusão, a conexão completa dos dois, então, no período da transição, coloca-se a tarefa importante de achar os caminhos corretos dessa conexão, desenvolver a metodologia social. (SHULGIN, 2013, p. 85).

As principais divergências que surgiram entre Shulgin e os demais educadores soviéticos dizem respeito à concepção de educação politécnica e ao rompimento, na visão de Shulgin (2013), da escola do trabalho com o compromisso da práxis social. Para o educador soviético, as escolas do trabalho regrediram para um processo educacional que não fazia a devida articulação entre teoria e prática, resultando, desse modo, em diferentes proposições acerca do que seria a educação politécnica.

Pistrak (2015), quando fundamenta sua concepção de educação politécnica, utiliza citações de Ford para justificar um tipo de educação politécnica que se preocupava em formar quadros profissionais para atuar nas fábricas. Shulgin (2013) dialoga diretamente com Pistrak (2015), dizendo que o sistema soviético precisava não apenas de sapateiros, serralheiros, torneiros mecânicos, dentre outros, o sistema soviético precisava ter uma educação que formasse a massa para atuar nas fábricas, sendo também necessário desenvolver as habilidades de gestão. Segundo ele:

Precisamos de sapateiros, serralheiros, torneiros e bons camponeses que saibam bem o seu ofício. Mas isso é pouco. Isso não é suficiente. Eles precisam construir a sociedade comunista, devem lutar por ela. E se hoje eles são torneiros, agricultores, amanhã poderão ser diretores de fábricas, chefes de fazendas coletivas, presidentes de comitês executivos provinciais, etc. Devem ser preparados para isso. Eles devem ser preparados pela escola. Para isso, precisam conhecer não apenas o seu trabalho, não apenas um estreito círculo de problemas associados a este trabalho; não, eles devem conhecer 'na teoria e na prática todos os principais ramos de produção'. Por isso, o estudante da FZU [União da Fábrica para o Ensino] deve compreender todo o processo produtivo em geral, o seu lugar no sistema da nossa economia, o seu destino e, ao mesmo tempo, deve conhecer a agricultura, os princípios que estão na sua base, a sua evolução, o seu destino. Não só teoricamente, mas também na prática. (SHULGIN, 2013, p. 157).

A educação multilateral, para Shulgin (2013), era quando a escola formava os técnicos para atuar no trabalho, associados às outras práticas de gestão coletiva. Essas habilidades só poderiam ser ensinadas na práxis cotidiana, por isso se incentivava que os estudantes tivessem um contato com a juventude comunista, com os companheiros da Komonsol e União da Fábrica para o Ensino (FZU), pois somente a formação pelo trabalho não garantiria a formação de habilidades necessárias para a vivência em uma nova sociedade,

pois compreendia que a grande massa continuava recebendo uma grande influência educativa da ideologia burguesa.

[...] A experiência dos estudantes é grande, a influência educativa de um processo informal é contínua e os estudantes vêm para a escola não somente com uma série de habilidades isoladas, conhecimentos, mas também com avaliações, julgamentos, com embriões de programas políticos. E continuam a alimentar, educar, desenvolver, aprofundar, reforçar com fatos este ‘processo informal’ e a ignorá-lo. (SHULGIN, 2013, p. 173).

Para o autor, a melhor forma de desenvolver uma contraeducação era no investimento de um programa educacional que estivesse atento às contradições de uma sociedade em transição, encontrando na práxis político-educativa um direcionamento teórico-prático aos desafios para o nascedouro de uma nova sociedade, quando o novo homem e a nova mulher são formados mediante as diversas formas organizativas, numa espécie de rede com os diversos grupos sociais que compõem a sociedade civil.

3.5.3 A práxis político-educativa de Makarenko

Na literatura sobre a educação soviética, um dos fatos que mais nos chamaram a atenção no estudo dos educadores soviéticos foi a ausência inicialmente de referências relacionadas diretamente ao educador. Os textos publicados pelo *Narkompros* dão conta dos processos educacionais de alguns centros industriais e de algumas comunidades agrícolas, no entanto a experiência ucraniana sequer é mencionada.

Neste tópico, apresentaremos as premissas principais da pedagogia de Makarenko, levando em consideração as divergências que ocorriam entre Makarenko e o Comissariado da Educação. As principais divergências giravam em torno dos métodos empregados por Makarenko: o uso da disciplina como uma forma de moldar o comportamento da juventude e a transformação no caráter das assembleias, alterando-as para a implantação de pequenos tribunais populares. Contudo, cabe ressaltar que, embora existam diferenças metodológicas entre os educadores do *Narkompros*, há muito mais semelhanças do que mesmo diferenças, porque ambos focavam a educação para a coletividade e a formação da personalidade humana era algo comum aos dois.

Supomos que muitas das principais diferenças estejam relacionadas ao público-alvo. O público-alvo da ação pedagógica de Makarenko eram jovens oriundos das ruas, vítimas da fome, do abandono familiar, das tragédias comuns naquele determinado contexto histórico: epidemias, guerras, dentre outras fatalidades que acometiam a população russa no

período da Revolução Russa. A educação das ruas forjava uma personalidade aversa a qualquer regra e controle social, por essa razão o método de Makarenko estava diretamente relacionado à formação de uma disciplina e autodisciplina conscientes, absorva no presente e numa perspectiva de educação integral por meio da formação de uma coletividade.

A formação da coletividade é o grande trunfo, pois nela as diversas individualidades eram confrontadas para a modificação de hábitos que eram nocivos à boa convivência humana. Nela, os interesses da coletividade prevaleciam porque todas as decisões eram discutidas acirradamente pela assembleia composta por professores e alunos. As assembleias não eram apenas tribunais populares, nelas se discutiam orçamento, despesas administrativas e garantia de bolsas para os comuneiros que desejavam ingressar nas faculdades operárias, assim todos se sentiam parte desse organismo social vivo.

No tocante ao uso da disciplina, Makarenko (2005) defendia que era necessário haver uma punição para os jovens como forma de moldar o comportamento humano. Todavia, a forma que Krupskaya (2017, p. 112) versava sobre a disciplina era que a centralidade do trabalho no processo de ensino-aprendizagem habituava às crianças “[...] a uma autodisciplina que se aprende não pela ordem, não pelo medo do castigo, mas pela própria essência do trabalho coletivo”. Adiante, a autora pontua que:

A auto-organização deve ser cotidiana, deve regulamentar toda a vida da criança em todos os seus aspectos. Os educadores cometem grande equívoco quando recorrem a uma convocação da assembleia das crianças somente em casos extremos: quando na escola alguém desaparece, quando alguma das crianças faz uma maldade. Eles convertem a assembleia das crianças em um tribunal e isso desvaloriza a importância educativa da auto-organização. (KRUPSKAYA, 2017, p. 116).

No texto “As tarefas da escola do 1º grau”, é recorrente o uso de expressões que reforçam uma conscientização das crianças por meio do trabalho organizativo. Essa conscientização, por vezes, dá-se de modo idealista, prevalecendo concepções espontaneístas de educação, esquecendo a necessidade de ter uma educação dirigida para a obtenção de determinados fins pedagógicos. Entretanto, a práxis político-educativa de Makarenko estava voltada para o presente. No *Poema pedagógico*, o educador ucraniano se posiciona criticamente a certas diretrizes pedagógicas existentes em sua época e contra os pedagogos dessa vertente, afirmando o seguinte: “Vocês, caríssimos, produzem noventa por cento de defeitos. O que produziram não foi uma personalidade comunista, mas um simples lixo, um pingüço, um frouxo e interesseiro. Façam a fineza de pagar o prejuízo com o seu próprio salário” (MAKARENKO, 2005, p. 561). As concepções eram totalmente contrárias às normas

gerais preconizadas pelo *Narkompros*, cujas concepções versavam sobre o processo educativo ser condizente com os interesses gerais da criança.

Makarenko era constantemente importunado pelo Departamento de Educação Pública. Segundo ele, certa vez recebeu uma comunicação oficial pedindo para que ele fechasse o estabelecimento de ensino por esta ser uma experiência policialesca. A resposta de Makarenko (2005, p. 132) foi a seguinte:

Eu me permiti externar a minha profunda convicção de que, enquanto não estiverem criados o coletivo e os órgãos do coletivo, enquanto não existirem tradições e não forem criados hábitos elementares de trabalho e de vida, o educador tem o direito e não deve renunciar a ele, de usar a força e de obrigar. Afirmei também que não era possível basear toda a instrução sobre o interesse, que a educação do senso de responsabilidade e do dever muitas vezes entra em conflito com o interesse da criança, em especial a forma como esta o entende. Eu exigia a educação de um ser humano resistente e forte, capaz de executar também trabalhos desagradáveis e trabalhos tediosos, se eles são requeridos pelos interesses do coletivo.

Acerca da resposta de Makarenko, supomos que ele estava profundamente preocupado com as questões práticas da colônia. Primeiro, não havia tido ainda a construção de uma nova cultura, pautada sobre novos valores morais e dentro de uma ética socialista, portanto a demanda do presente era construir os hábitos dessa nova humanidade, nem que para isso fosse preciso fazer uso da força; segundo, cabe pontuar o próprio público-alvo da ação pedagógica de Makarenko, lidando especialmente com jovens oriundos da criminalidade; nesse caso, o método empregado por ele, até o jovem adquirir consciência de suas responsabilidades dentro do coletivo, vinha por meio da “coerção” social e individual.

Makarenko reclamava que dentro do programa dos bolcheviques não havia nenhuma ação revolucionária para os jovens infratores. Desse modo, o educador ucraniano pontua que:

[...] Em Petrogrado contam-se mais de 6000 crianças criminosas, dos 09 aos 15 anos, todas elas reincidentes e, entre elas, um bom número de assassinos. [...] Impõem-se outras medidas; proponho, portanto, criar uma liga para a luta contra a delinquência infantil, na qual incluirei as personalidades mais competentes em matéria de educação da infância deficiente e da luta contra a delinquência infantil. (MAKARENKO *apud* CAPRILES, s/d, p. 79).

Makarenko elegeu um público-alvo para a sua ação pedagógica. Ele estava preocupado em educar uma parcela significativa da população soviética, que, como filhos da guerra, do abandono familiar, eram vítimas das fomes, da guerra e das epidemias. Por conta disso, reivindicava um plano de educação soviética que estivesse alicerçado sobre as premissas da coletividade, num amplo programa da personalidade humana, e que fosse notória a interligação da pedagogia como ciência da educação e da psicologia. A psicologia

seria uma auxiliar das técnicas pedagógicas a fim de ajudar na modificação da personalidade de jovens infratores em jovens que tivessem uma preocupação profunda com a coletividade.

Foi com base nas premissas *makarenianas* que Capriles (s/d, p. 85) constatou que:

Ele organizou a vida da colônia mediante um sistema de interligação coletiva das responsabilidades, de forma que os próprios educandos sentiam-se parte fundamental do todo; formulou a ideia acompanhada de uma exigência única, na qual ele foi intransigente: manter uma disciplina rígida.

A afirmação de Capriles (s/d) nos leva a crer que a metodologia de Makarenko se orientava pelo materialismo histórico-dialético, no sentido de que estava arraigado numa construção histórica, na relação dialética entre indivíduo e coletivo, entre as particularidades e o universal. Conforme descrito nas palavras do autor, chega-se à constatação que Makarenko apreciava o fato de que, dentro de uma coletividade, era necessário ter as mais diversas personalidades e que, ao final, todas elas garantiam um caminho equilibrado porque acolhiam as diversas individualidades em prol do bem comum.

Por essa razão, a pedagogia de Makarenko não significava a anulação do indivíduo, antes era a transformação do espírito egoísta para um espírito solidário, atento às demandas da própria realidade. Todas as atividades realizadas dentro da comuna, seja pelo trabalho ou seja pela construção dos espetáculos, concorriam para o fortalecimento do convívio social dentro de um programa com bases socialistas, visando à “[...] unidade de exigências, o autosserviço, a emulação e a autogestão” (CAPRILES, s/d, p. 87).

Com relação aos castigos físicos, Capriles (s/d) considera que havia dois tipos de castigos na experiência prática de Makarenko: o serviço-castigo, para os aspirantes; e a prisão, para os comuneiros. O serviço-castigo era aplicado naqueles casos em que o aspirante, desconhecendo as regras do coletivo, continuava a prática de pequenos furtos, desrespeitava o rodízio de atividades e demonstrava preguiça na realização das atividades. Para esse indivíduo, eram destinadas atividades extras como forma de ajudá-lo a obter uma autodisciplina na execução do trabalho.

As sanções eram aplicadas pela coletividade, sendo dado também o direito de defesa. Caso a assembleia geral deliberasse uma sanção que fosse aceita pelo acusado, ficava proibido que qualquer outro membro da comuna voltasse a fazer referência ao fato. No caso dos comuneiros, a sanção era a prisão, porém essa prisão não era igual às que conhecemos nos presídios. O educando ficava preso na sala junto com o diretor-geral, observando o trabalho de organização da comuna; conforme já dissemos antes, essa sanção só era aplicada àqueles

que conheciam todas as regras da coletividade. Apenas numa situação os educandos eram expulsos: quando desprezavam o que era decidido pela coletividade.

Contudo, podemos extrair da obra de Makarenko que havia uma espécie de coerção individual e uma coerção social. A coerção individual dizia respeito aos castigos, objetivando fazer o jovem repensar sua conduta e só podia ser deliberada pelo coletivo. O coletivo realizava suas próprias regras e quem as infringissem era punido; por essa razão, havia essa coerção social produzida através do coletivo.

Podemos supor ainda que a perspectiva de Makarenko estava arraigada diretamente na realidade, pois, compreendendo que o velho homem ainda carregava seus hábitos nocivos à construção de uma nova sociedade, sabendo que o velho homem ainda alimentava os mais diferentes preconceitos que impediam a formação de uma personalidade comunista, presumimos que sua técnica pedagógica estivesse ancorada na produção dos hábitos necessários para a formação de uma nova humanidade. São dois processos educacionais distintos, mas complementares e articulados. Por um lado, a educação espontânea, que deve ser incorporada à práxis política; por outro, a escola, que deve incorporar a práxis política.

Em outras palavras, a formação dessa nova humanidade passava pelo senso de responsabilidade, respeito e zelo pelo trabalho coletivo, compreendendo ainda que a aptidão para trabalhar coletivamente não podia brotar naturalmente por meio da autodisciplina. A aptidão para o trabalho coletivo, na visão do autor, dava-se numa educação dirigida, no cumprimento de regras construídas coletivamente, alicerçando a base social dessa nova sociedade.

A crença na educação dirigida era contraditória com as teorias pedagógicas vigentes. Capriles (s/d) evidencia as teorias pedagógicas correntes em 1905, sendo aquelas que articulavam educação social junto com educação familiar, bebendo, sobretudo, da experiência pedagógica de Tolstói, Fröbel e Rousseau acerca da educação livre. Makarenko (1978) se opunha a elas por considerá-las idealistas, pois não educavam com base na realidade, mas sim com base na imaginação de um suposto homem ideal.

O método educativo de Makarenko não estava alicerçado sobre as colunas do estudo da atualidade e da auto-organização dos alunos. Semelhantemente aos educadores soviéticos, o educador ucraniano tinha a preocupação de aliar trabalho e ensino, mais os exercícios da educação estética. Para ele, toda a formação humana estava calcada pela práxis coletiva. A práxis coletiva, de acordo com Kórotov (1978), não dava para defini-la previamente, ela surgiria conforme as demandas do coletivo e necessitaria, em decorrência disso, de uma estrutura organizativa precisa.

Como educação estética, Makarenko (2005) compreendia a organização de espetáculos, bandas de músicas, círculos estudantis com a leitura de textos literários, oficinas de fotografia e exibição de filmes e documentários. Por meio da literatura, do teatro e da música, era construído o espírito de unidade do grupo. Assim como ocorria no trabalho produtivo, a organização dos espetáculos era construída por meio de atribuições de funções a partir das habilidades de cada um.

As formas de organizar a coletividade, conforme Makarenko (1978), poderiam ser as mais diversas, estabelecendo, pois, por isso, dois tipos de coletividade: primária e secundária. A coletividade primária era uma organização com base na divisão natural por base da idade e/ou das habilidades. A coletividade secundária era um tipo de organização que se estruturava com base nos destacamentos. Nelas, havia uma rotatividade dos cargos e funções, cujos membros aprendiam a comandar e a obedecer, sendo a coletividade a estrutura que fundamentava o método pedagógico de Makarenko. Podemos atribuir que havia, no educador ucraniano, a centralidade da práxis no processo formativo, pelo fato de que:

[...] se o trabalho não for acompanhado do ensino, se não estiver unido à educação política e social, não dará proveito educativo, constituindo um processo neutro. Podemos obrigar o homem a trabalhar quanto quisermos, mas se, ao mesmo tempo, não o educarmos política e moralmente, se não participar na vida social e política, esse trabalho será simplesmente um processo neutro, sem resultados positivos. (MAKARENKO, 1978, p. 28).

Dentro dessa perspectiva, somente a formação pelo trabalho não seria capaz de formar as habilidades, competências e atributos da personalidade do novo homem e da nova mulher. A formação da personalidade comunista é resultado concreto da práxis político-educativa; nela se formam uma moral e uma ética compatíveis com as exigências do novo regime. A formação pelo trabalho, sem o acompanhamento político-educativo, é similar ao que ocorre na sociabilidade burguesa, cuja formação para o trabalho é funcional ao sistema capitalista, na cooptação ideológica e prática do mundo tecnológico. Desse modo, o trabalho não poderia responder a todo o processo formativo.

A centralidade da práxis no processo formativo, devido ao seu princípio educativo imanente, parece ser compatível com as premissas dos demais educadores soviéticos quando ressaltam as bases do método das escolas socialistas. Ademais, mesmo Makarenko (1978) proferindo duras críticas aos camaradas do *Narkompros*, ressalta-se que em suas anotações o educador concordava com as premissas *marxianas* para a educação a partir do ponto de vista da totalidade. Adiante, o autor destaca que:

Por finalidade educativa, entendo o programa da personalidade humana, um programa de caráter humano, incluindo na noção de caráter todo o conteúdo da personalidade, isto é, o caráter das manifestações externas, da convicção interna, da educação política e dos conhecimentos numa palavra, incluo decididamente todo o quadro da personalidade humana; considero que nós, pedagogos, devemos possuir esse programa da personalidade humana e esforçar-nos por consegui-la. (MAKARENKO, 1978, p. 30).

A formação humana, numa perspectiva socialista, abarcaria não somente o trabalho, mas mobilizaria o conjunto das práxis sociais, quando seriam incutidas uma nova moral e uma ética socialista. A perspectiva programática de Makarenko visava à formação dessa humanidade nova, partindo das contradições do real. Ele criticava as concepções românticas da educação quando, ao se debruçar sobre as questões dos grandes filósofos da educação, encontrava o modelo do que seria o homem e a mulher ideais, porém elas não se aplicavam em sua inteireza nas contradições do regime soviético.

No *Poema pedagógico*, o autor indaga:

Há quantos milênios ela existe! Que nomes, que ideias brilhantes: Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonsky! Quantos livros, quantos papéis, quanta glória! E ao mesmo tempo, um vácuo, não existe nada, é impossível haver-se com um só desordeiro, não há nem método, nem instrumental, nem lógica, simplesmente não existe nada! Tudo isso uma enorme charlatanice. (MAKARENKO, 2005, p. 111).

Makarenko (2005) sabia muito bem que nenhuma personalidade é dada e que muito menos a personalidade comunista brotaria espontaneamente daqueles sujeitos e naquele contexto de penúria da Colônia Gorki. Por isso, ele defendia que a técnica pedagógica era importante e que precisava ser desenvolvida uma pedagogia capaz de forjar novas personalidades. Para isso, essa pedagogia precisaria estar coadunada com o espírito revolucionário. Numa analogia ao mundo da produção e às técnicas desse mundo, procedimento que poderia gerar suspeitas de aproximação ao pragmatismo e ao mecanicismo, Makarenko (2005) defende que a técnica pedagógica só pode brotar da experiência. Essa comparação entre a práxis que transforma materiais inumanos e a práxis que forma/transforma sujeitos realmente provoca inquietações, afinal desvios positivistas e mecanicistas rondavam-no e, às vezes, penetravam no marxismo naqueles tempos. Todavia, Makarenko tinha plena consciência de que construir ou formar personalidades humanas não era o mesmo que tornear metais. Ele estava atento ao risco que corria, mas não abria mão de uma perspectiva de formação humana que combatesse o idealismo e o espontaneísmo, que acreditasse que no processo pedagógico também precisaria haver preocupação com a técnica, com o como fazer.

Makarenko não estava iludido com a efervescência política e com a tarefa de formar lutadores e os construtores da nova sociedade. Ele estava muito mais atento em formular uma proposta educativa que respondesse aos desafios da pedagogia do meio. Ele estava preocupado em atender à juventude excluída da Juventude Comunista, a que era resultado concreto das contradições do sistema soviético. Por essa razão, ele compreendia que: “A essência da luta, as contradições de classe para muitos deles eram incompreensíveis e desconhecidas – e isso explicava a razão por que o poder soviético exigia pouco deles e os enviava para a colônia” (MAKANREKO, 2005, p. 205). Muitos educandos de Makarenko possuíam um gosto pelo romantismo guerrilheiro, embora sequer compreendessem o que era uma revolução social.

A subjetividade romântica guerrilheira construída sob as ruínas do velho mundo, no período do estágio de nascimento do novo, apresentava contradições que só poderiam ser solucionadas mediante uma práxis que não caminhasse para uma pedagogia punitivista nem para uma pedagogia anárquica, porque, parafraseando Lenin (2015), não poderia haver a formação de uma personalidade nova sem uma pedagogia orientada para a modificação de velhos hábitos, tradições focadas no reino da realidade com o horizonte da transformação social. Não poderia haver a formação de um novo homem e uma nova mulher sem que houvesse a defesa de um coletivo fundado na solidariedade real entre os membros, sem a defesa de uma disciplina consciente, cuja catarse envolvesse o homem em sua totalidade, alterando seus sentimentos, intelecto e uma nova psique social (LUKÁCS, 1971).

Rocha e Lombardi (2012) salientam, portanto, que a práxis escolar só poderia ser formulada mediante um processo educacional inclusivo e integral, cuja formação correspondesse ao ideal de educar conforme a base do trabalho coletivo, da auto-organização e do autosserviço.

Makarenko, ao ser criticado pelos educadores soviéticos, acusado de construir a pedagogia do quartel (ROCHA; LOMBARDI, 2012), defendia-se dizendo que sua práxis representava a pedagogia do real, que objetivava formar o novo homem de maneira nova, sob o princípio da gestão democrática, incentivando a participação dos colonistas na gestão de todos os detalhes da administração da colônia.

Makarenko (2005) chamava de pedagogia do destacamento a organização do trabalho coletivo na Colônia Gorki. O autor destaca que todas as decisões eram realizadas pela assembleia geral: a discussão da ida de jovens para as faculdades operárias, a quantidade de dinheiro a ser destinado, as eleições de comandantes, sendo sempre acompanhadas de debates bastante acirrados, acompanhadas do cuidado para que se formasse, no seio da colônia, uma

casta de comandantes; para aqueles que desempenhavam funções de comando, havia a prudência para que não obtivessem nenhum tipo de privilégio diferente dos subordinados.

A modificação dos hábitos egoístas era uma tarefa, por vezes, desafiante. Segundo Makarenko (2005), na Colônia havia uma monta de meninos e meninas que haviam obtido a amarga negligência das ruas, a tendência, portanto, era a reprodução dos hábitos aprendidos como corretos. Em jovens cuja moral e ética haviam sido deturpadas por princípios nocivos à boa convivência humana, a saída encontrada se radicou no investimento da formação de uma disciplina que possuía, conforme o educador, uma influência educadora, em que se envolviam processos de formação política, organização do caráter, problemas e conflitos que só poderiam ser solucionados pela coletividade e com o fortalecimento dos laços de amizade e confiança (MAKARENKO, 1978).

Makarenko (1978, p. 78) compreendia que: “A correção não envolve implicitamente o esmagamento moral, mas um pesar pelo erro cometido, dor por esse afastamento da coletividade”. O esmagamento moral possuía o intuito de forjar uma autodisciplina que culminava num processo de transformação da personalidade. O autodomínio era adquirido por meio das discussões de grupos, em que cada decisão e escolha eram sempre seguidas por discussões bastante acirradas. Na coletividade era aprendido que os interesses comunitários deviam ser superiores aos interesses individuais, no entanto, embora houvesse esse entendimento mútuo, isso não significava a extinção da individualidade. Makarenko (1978) discorre com o receio de que um programa único da personalidade humana finde por suprimir as particularidades dos indivíduos. De acordo com seus relatos na Colônia Gorki, eram incentivados para que os jovens estudassem para ingressar nas faculdades operárias. Cada estudante recebia um valor em dinheiro pelo serviço prestado. Em seus relatos, evidencia que:

Na base do salário recebido, o educando elabora a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os do coletivo, mergulha no complexíssimo mar de planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumindo posicionamentos de princípio, comuns a todos os trabalhadores. E, finalmente, ele aprende a se acostumar a valorizar simplesmente o ordenado e já não sairá do abrigo infantil à imagem de uma senhorita de internato que não sabe viver e só possui ideais. (MAKARENKO, 2005, p. 568).

Como o próprio Makarenko afirmava, ele era um bom prático. O espírito educativo que procurava imprimir nos comuneiros era o da responsabilidade pessoal e social, na qual existia uma relação dialética entre o indivíduo e o ser coletivo, pois, conforme diz Freitas, L. (2009, p. 94), “[...] o coletivo sempre é um freio ao individualismo, mas ele não

pode ser usado como um dispositivo repressor da individualidade”. A intercomplementaridade entre indivíduo e coletividade foi criando um senso de cuidado coletivo, mas que, ao mesmo tempo, não renunciava às perspectivas pessoais, contribuindo para a elevação da personalidade humana. Desse modo, o autor destaca que: “Educar um homem significa educar nele os caminhos da perspectiva pelos quais se distribui a sua alegria de amanhã” (MAKARENKO, 2005, p. 569).

3.6 A emancipação feminina

Conforme já explicitamos no decorrer do texto, não há revolução social sem a luta pela emancipação feminina. Para tanto, exige-se o apoio de toda uma rede educacional. Conforme Goldman (2014), o ideal da revolução era a dissolução da família e a criação socializada das crianças, cuja responsabilidade saía da mãe e era assumida pelo Estado. Nos anos iniciais da Revolução Russa, apesar das inúmeras dificuldades materiais para a consolidação do projeto de criação socializada das crianças, praticamente quadruplicou o número de estabelecimentos focados na educação infantil.

A emancipação feminina não está deslocada pela melhoria dos espaços educacionais, tendo em vista que a responsabilidade pela criação dos filhos e atividades domésticas é, em sua maioria, das mulheres. Por essa razão, à medida que o acesso à educação melhora e se constroem abrigos infantis, proporciona-se o acesso das mulheres à qualificação profissional. Com a abertura dos postos de trabalho, concede-se uma emancipação econômica no plano da realidade objetiva, porém isso não quer dizer que as mulheres alcançaram uma emancipação plena, haja vista que o patriarcado compõe uma estrutura ideológica na regulação das relações de gênero.

Nesse sentido, antes de apresentarmos a relação dos bolcheviques com a pauta das mulheres, é importante pontuarmos que o destaque para as mulheres vinha sendo feito desde quando, em fevereiro de 1917, as trabalhadoras têxteis protagonizaram o maior movimento de greves desde a Revolução de 1905. Desde fevereiro de 1917 até a consolidação do assalto ao poder, a questão da mulher já vinha ocupando espaço nas tribunas populares, especialmente porque, em um período de grandes mudanças sociais e de industrialização crescente do país, associadas à ausência de direitos iguais para homens e mulheres, fez com que esse debate viesse à tona, levando Lenin (1956) a afirmar que o socialismo não seria possível sem a emancipação feminina.

No entanto, existem diferenças significativas entre a participação real e efetiva das mulheres nos processos decisórios até a transformação da psique feminina, as quais, sob anos de dominação masculina, muitas vezes sequer se reconhecem como seres políticos históricos e sociais. Na antiga Rússia, a contradição entre o que deveria ser e o que de fato era fazia com que a legislação czarista fosse uma das mais atrasadas no tocante às políticas de gênero. Dessa maneira, o assalto ao poder acelerou mudanças expressivas, resultando em uma das legislações mais avançadas comparadas às dos países ocidentais.

Segundo a análise de Soares (2012), o código era uma mistura de pautas reformistas e revolucionárias. O objetivo consistia em realizar uma grande reforma jurídica; essas reformas seriam o caminho para que se instaurasse um novo modelo de relações sociais, baseado em laços profundos de amor e camaradagem. A tarefa da revolução social era libertar as mulheres do trabalho doméstico, transformando-o, desse modo, em trabalho socializado (GOLDMAN, 2014), sendo fundamentado nos teóricos socialistas, dentre eles, Preobrazhenski, enfatizando que a divisão tradicional do trabalho na família impedia que a mulher conquistasse sua igualdade real. Desse modo, o *modus operandi* da família era incompatível com a ética socialista, porque, segundo Diushen (*apud* GOLDMAN, 2014, p. 27): “A família [...] opõe seus interesses aos da sociedade e considera que somente aqueles unidos pelo sangue merecem ajuda e cuidado”.

Os comunistas consideravam que as grandes reformas educacionais poderiam promover a alimentação social dos filhos e a construção de escolas obrigatoriamente gratuitas, fazendo com que a educação das crianças fosse uma espécie de criação socializada, realizada pela escola sob a garantia de seu pleno funcionamento através do Estado.

As pautas revolucionárias dos bolcheviques contrastavam com o constructo ideológico forjado sob a égide do patriarcado. O desenvolvimento do capitalismo, dado de maneira desigual na Rússia czarista, trazia diferenças colossais entre as mulheres do campo e as mulheres da cidade. A práxis político-educativa das mulheres do campo, de acordo com Krupskaya (2017), era orientada por costumes e preconceitos burgueses, enquanto as mulheres da cidade possuíam uma práxis político-educativa mais condizente com as modificações culturais que estavam ocorrendo. Algumas mulheres já tinham ingressado no mercado de trabalho, levando muitas crianças a crescerem sem muito contato com a família.

Krupskaya (2017, p. 27) ressalta que:

[...] A operária, depois de cumprir um número determinado de horas de serviço, é dona de si; mas a criada, vivendo no próprio trabalho, nunca terá tempo para si mesma. [...] Os proprietários geralmente não autorizam as criadas a dedicar seu

tempo à criança e, portanto, ela é forçada, contra a própria vontade, a dar a criança a alguém para educá-la.

Dependendo da situação, o sistema capitalista obriga os filhos da classe trabalhadora a viver longe de suas casas para garantir melhores condições de trabalho e estudo. No campo, as crianças eram adotadas como mão de obra; na cidade, “[...] a lei *permitia* os empregadores a organizarem uma escola para os filhos dos operários, mas a instalação da escola não era uma obrigação” (KRUPSKAYA, 2017, p. 26, grifo nosso). No tocante às grávidas, segundo a educadora, as mulheres se submetiam a trabalhar horas antes de parir com medo de perder o emprego e não eram raros os casos de trabalhadoras que abortavam espontaneamente nas fábricas, adquiriam problemas ginecológicos e até mesmo pariam no ambiente de trabalho devido ao esforço empregado.

O êxito da reforma judiciária intitulada de “Código da família” passou por algumas reformulações no decorrer dos anos. Consoante Severi (2017), o primeiro Código da família, sancionado no ano de 1917, conforme já mencionamos, possui uma natureza revolucionária, à medida que anula os artigos de leis nos quais prevalecia a dependência feminina do gênero masculino. Esse Código da família, segundo Severi (2017), sofreu algumas disposições penais intercorridas durante todo o período governado pelos bolcheviques. No entanto, nesse primeiro momento, obedecendo a fins didáticos, trataremos apenas das disposições penais ocorridas de outubro de 1917 a meados de 1921. De 1917 a 1921, a questão da mulher enfrentou avanços e retrocessos no âmbito da lei e algumas dessas modificações demonstraram uma inadequação com a realidade objetiva.

O Código da família, em consonância com Sirelli e Cruz (2017), versava acerca da retirada do título do marido como chefe da família e reconhecia à mulher o direito as escolhas econômicas, sociais e sexuais. Severi (2017) pontua que o casamento religioso perdeu validade jurídica, embora pudesse ainda ser realizado. A herança e a adoção também foram proibidas, por se reconhecer que era por meio desses instrumentos que havia o fortalecimento da família como unidade produtiva. Segundo Goldman (2014), as famílias ricas do campo adotavam crianças a fim de obter mão de obra infantil gratuita.

Dessa forma, Goldman (2014, p. 31) pontua que a visão bolchevique passava por quatro pilares: “[...] união livre, emancipação das mulheres por meio do trabalho assalariado, socialização do trabalho doméstico e definhamento da família”. Os bolcheviques, mesmo compreendendo o limite das leis na promoção da igualdade feminina, consideravam que elas seriam o fundamento basilar para a construção de novas relações sociais, por essa razão uma

série de medidas foi tomada, as quais envolviam, sobretudo, o cuidado e a educação das crianças tratadas de forma pública.

Referente à união livre, Goldman (2014, p. 60) pontua que “[...] a monogamia seria substituída pelo amor individual entre os sexos. O único casamento moral seria aquele que o amor perdurasse”. Nessa direção, a legislação passou a garantir o registro do casamento apenas como uma forma organizativa, não visava fortalecer nem a família nem o Estado, tendo em vista que se partia do entendimento de que haveria a supressão do Estado e da família. Os juristas argumentavam que, com o fim do Estado, “[...] a sociedade preservaria ‘normas organizativas’ somente para fins demográficos, estatísticas sobre nascimento e morte” (GOLDMAN, 2014, p. 74).

Conforme a autora deixa claro, a legislação russa sobre a regulamentação das relações sociais era bastante avançada e serviria de modelo para os outros países da Europa. Logo no início, o direito ao divórcio sem burocracia foi motivo de comemoração entre as mulheres. Segundo o material coletado por Goldman (2014), poesias foram escritas por mulheres celebrando a liberdade adquirida e o fato de que o medo do divórcio ajudou a frear a violência contra a mulher⁵⁵.

De acordo com Soares (2012, p. 73):

O novo Código instituiu a igualdade perante a lei extinguindo o *status* legal inferior da mulher. Diminuiu o rol de obrigações conjugais e preservou os bens adquiridos antes do casamento, nenhuma das partes poderia reclamar a propriedade do cônjuge após o divórcio. Estabeleceu uma pensão alimentícia para homens e mulheres, em casos de incapacitação e, no geral, pressupôs que em casos de divórcio as partes deveriam se manter a si mesmas. Eliminou a validade do casamento religioso e admitiu como válido somente o casamento civil, criou oficinas de estatística para o registro do casamento, divórcio, nascimento e morte. Proibiu a adoção, fundamentado no temor de que a adoção permitisse aos camponeses explorar o trabalho dos filhos adotivos nas plantações e criações de animais, com a convicção de que o Estado seria um tutor mais capacitado do que uma família para criar um órfão. As leis que davam direito ao feto foram abolidas e o aborto foi feito gratuita e legalmente em qualquer fase da gravidez.

As reformas concedidas no âmbito da lei foram extraordinárias e necessárias. Houve uma mudança radical no âmbito da legislação, tendo em vista que antes o que se tinha era uma legislação que refletia o atraso da sociedade russa na concessão de um título inferiorizado, cujas possibilidades estavam limitadas ao casamento e que, mesmo que as mulheres no início do século XX já trabalhassem e protagonizassem o levante de fevereiro de

⁵⁵ “Eu não conto a ninguém aonde vou à noite / Coloco meus pés na estrada e sigo adiante / Houve um tempo em que meu marido usava seus punhos e sua força / Mas agora ele é tão carinhoso, / Já que teme o divórcio / Eu não temo meu marido / Se não podemos cooperar, vou eu mesmo ao tribunal e nós vamos nos separar” (GOLDMAN, 2014, p. 211).

1917, isso não significava dizer que as mulheres possuíam a consciência, de fato, do que era ser mulher na Rússia czarista. A reforma legislativa pertinente ao direito das mulheres possibilitou uma mudança gradativa na psique feminina no entendimento dos seus direitos, no seu reconhecimento como sujeito político e social, acarretando a diminuição do desejo das mulheres pelo casamento e pela constituição de famílias, originando aquilo que Kollontae (2000) chamará de mulher moderna e/ou mulher celibatária, que, em seu entendimento, são as mulheres independentes, que sentiam o despertar pela luta política e coletiva.

Ao passo que Kollontae (2000, p. 25) reconhecia os avanços da construção dessa nova psique feminina, a autora relata que: “O antigo e o novo se encontram em contínua hostilidade na alma da mulher. Logo, as heroínas contemporâneas têm que lutar contra um inimigo que apresenta duas frentes: o mundo exterior e suas próprias tendências, herdadas das suas mães e avós”. O novo e o velho ficavam em permanente disputa, sendo nesses embates que se forjava a nova personalidade. Tais embates, em contraste com a miséria e a fragilidade do processo técnico-científico, tornaram-se mais sangrentos, tanto que se formaram vários grupos de mulheres, alguns deles sendo contrários às conquistas adquiridas.

A luta pela humanidade nova era impedida pelas condições de extrema miserabilidade. O avanço da lei entrou em confronto com a realidade material de maneira muito dura. Goldman (2014) pontua que, entre 1914 e 1921, mais de 16 milhões de pessoas morreram nas guerras (Primeira Guerra Mundial e Guerra Civil), por fomes e epidemias, e dois milhões e meio de homens nunca voltaram dos campos de batalha. As mortes ocorridas nesses grandes acontecimentos, em sua maioria, vinculavam-se a homens, o que aumentava contingencialmente a proporção da população feminina frente à masculina. A população feminina pagou os encargos da guerra com a sobrecarga de trabalhos domésticos e os cuidados infantis.

A grande fome ocorrida na primavera de 1921 atingiu 25 milhões de pessoas em 34 províncias. De acordo com os dados de Goldman (2014, p. 105):

[...] fome e doenças aniquilaram de 90% a 95% das crianças com menos de três anos de idade e quase um terço com mais de três. Milhares de crianças sobreviventes – sem lar, abandonadas, famintas – inundaram as estações centrais de trem e encheram os mercados e ruas das cidades.

A autora relata que o aumento da quantidade de crianças nos lares para crianças abandonadas aumentou consideravelmente: 75 mil em 1918; 125 mil em 1919; 400 mil em 1920; e 540 mil em 1921.

Toda a filosofia sobre a dissolução da família estava em desacordo com a realidade da vida. Embora o Estado tenha feito um esforço considerável em dirimir as contradições entre a teoria e a prática, na prática muitas mulheres que eram beneficiadas pela lei do divórcio passaram a cobrar do Estado a imposição de restrições, uma vez que muitos homens findavam por abandonar o casamento, deixando a responsabilidade dos filhos inteiramente com as mulheres. O Estado soviético se preocupou em formular leis que concorriam para uma emancipação econômica da mulher, porém isso não foi acompanhado de uma revolução social que modificasse as antigas formas de viver.

No tocante às reformas, Goldman (2014) pontua que houve uma transferência de responsabilidade da esfera privada para a esfera pública à medida que foram criados restaurantes populares, lavanderias comunitárias, dentre outras iniciativas que, apesar de serem fundamentais no âmbito das reformas sociais, deixaram a desejar na práxis político-educativa junto à população masculina na modificação de hábitos e práticas sociais que eram nocivos e criminosos à construção de uma nova cultura.

A emancipação feminina só se dará de modo completo quando a mudança social ultrapassar o âmbito dos decretos e atingir o cotidiano das práticas sociais, e isso só será possível mediante a práxis político-educativa, na redefinição dos papéis de gênero dentro da família. No cotidiano das práticas sociais, permanecia o machismo estrutural definindo as relações sociais de gênero, na responsabilização da mulher sobre o cuidado das crianças e da casa e nos estupros de mulheres cometidos pelas lideranças do partido. No cotidiano das práticas sociais, as mulheres continuavam enfrentando dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, mesmo havendo benefícios para as indústrias que incorporavam o trabalho feminino, havendo o agravante de que, devido ao atraso educacional, muitas mulheres não possuíam qualificação profissional para ocupar determinados postos de trabalho⁵⁶.

Cabe a ressalva de que as reformas sociais foram extremamente importantes. Sem os decretos, não haveria possibilidade de a emancipação econômica ocorrer, da mesma forma que, sem as reformas, não haveria a criação de escolas operárias especificamente para as mulheres, o investimento para a qualificação profissional, a educação mista⁵⁷ para homens e mulheres. Todavia, tais reformas ganhariam um novo ímpeto quando associadas à práxis

⁵⁶ “Tendo escolha, muitos administradores claramente preferiam demitir mais mulheres do que homens. Ironicamente as características mais progressistas da legislação trabalhista soviética, tais como a licença-maternidade remunerada, a proibição do trabalho noturno para as mulheres e as restrições de trabalho para mulheres grávidas e lactantes, frequentemente incitavam os administradores a demitir mulheres e substituí-las por homens. As mulheres eram consideradas mais custosas para empregar” (GOLDMAN, 2014, p. 156).

⁵⁷ Na Rússia czarista, além do dualismo educacional existente entre ricos e pobres, havia um dualismo na educação separada por gênero. Enquanto os homens recebiam qualificação profissional, as mulheres eram educadas para exercer funções historicamente designadas ao sexo feminino (NOBRE, 2015).

político-educativa na modificação dos hábitos masculinos que se transformam em opressão cometida contra as mulheres⁵⁸.

As reformas sociais, apesar de essenciais e incompletas⁵⁹, não resolviam as contradições de gênero, tanto que os maiores entraves para que as mulheres usufríssem de fato de uma união plena estavam relacionados, de acordo com Goldman (2014), às condições materiais. As mulheres não eram independentes economicamente; não havia garantia de cuidado estatal para as crianças; tampouco havia seguro-gravidez; e o trabalho doméstico permanecia sob a responsabilidade das mulheres. Por essa razão, o pré-requisito para se alcançar a emancipação feminina dependia da emancipação econômica e da socialização do trabalho doméstico.

Goldman (2014, p. 55) pontua que a emancipação das mulheres dependia especialmente da “[...] abolição da propriedade privada e da criação de uma nova economia doméstica comunal”. A autora, ao apontar as problemáticas das mulheres do campo, sinaliza que o direito das mulheres camponesas estava submetido ao *dvor*⁶⁰, e elas não tinham direito a toda a propriedade, apenas aos bens adquiridos após o casamento. As leis que regiam a propriedade familiar preconizavam que as mulheres só podiam exercer a função de chefe daquela unidade familiar caso fossem viúvas.

No campo, a legislação que regia as propriedades camponesas era superior ao Código da família. Dessa forma, não dava para pensar que havia um desenvolvimento equânime nas relações de gênero entre cidade e campo; à medida que os problemas da realidade objetiva se acentuavam, maiores eram os retrocessos na lei, aumentando-se consideravelmente as contradições. Para se ter uma ideia dos conflitos existentes entre o Código da família e o Código das propriedades camponesas, Goldman (2014, p. 192) destaca que:

⁵⁸ As opressões cometidas contra as mulheres são tão naturalizadas que passam, muitas vezes, despercebidas. Conforme dados de Goldman (2014) e Broué (2014), muitas mulheres eram frequentemente ignoradas nas reuniões político-partidárias; havia relatos de estupros dos líderes bolcheviques cometidos contra as mulheres, além da responsabilização quanto às crianças depois do fim do casamento. As condições econômicas associadas ao machismo estrutural fizeram com que as mulheres fizessem um movimento pelas restrições nas leis do divórcio, conforme será descrito no decorrer do texto.

⁵⁹ O Estado soviético não tinha condições econômicas de assegurar por completo os abrigos infantis, as escolas, os restaurantes populares e as lavanderias públicas, mesmo que, apesar das ínfimas condições, proporcionassem muitos avanços para a população russa.

⁶⁰ Segundo Goldman (2014, p. 195): “O *dvor* era uma instituição profundamente patriarcal, na qual as vontades individuais de seus membros eram fortemente subordinadas à viabilidade econômica do todo. Familiares dependiam uns dos outros, já que sem o trabalho comum a própria sobrevivência estava ameaçada. Ainda que tanto homens quanto mulheres fossem subjugados às regras das casas, a posição das mulheres, nas casas de seus maridos, era infinitamente pior que a dos homens”.

Mesmo que uma mulher atingisse a posição de chefe, ainda era limitada em seus direitos e poderes. De acordo com os costumes camponeses, uma mulher não poderia vender ou comprar gado, ferramentas ou máquinas ou arrendar ou alugar terra sem o consentimento de seu marido, e todos os documentos, impostos e coisas do gênero deveriam estar no nome dele.

Posteriormente a facilidade ao divórcio, conforme mencionado anteriormente – antes vista como uma conquista feminina –, passou a ser motivo de preocupação, havendo, pois, por isso, manifestações contrárias ao divórcio, pautando algumas restrições visando diminuir o abandono de mulheres e crianças. Goldman (2014) indica que o limite se dava pelas condições objetivas, tendo em vista que muitos homens não podiam pagar pensão alimentícia para as mulheres. Após o divórcio, muitas mulheres eram obrigadas a se prostituir por uma questão de sobrevivência. Goldman (2014) relata os problemas do patriarcado na vida das mulheres quando havia a recusa dos homens de contraírem matrimônio com mulheres que já haviam sido casadas. As mulheres continuavam sendo arrimo de família, sem terem condições concretas de sobrevivência. A emancipação econômica não foi possível devido a todos os problemas estruturais da sociedade soviética, e as consequências advindas da miséria e do abandono familiar foram a prostituição e a mendicância.

Com relação aos direitos reprodutivos⁶¹, cabe destacar os avanços da legislação relativos à descriminalização da homossexualidade e à legalização do aborto em novembro de 1920 (SIRELLI; CRUZ, 2017). A legalização do aborto só foi possível, conforme Goldman (2014), por uma questão de saúde pública. Em razão da modificação da vida socioeconômica das mulheres, muitas delas se recusavam a ter filhos, o que as levava às práticas de abortos clandestinos. Por conta disso, o Estado soviético decidiu legalizar o aborto a fim de evitar a morte de mulheres em decorrência de um aborto malsucedido.

As mudanças ocorriam de modo gradual e lento. Desse modo, era natural que houvesse o conflito entre as velhas e as novas práticas. Seria injusto, por exemplo, desconsiderar que as transformações materiais e legais não trouxeram uma modificação, ainda que pífia, na vida social de homens e mulheres. No entanto, é importante notar na historiografia russa acerca do papel da mulher na sociedade os retrocessos que se deram no âmbito da lei e que vieram a ratificar as velhas práticas; tiveram seu limite, sobretudo, na realidade material e na ausência da práxis político-educativa na modificação de práticas que reforçavam as diversas forças de dominação, ocasionando, mediante um processo de

⁶¹ Os direitos reprodutivos são um conjunto de normas e leis que determina a autonomia de homens e mulheres sobre o seu próprio corpo, se querem ou não ter filhos, direito ao aborto e de exercerem sua sexualidade.

burocratização da práxis, um retorno às velhas práticas conservadoras e do fortalecimento da célula familiar.

Dos avanços e retrocessos inerentes ao processo de conquista de poder político e econômico, Severi (2017) pontua a criação da secção especial do partido chamada de *Jenotdiél*⁶². Esta secção era responsável por difundir publicações acerca da família, saúde feminina e política sexual soviética. Dessa maneira, a autora assinala que:

O *Jenotdiél* tinha como propósito organizar as mulheres em toda a Rússia, capacitando-as para que pudessem dirigir a sua própria libertação. Além de atividades educativas, o Departamento de Mulheres fazia circular discussões sobre temáticas de família, saúde e política sexual soviética, aconselhava mulheres, ajudava-as a resolver conflitos profissionais e domésticos, fazia propostas de leis e propostas de modificações de decretos, coordenava diversos organismos administrativos, lutava pelo respeito às cotas feministas no acesso ao emprego, tratava de problemas de aprovisionamento, habitação e saúde e também fiscalizava escolas e orfanatos. (SEVERI, 2017, p. 2301).

Sobre o trabalho do *Jenotdiél*, Coggiola (2017) pontua que essas atividades educativas eram realizadas nos locais mais distantes dos centros industriais. Percebe-se que há um esforço das mulheres bolcheviques em ampliar o debate sobre essas temáticas com as mulheres camponesas, com as mulheres judias e até mesmo com aquelas que recebiam uma influência da cultura árabe. Em seu relato, o autor pontua que não era raro as mulheres bolcheviques participarem dos círculos de formação das mulheres árabes com véus, procurando se infiltrar dentro desses círculos com vistas a conscientizar as mulheres acerca dos seus direitos. Em algumas ocasiões, as mulheres bolcheviques, quando eram descobertas, eram hostilizadas pelos homens; algumas sofriam agressões físicas devido ao trabalho educativo que estavam realizando.

É importante assinalar que essa secção especial do partido não era apenas responsável por divulgar as produções intelectuais de mulheres e desenvolver as atividades do campo da práxis político-educativa. Ela formulava políticas públicas para as mulheres e procurava envolvê-las no trabalho político-organizativo. Diante disso, é significativa a organização política das mulheres em um contexto de guerra civil e do comunismo de guerra, levantando a pauta das políticas de gênero a fim de que se sentissem representadas nos órgãos de poder.

As mulheres que lideraram essa secção especial eram Alexandra Kollontae e Inessa Armandi. Ambas desenvolveram um trabalho intelectual das novas formas de relações

⁶² É importante ressaltar que certamente existe um erro de tradução dessa palavra. Em alguns documentos, encontramos as palavras “Zhenotdel”, “Jenotdel” e “Jenotdiél”. Entretanto, pela descrição, todas essas formas de tradução se referem a essa secção especial criada pelo Partido Bolchevique.

sociais e de como deve ser a psicologia dessa humanidade nova. Kollontae (2000, p. 26), por exemplo, expõe o seguinte: “[...] A reeducação da psicologia da mulher, necessária às novas condições da vida econômica e social, não pode ser realizada sem luta. Cada passo dado nesse sentido provoca conflitos que eram completamente desconhecidos das heroínas antigas”.

A práxis político-educativa estava inserida como uma mediação para elevar a consciência das mulheres no seu próprio reconhecimento de sujeitos da história. Na cidade, a elevação da consciência político-social das mulheres era mais fácil, tendo em vista a vivência de muitas mulheres trabalhadoras. No campo, o trabalho de elevação da consciência possuía mais dificuldades pelo fato de que toda a vida do campo girava em torno do *dvor* e nele havia um distanciamento social mais evidente.

De acordo com Krupskaya (2017), as mulheres camponesas não se sentiam atraídas pela vida pública. As mulheres camponesas utilizavam o espaço da tribuna para realizar suas queixas do comportamento dos homens. Mas, ainda assim, mesmo com as dificuldades, a pedagoga russa ressalta que:

[...] Na Federação Russa, em 1922, as mulheres nos conselhos de aldeias representavam 1% dos participantes, em 1923, 2,2%, em 1924-1925, 9%, em 1925-1926, 10,1%, e em 1927, 11,8%. Nas cidades, já em 1922, o número de mulheres membros era igual a 9,8%, em 1923, 13,1%, em 1924-1925, 18%, em 1925-1926, 20% e em 1927, 21,4%. (KRUPSKAYA, 2017, p. 146).

Os dados demonstram que o interesse das mulheres pela vida política foi aumentando gradativamente, que a revolução é um processo e que a tomada do poder é apenas um primeiro passo, haja vista que os outros passos são dados na práxis político-educativa, na modificação dos hábitos e em um processo permanente de educação e autoeducação, pois, conforme o Lunatchárski (2018, p. 119), “[...] a verdadeira educação é sempre ao mesmo tempo uma autoeducação”.

4 AVANÇOS E LIMITES NA FORMAÇÃO DE UMA HUMANIDADE NOVA

Neste capítulo, nosso objetivo consiste em apontar os avanços e os limites na formação de uma humanidade nova, tendo como ponto de partida as consequências que a Nova Política Econômica (NEP) trouxe para a vida das pessoas de modo geral, refletindo sobre o fato de que, com o retorno a algumas relações capitalistas de produção e consumo, intensificou-se a estratificação social existente no seio da sociedade soviética. A estratificação social não é mais apontada dentro de uma relação entre as classes sociais, mas em grupos sociais formados dentro e fora da sociedade como um todo, mantendo uma relação de privilegiados e não privilegiados. De acordo com Trotsky (2005), os privilegiados acessavam as melhores escolas e universidades em detrimento da grande massa de trabalhadores.

A fim de não parecer tão simplista na análise das relações entre privilegiados e não privilegiados, cabe pontuarmos que a NEP permite a constituição de grupos, favorecendo, por conseguinte, o enriquecimento de alguns estratos sociais. Na composição das forças, em conformidade com Coggiola (2017), verificamos a ascensão dos *NEPmen*, ou homens de negócios, que passaram a ascender socialmente devido à abertura do comércio e à escalada de negociações com as potências imperialistas. No campo, essa desigualdade se acentuava com o crescimento dos *kulaks*, cuja ação para frear esse crescimento veio com o processo de coletivização forçada.

A coletivização forçada, na análise de Trotsky (2005), apresenta um aspecto positivo no tocante à impressão de um novo modo de produção; por outro lado, representa, para os camponeses, a reprodução da violência do Estado soviético. Paralelamente a isso, cabe ressaltar a ausência de uma educação efetivamente libertadora, uma vez que o foco da instrução se atinou ao processo de formação de mão de obra, trazendo consequências para a formação de uma humanidade nova.

Verificamos que as condições materiais da União Soviética, representadas pelo impulso à industrialização e pelos recuos legislativos que brearam o processo de emancipação humana na construção de novas relações sociais, ajudaram a construir uma estrutura material e ideológica que caminhou no sentido de fortalecimento da célula familiar, resultando numa práxis político-educativa degenerada. A degeneração da práxis político-educativa está retratada pelo processo de burocratização da práxis, cuja consolidação revela uma práxis *staliniana* particularmente distante daquilo que compreendemos por sociedade emancipada.

4.1 O NEP: “Um mal necessário?”

A NEP, implantada em 1921, foi utilizada como estratégia para aliviar os problemas emergenciais advindos da fome e da miséria. Lenin (s/d) acreditava que ela seria um recuo estratégico com vistas a amenizar todo o caos social no pós-assalto ao poder. Contudo, a implantação da NEP teve consequências econômicas nocivas na acentuação da desigualdade social existente no fracionamento dos grupos.

Conforme já salientamos, o antigo império czarista não podia ser considerado uma potência capitalista, pois não havia o suficiente desenvolvimento das forças produtivas, tanto que sua base econômica majoritária provinha da agricultura, tornando os desafios do pós-assalto ao poder muito mais complexos.

Neste tópico, abordaremos as diferenças entre o comunismo de guerra e a NEP. A diminuição dos gastos públicos com a assistência social, a entrada do capital estrangeiro e a relação público-privada significaram, nas palavras de Lenin (s/d), um recuo ao capitalismo, ao passo que eram incentivadas práticas econômicas cooperativadas, criação de cooperativas de consumo, além de retrocessos no âmbito legislativo pertinentes à questão da mulher e da adoção das crianças, significando um retrocesso econômico e social que se refletiu subjetivamente nas relações interpessoais.

Conforme apresentaremos, cabe assinalarmos as consequências que a NEP trouxe para as mulheres e as crianças. Devido ao abandono de muitos pais por não terem condições de criar seus filhos em meio à economia arruinada do pós-Primeira Guerra Mundial, formou-se um novo grupo social, conhecido como “bespriozornost”, anunciando a face de um Estado mais punitivista. De modo paralelo a isso, a NEP trouxe modificações profundas no campo da educação, cuja política se concentrou na formação para o trabalho com a incorporação do método taylorista nas políticas educacionais.

Antes de aprofundarmos qualquer discussão acerca da NEP, cabe salientar que ela foi um desdobramento prático do comunismo de guerra. Como já evidenciamos, após a tomada do poder e com o fim da Primeira Guerra Mundial, a resistência das forças contrarrevolucionárias desencadeou uma guerra civil que durou aproximadamente três anos, quando, em decorrência da guerra, foram criados instrumentos políticos para reprimir as forças contrarrevolucionárias.

A ditadura do proletariado foi se impondo gradativamente, sendo cassados os direitos de reunião e de livre imprensa e proibidos determinados grupos sociais, pois, dependendo dos debates realizados nos grupos, eles poderiam ser taxados de

contrarrevolucionários. Para além das pressões políticas internas, cabe destacar a grande crise econômica, com racionamento de alimentos para a população. A fome foi tão intensa que há, inclusive, relatos de canibalismo no período que antecede a implantação da NEP (GOLDMAN, 2014).

As dificuldades materiais caminhavam na contramão da dissolução do Estado, havendo, desse modo, o seu fortalecimento com a criação dos instrumentos repressores, justificado pela violência empregada pelos guardas brancos, o exército verde, os cossacos e os demais grupos opositores aos bolcheviques. Serge (2007), conforme salientamos anteriormente, fazia uma distinção entre os contrarrevolucionários e os dissidentes da revolução. Para ele, os dissidentes eram aqueles que, em linhas gerais, concordavam com a revolução, porém divergiam do excesso de burocratismo presente nos aparelhos estatais. Os melhores exemplos de dissidentes da revolução foram os integrantes da Revolta de *Kronstadt*⁶³ e a derrota do exército negro de Nestor Makhno na Ucrânia, cujo episódio tem uma relação direta com a perda de territórios pelo tratado de *Brest-Litovisk*⁶⁴, a ascensão da ideologia nacionalista e o recrudescimento da política do comunismo de guerra.

De acordo com Coggiola (2017), a Rússia perdeu a Ucrânia para o império Austro-Húngaro, provocando uma série de rebeliões e revoltas em todo o território pertencente ao ex-império czarista. As forças reacionárias e revolucionárias tiveram embates sangrentos, dentre essas forças; destaca-se o exército negro, chefiado por Nestor Makhno, cujo processo organizativo possibilitou a introdução de um novo regime socioeconômico, pautado numa economia de trocas livres entre campo e cidade. Após a derrota das forças nacionalistas e do exército alemão, o movimento de Makhno foi declarado ilegal por duas vezes seguidas e foi classificado como uma variação do banditismo. Posteriormente o exército de Makhno, em confronto com o exército vermelho, fuzilou chefes de alta patente, recebendo o revide em troca da prisão e execução dos líderes pela *Tcheka*⁶⁵.

⁶³ Levante dos marinheiros ocorridos na cidade portuária de Kronsadt em março de 1921. A pauta de manifestações dos marinheiros estava relacionada principalmente à grande fome, assim como à ausência de democracia. Após os levantes de Kronsadt, o regime foi se fechando cada vez mais, ao passo que foi aprovada a NEP (COGGIOLA, 2017).

⁶⁴ Tratado de paz assinado entre a Rússia e as potências imperialistas centrais (Império Alemão e Império Austro-Húngaro, solicitando a retirada da Rússia da Primeira Guerra Mundial em contrapartida pela perda de alguns territórios pertencentes ao Império Russo.

⁶⁵ É importante destacar a especificidade da região da Ucrânia. Naquela região havia confrontos entre as forças nacionalistas, as forças anarquistas e os bolcheviques. Obviamente os anarquistas não podem ser colocados no mesmo patamar das forças reacionárias, além de que em várias batalhas houve uma relação de parceria entre os anarquistas e o exército vermelho, porém, ao serem derrotadas as forças reacionárias, houve confrontos entre os bolcheviques e o exército negro.

A política do comunismo de guerra era contrária à liberação do comércio e favorável à redistribuição do trigo e das rações alimentares. A redistribuição associada à expropriação dos grandes latifundiários causava um movimento de tensão no seio da sociedade, sobretudo pela insatisfação dos dissidentes. A insatisfação dos dissidentes provinha da crise política e econômica, acarretando movimentos de greves da classe trabalhadora desde março de 1919. Segundo Coggiola (2017), Trotsky já havia sugerido, desde fevereiro de 1920, a liberação do comércio como forma de reduzir a insatisfação popular.

A resposta emitida pelo X Congresso do Partido foi o recrudescimento da democracia do partido, votando com quase unanimidade para o uso da força, lançando “[...] as bases para o desmantelamento do ‘comunismo de guerra’ e a implantação de uma economia mista que satisfizesse minimamente os desejos dos operários e camponeses, o que era essencial para os bolcheviques se manterem no poder” (COGGIOLA, 2017, p. 279). Portanto, não só Kronstadt foi alvo da política do terrorismo de guerra como os integrantes do Oposição Operária⁶⁶, liderados por Alexandra Kollontae. Nesse período, Coggiola (2017) destaca que mais de 900 trabalhadores foram presos e 65 foram executados.

A pauta de reivindicação do movimento operário, consonante ao que diz Coggiola (2017), era o direito a rações alimentares semelhantes às do exército, eliminação dos privilégios dos dirigentes, liberdade de imprensa, eleições livres e institucionalização do controle operário dentro das empresas. A tática adotada para a manutenção dos bolcheviques no poder foi a deflagração do terrorismo da *Tcheka*, o que provocava oposições dentro do próprio partido pelo fato de que a *Tcheka* tratava os suspeitos com os meios administrativos e não judiciários, criando, dessa maneira, uma espécie de polícia política.

No tocante às outras medidas adotadas por Lenin, Broué (2014, p. 115) pontua que:

[...] a oferta de concessões que assegurassem os serviços dos especialistas e técnicos burgueses, o restabelecimento da direção e da administração por uma só pessoa e, por fim, o estímulo da produtividade operária mediante um sistema de premiação controlado pelos sindicatos.

A partir de tais medidas, houve a incorporação do sistema taylorista no gerenciamento das fábricas e o impulso ao desenvolvimento das forças produtivas com a ajuda do capital exterior, modificando, desse modo, a organização das escolas, que passou a

⁶⁶ Oposição Operária era uma fração dentro do Partido Bolchevique que, em março de 1921, pediu a institucionalização do controle operário. Eles também se reivindicavam representantes dos trabalhadores russos contra a cúpula da administração soviética. De acordo com Coggiola (2020), posteriormente, mais precisamente no X Congresso do Partido Comunista, foram proibidos o fracionismo e a propagação de oposição dissidente.

adotar o método taylorista/fordista em seu programa escolar. É interessante notar que essa incorporação não se deu de modo irrefletido. Lenin adaptou o sistema taylorista de organização do trabalho em outras bases sociais que concorriam para um processo coletivo da produção, ao passo que implantou um sistema de premiação para os trabalhadores, modificando, inclusive, a relação do Estado com os sindicatos, à medida que a premiação era controlada pelos sindicatos, passando a adotar um regime de colaboração entre os sindicatos e as fábricas.

Cabe pontuarmos ainda que não era do interesse de Lenin a estatização dos sindicatos. Lenin (1961), inclusive, opõe-se a Trotsky na polêmica dos sindicatos por se colocar contrário ao processo de estatização e a militarização do trabalho, discorrendo em duas categorias centrais: produção e democracia. Para Lenin (1961), a produção se sobrepõe à democracia, sendo esta última uma categoria exclusiva da esfera política. A solução encontrada por ele se refere à concessão de prêmios em espécie para os trabalhadores que conseguissem elevar sua produtividade associada à construção de tribunais disciplinadores. Os trabalhadores, nos tribunais disciplinadores, estariam submetidos a uma coerção social exercida pelo conjunto da massa operária.

Em *Sobre os sindicatos, o momento atual e os erros de Trotsky*, escrito em dezembro de 1920, Lenin reforça a natureza educativa dos sindicatos e sua função de elo, mesmo em um estado transicional, entre os interesses materiais e espirituais da classe trabalhadora. Para Lenin (1961), o sindicato continuava sendo um organismo vivo de representação das massas e, portanto, no Estado operário adquiria a função de não apenas ajudar na organização das tarefas de gestão como também poderia servir de “correia de transmissão” entre o Estado e as massas. De acordo com Lenin (1961), ficava evidente a confusão ideológica de Trotsky no IX Encontro do Partido Comunista quanto ao papel dos sindicatos no estado transicional.

É natural que essa confusão acontecesse, porque a tomada do poder pelos trabalhadores era um momento muito novo na história. A teoria marxista em geral, incluindo Lenin (1977), é categórica na afirmação da necessidade de suprimir o poder do Estado. A tomada do poder veio acompanhada do fortalecimento do Estado, nesse sentido talvez os instrumentos criados pela revolução, como os sovietes e os sindicatos, não estivessem tão claros, devido especialmente à ofensiva das forças contrarrevolucionárias, que tinham o papel de colocar a massa contra o Partido Bolchevique.

A ausência de uma maturação teórica acerca desses instrumentos criados pela revolução e o papel que adquiriram em um estado transicional talvez tenham gerado essa

confusão conceitual dos sovietes e dos sindicatos dentro do Estado operário, o que revelou sua face burocrática quando o Estado tomou para si a gerência desses espaços que poderiam ter mantido sua autonomia em um risco real da face burocrática do Estado soviético. Todavia, cabe lembrar que os bolcheviques estavam no calor dos acontecimentos e que, portanto, não tiveram oportunidade para maturar teoricamente os instrumentos criados pela revolução, por essa razão, tais conjecturas só podem ser levadas a termo no *post-factum*.

Rosa Luxemburgo (2019), mesmo não tendo vivido tão diretamente a Revolução Russa, já percebia sinais do burocratismo caso perdurasse a apropriação pelo Estado da vida política como um todo⁶⁷. Se formos levar em consideração as aspirações que motivaram a derrubada do sistema czarista em face do regime em que se mantiveram diferenciações salariais entre os trabalhadores braçais e os técnicos especialistas e alguns privilégios, especialmente referentes à alimentação do exército e dos trabalhadores fabris, era até esperado que ocorresse uma revolta social, até porque nem todos compreendiam exatamente o valor social da revolução de outubro, em que, misturado com a fome, o sentimento que se sobrepõe é o ódio, com a possibilidade de que ele caminhe nos mesmos passos dos contrarrevolucionários, constituindo-se, portanto, numa oportunidade de os inimigos da revolução cooptarem ideologicamente frações importantes da classe trabalhadora.

Broué (2014, p. 161) destaca que:

Durante o ano de 1922 fica claro que o aparato do partido está assumindo o controle sobre o conjunto da organização e, por consequência, sobre toda a vida do país, e assim, ameaça substituir ao próprio partido, da mesma forma que o partido substituiu os sovietes. Isso é particularmente evidente na evolução das comissões de controle que se convertem em um apêndice daquela burocracia que, a princípio, deveriam eliminar.

No sentido prático, houve uma confusão ideológica entre Partido e Estado, o que caminhou para o fortalecimento do segundo. O próprio crescimento da burocracia revela a face, consoante Luxemburgo (2018), do sufocamento da vida pública. O pós-NEP mudou o foco da centralidade da ação revolucionária, saindo de uma postura de ataque e adotando um comportamento muito mais defensivo a fim de garantir sua permanência no poder (KRAUSZ, 2017). A fome, as epidemias e a ausência das condições objetivas para construir o processo revolucionário impõem a necessidade de haver um maior recrudescimento na política do

⁶⁷ Rosa estava presa exatamente no período da Revolução Russa. Ficou acompanhando as notícias de longe e redigindo as notas para a Liga Spartacus a fim de compreender aquele fenômeno. Logo quando saiu da prisão, no final de 1918, devido ao processo de lutas da classe trabalhadora alemã, não pôde sequer se deslocar para a Rússia, pois a efervescência do movimento da classe trabalhadora alemã a obrigou a realizar atividades organizativas na Alemanha, chegando a ser assassinada em janeiro de 1919 pelas forças contrarrevolucionárias.

comunismo de guerra. Cabe destacar ainda que a derrota da classe trabalhadora alemã também trouxe um impacto negativo para a Rússia, tendo em vista que confirmava seu isolamento frente às demais potências. Esta soma de dificuldades tornava quase impossível a manutenção do poder, além do que compele para o regresso de dois passos atrás.

Em *Sobre o imposto em espécie: o significado da Nova Política Econômica e as suas condições*, Lenin (1977) reflete acerca das especificidades do desenvolvimento do capitalismo russo e argumenta que a tomada do poder não significou a transferência automática do poder político e econômico para a classe trabalhadora, uma vez que a economia russa se dividia em aproximadamente cinco tipos de economia (economia camponesa patriarcal, pequena produção mercantil, capitalismo privado, capitalismo de Estado e socialismo). A gama de diferentes tipos econômicos numa sociedade favorece uma correlação de domínios ainda maior, sobressaindo-se, de acordo com Lenin (1977), a luta da pequeno-burguesia e das forças liberais contra o socialismo, predominando o capitalismo pequeno-burguês.

O capitalismo pequeno-burguês é a junção das práticas econômicas arcaicas associada às velhas práticas patriarcais. Nele, não há a exigência da mudança do modo de produção, quando muito, ocorre a supervalorização da economia de trocas entre os membros da sua própria família. Lenin (1977) salienta que, mesmo nas formas econômicas cooperativadas, são geradas inevitavelmente relações capitalistas pequeno-burguesas.

Na visão de Marx e Engels (2017, p. 115), a pequeno-burguesia pode ser caracterizada como:

[...] pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes, mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar um intercâmbio mútuo. [...] Seu campo de produção, a pequena propriedade, não permite qualquer divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação de métodos científicos e, portanto, nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, nenhuma riqueza de relações sociais. Cada família camponesa é quase autossuficiente; ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome, adquirindo assim os meios de subsistência mais por intermédio de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade.

Para Marx e Engels (2017), as relações sociais estabelecidas no campo isolavam os camponeses da própria diversidade do processo de desenvolvimento, não favorecendo, portanto, a troca e a construção de uma solidariedade genuína de classe. A ausência de vivências sociais comunitárias fomentava relações individualistas e pequeno-burguesas e o recuo ao capitalismo significava para o camponês, conforme Trotsky (2005), a perda da identidade do campesinato com os segmentos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é visando quebrar o conservadorismo existente no campo que Lenin recua na implantação do

comunismo de guerra e conclama a voltar dois passos para que, enfim, o socialismo fosse instaurado.

Lenin (1977) tinha plena convicção de que a implantação da NEP ocasionaria um recuo na construção do socialismo. Com a NEP, houve a substituição das requisições pelo imposto em espécie, concedendo, por fim, a liberdade de comércio. A liberdade de venda dos excedentes se configurou numa espécie de aliança do poder do Estado soviético com o capitalismo de Estado, querendo obter, com isso, o pleno desenvolvimento das forças produtivas.

Para Lenin (s/d, s.p.):

Implantando o capitalismo de Estado sob a forma de concessões, o poder soviético reforça a grande produção contra a pequena, a avançada contra a atrasada, a mecanizada contra a manual, aumenta a quantidade de produtos da grande indústria, reforça as relações econômicas reguladas pelo Estado.

As concessões ao capitalismo atingiram não apenas a esfera econômica, mas atingiram também outros aspectos da vida. Sob a ameaça real da perda do poder político, o retorno era inevitável a fim de equalizar as diversas formas econômicas existentes na Rússia. Conforme Fitzpatrick (2017, p. 26), com a NEP “[...] os bolcheviques conseguiram salvar a sua união com a classe trabalhadora, que parecia estar próxima da ruptura”. A NEP possibilitou amplas oportunidades de ascensão social e recrutamento de trabalhadores para o partido, acompanhadas pela promoção de operários aos cargos da administração. O retorno ao capitalismo foi um imperativo pela necessidade de industrialização do país e de formação de técnico-especialistas para atuar nas fábricas, ampliando, com isso, o investimento maciço na criação de universidades públicas e na construção de escolas politécnicas, propiciando o surgimento de profissões que correspondessem àquele novo formato de produção. Lukács (2008) salienta que o imperativo da NEP impôs a exigência da liquidação do analfabetismo, pois, sem os conhecimentos básicos necessários, não era possível industrializar o país.

Fitzpatrick (2017, p. 174) assinala que a sociedade russa teve que alterar todo um sistema socioeconômico, iniciado em 1917, para atender às demandas daquela realidade. Ela pontua que:

No setor da indústria, o projeto da nacionalização total foi posto de parte e o setor privado foi autorizado a fazer reformas, embora o Estado tenha mantido o controle dos ‘altos comandos’ da economia, incluindo a grande indústria e a banca. Os investidores estrangeiros foram convidados a subscrever contratos de concessão para a criação de empresas industriais e mineiras e projetos de desenvolvimento.

A NEP misturou a relação público-privada a partir do momento que passou a aceitar o capital privado nas empresas que antes haviam sido nacionalizadas. A abertura para o mercado financeiro internacional de maneira regulada propiciou a construção de acordos de cooperação entre a União Soviética e algumas potências imperialistas. Esses acordos serviam para amenizar os efeitos que o boicote político e econômico das potências imperialistas causou à população soviética⁶⁸. As requisições forçadas foram substituídas pela cobrança do imposto *in natura*, com vistas a aumentar as receitas financeiras do Estado. Nesse sentido, de acordo com Fitzpatrick (2017) e Goldman (2014), alguns serviços passaram a ser pagos parcialmente, bem como o acesso a pensões e a concessão de subsídios de doenças e desemprego foram restringidos. Se, por um lado, o retorno ao capitalismo foi uma medida necessária para aliviar a fome, por outro, esse retorno ao capitalismo foi acompanhado de uma série de medidas que acentuou as estratificações sociais, com o surgimento, inclusive, de categorias similares ao sistema capitalista, como, por exemplo, os homens-NEP (*NEPmen*), ou homens de negócio; os *kulaks*; os funcionários do Estado; os técnico-especialistas; e os cargos executivos do exército. Houve também a restrição de oportunidades para os segmentos do *lupemproletariado*, acompanhada do fechamento do regime com concessões de privilégios para determinadas profissões.

Krausz (2017, p. 511) pontua que Lenin acreditava na coexistência pacífica entre o capitalismo de Estado e o capitalismo derivado das diversas cooperativas de consumo que estavam surgindo no pós-NEP:

As cooperativas [...] são produtos do capitalismo; elas são as ‘instituições capitalistas coletivas’ nas quais o futuro do socialismo pode ser visto de relance. Os produtores têm a oportunidade de moldar as cooperativas à sua própria imagem no curso de uma reforma revolucionária do poder de Estado, de modo similar ao que ocorre na NEP.

Mesmo havendo o retorno ao capitalismo, podemos supor que em Lenin havia a proposta de uma humanização do sistema capitalista com as formas de relações cooperativadas entre os trabalhadores. Krausz (2017) destaca que, na metade da década de 1920, 10 milhões de pessoas foram reunidas em cooperativas de consumidores organizados e subsidiadas pelo Estado. Segundo o autor, Lenin asseverava que deveria ser realizada uma mudança na interpretação do socialismo para uma posição do socialismo cooperativo.

Krausz (2017, p. 512) toma emprestada uma citação de Lenin que diz:

⁶⁸ Cogiolla (2017) registra que se firmou, em março de 1921, o primeiro acordo comercial entre Lenin e o Reino Unido.

Agora temos o direito de dizer que, para nós, o simples crescimento da cooperação se identifica [...] com o crescimento do socialismo; e, ao mesmo tempo, somos obrigados a reconhecer uma mudança radical em todo nosso ponto de vista sobre o socialismo. Essa mudança radical consiste em que antes colocávamos, e tínhamos de colocar, o centro de gravidade na luta política, na revolução, na conquista do poder político, etc. Mas agora o centro de gravidade se desloca e se transfere para o trabalho pacífico de organização ‘cultural’. Estou tentando dizer que o centro de gravidade se transferiria para a ação cultural, não fosse pelas relações internacionais, não fosse pelo fato de que precisamos lutar por nossa posição em escala internacional⁶⁹.

As práticas de relações cooperativadas, conforme mencionamos anteriormente, existiam desde o final do século XIX. A população russa encontrava no seio da coletividade soluções para muitas de suas crises, então isso não era um fato novo dentro da sua estrutura organizativa. Todavia, a diferença central entre os dois períodos é que, no primeiro, a relação que o Estado desenvolvia com a população era de um vínculo paternalista e autoritário. Com os bolcheviques, de acordo com Lenin, o foco de sua ação organizativa estava centrado na organização cultural da sociedade. Contudo, ao passo que as relações do Estado com a massa se complexifica, vemos que se desenvolve, no interior da sociedade soviética, uma rotina similar à que existia em outras sociedades capitalistas com base cristã. Para Fitzpatrick (2017, p. 174):

As camponesas ainda vendiam batatas nos mercados, os sinos das igrejas repicavam enquanto os padres barbudos convocavam os fiéis, as prostitutas, mendigos e carteiristas calcorreavam as ruas e as estações de caminho-de-ferro, as canções ciganas ecoavam pelos cabarés, os porteiros de uniforme cumprimentavam os aristocratas com um levantar de boné e os frequentadores de teatros moviam-se num torvelinho de peles e meias de seda.

Em conformidade com Fitzpatrick (2017) e Goldman (2014), alguns serviços passaram a ser pagos, acentuando a estratificação social da classe trabalhadora. A economia em ruínas, devido ao desgaste financeiro da participação nas guerras anteriores, havia elevado os índices de desemprego, fazendo surgir um novo grupo social: os “bespriezornost”, ou moradores de rua, composto por crianças órfãos, vítimas das guerras e do abandono.

As guerras trouxeram consequências econômicas drásticas e os seus efeitos se duplicaram para as mulheres e para as crianças. Segundo Goldman (2014), no ano de 1921 Moscou havia perdido metade de sua população, enquanto Petrogrado havia perdido dois terços da sua. Na primavera de 1921, a fome afetou 25 milhões de pessoas, aniquilando de 90% a 95% das crianças com menos de 3 anos, tanto que, no começo de 1922, conforme a autora pontua, já havia cerca de 7,5 milhões de crianças famintas e moribundas vivendo nas

⁶⁹ Este texto de Lenin está disponível na íntegra no seguinte *link*: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1923/01/17.htm>.

estações de trem. Estatísticas incompletas sinalizam, consoante Goldman (2014), que em 1921 e 1922 havia 6.603 lares de crianças abrigoando 540 mil crianças precariamente. Os dados da pesquisa registram que:

As escolas primárias e secundárias também foram duramente afetadas pela transição para a NEP. Um informe da *Detkomissia* na primavera de 1922 observou que a situação das escolas nas *gubernias* atingidas pela fome eram terríveis. Entre abril e outubro de 1921, apenas 307 de 2.256 escolas primárias ainda estavam funcionando; o número de escolas secundárias caiu de 150 para 18. Havia cerca de 40 mil alunos a menos. O número de centros pré-escolares caiu de 215 para 52, embora o número de crianças em si tenha aumentado de 9.344 para 11.842. (GOLDMAN, 2014, p. 112).

Se os efeitos do corte de orçamento em países com uma economia estável são devastadores para a população pobre, quanto mais num país com baixo desenvolvimento das forças produtivas, enfrentando guerras, agressões militares internas e externas, bloqueios políticos e econômicos, país em que o Estado deixara de ser o comitê político da burguesia para ser instrumento do controle social da vida das classes trabalhadoras. Os efeitos da crise econômica foram particularmente brutais para o *lupemproletariado* e para as mulheres. Goldman (2014) relata que, dentro da diminuição dos gastos públicos com a assistência social, entre 1921 e 1922, as mudanças foram na direção de diminuir a quantidade de crianças nos lares infantis. Ao fazer isso, novas regras de admissão foram estabelecidas e uma quantidade significativa de crianças foi expulsa dos lares.

Cada trem servia mais de 6 mil refeições por dia. O Comissariado para a Alimentação assumiu a responsabilidade por alimentar 1,5 milhão de criança e 500 mil adultos. Ao chegar a primavera de 1922, havia mais de 10.588 refeitórios para crianças órfãs e abandonadas. Apesar desses esforços, num relatório constatou que somente 10% da população infantil estava comendo nos estabelecimentos dos refeitórios públicos. (GOLDMAN, 2014, p. 108).

Goldman (2014) pontua que foram criadas comissões especiais para tratar dos crimes cometidos por crianças; foi aprovada ainda, em 1922, a criação de uma política estatal na qual as crianças deveriam se esforçar para aprender um ofício e, assim, arcar com seus custos, aprendendo por meio do trabalho em alguma família camponesa ou colônia autossuficiente. A NEP, por um lado, resolveu um problema econômico; por outro, aumentou a quantidade da população desvalida e desassistida de políticas públicas, o que impactou negativamente a configuração das relações de gênero. O aumento da violência e a liberdade sexual conquistada no âmbito dos decretos, vistos como fenômenos separados da totalidade, tiveram uma reação que caminhou para o fortalecimento de um Estado punitivista e para o retrocesso das políticas públicas para as mulheres, fazendo com que surgissem movimentos de mulheres contrárias às leis no âmbito do divórcio e da liberação da adoção, haja vista que a

modificação das leis não alterou a estrutura patriarcal, tampouco conseguiu modificar os velhos hábitos pequeno-burgueses.

A NEP teve uma espécie de efeito dominó sobre todas as conquistas sociais femininas. A diminuição das creches e o aumento da quantidade de crianças na rua findaram por prejudicar o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Por conta disso, começou a haver uma pressão social da pequeno-burguesia para o regresso das velhas relações pequeno-burguesas, passando a exigir, inclusive, a revogação das leis revolucionárias, demonstrando o descompasso do complexo do direito com a realidade econômica⁷⁰.

Goldman (2014, p. 164) acentua que:

Os cortes que ocorreram durante a NEP tiveram o efeito de afastar as mulheres da indústria pesada e mandá-las de volta para os trabalhos tradicionais que tinham antes da guerra. As mulheres, subitamente removidas da mineração, metalurgia e gráfica, retornaram à indústria alimentícia, têxtil e de costura, os tradicionais e mal remunerados bastiões do trabalho feminino. As mulheres sofreram demissões em todas as indústrias devido à sua falta de especialização, mas os cortes mais agudos foram nas indústrias em que haviam entrado pela primeira vez durante os anos de guerra.

A desintegração econômica das conquistas do processo revolucionário evidenciou a relação de identidade existente entre o capitalismo e o patriarcado. Ambos fazem parte da superestrutura do processo da reprodução social e, por essa razão, o capitalismo não poderá ruir se não fizer ruir também o patriarcado (SIRELLI; CRUZ, 2017). Há uma relação de dependência entre essas duas superestruturas, logo, após as modificações na superestrutura da sociedade, automaticamente a estrutura patriarcal não só passou por reformulações quanto foi objeto de reação popular para o retorno das velhas práticas.

Dessa forma, as mulheres foram as vítimas mais prejudicadas com o retorno do mercado, tornando-se vítimas da precarização das relações de trabalho, alvos constantes de demissões, porque, em razão dos encargos tributários na contratação de mulheres (licença-maternidade remunerada; proibição do trabalho noturno para as mulheres; e restrições de trabalho para as mulheres lactantes), os administradores acreditavam que a contratação de mulheres requeria muito mais custos, conseqüentemente eram substituídas por homens. Paralelamente a isso, o Estado soviético fazia uma campanha de conscientização para a contratação de mulheres, porém, em alguns sindicatos, foi possível verificar uma unidade de ação contra as mulheres associadas.

⁷⁰ O trecho de uma canção composta por segmentos do campesinato demonstra a insatisfação da massa no tocante aos decretos aprovados: “Camaradas, suas novas leis / São realmente algo insano / Fica claro que foram criadas / Por alguém sem cérebro” (GOLDMAN, 2014, p. 198).

Os desafios que se colocaram no pós-NEP para as mulheres foram muito complexos, porque o Estado, por um lado, ao passo que vinha assumindo as funções domésticas, por outro, quando o Estado deixou de assumi-las, as próprias leis passaram a ser questionadas e, em algumas ocasiões, até invalidadas. Os limites da realidade material fortaleceram a velha moral pequeno-burguesa sobre a liberdade feminina, assumindo contornos de retrocessos no âmbito legislativo, com a revogação das leis sobre a liberação do aborto, restrições no divórcio e extinção posteriormente da secção especial de assuntos para as mulheres, sob a justificativa de que já havia alcançado o socialismo (SIRELLI; CRUZ, 2017), assuntos que abordaremos posteriormente.

4.2 Os dilemas da transição: princípios de uma práxis burocratizada

Lembrando os velhos ditados, podemos dizer que difícil não foi iniciar um processo revolucionário em um país na periferia do capitalismo. Difícil mesmo foram os dilemas da transição, tanto que a chegada ao pódio não significou a chegada a um oásis, uma vez que esse fato foi acompanhado de reveses, desde sempre de muitos conflitos e de enormes dificuldades, como sabotagens, invasões estrangeiras, guerra civil, requisições forçadas de grãos, bloqueio político e econômico das potências imperialistas, perdas de territórios, isolamento social da Rússia revolucionária, além da necessidade das concessões frente à ameaça da fome. A fome tão feroz e cruel, capaz de modificar a psicologia social das massas a tal ponto que chega a ser difícil diferenciar os homens dos animais, havendo relatos de práticas de canibalismo.

Neste capítulo, não podíamos deixar de conferir destaque a Lenin, tanto por ser a figura que impulsionou o processo revolucionário quanto por ser a imagem utilizada por Stalin no culto à personalidade, com desvios manipulatórios da teoria leninista, apresentando uma degeneração da práxis político-educativa revolucionária. Dessa maneira, entraremos em debate com alguns autores que responsabilizaram Lenin pelos princípios da práxis burocratizada, em virtude da defesa da expulsão de intelectuais, da expropriação dos bens da igreja e das sugestões de modificações na estrutura organizativa a fim de possibilitar a incorporação dos métodos burgueses de organização do trabalho, ao mesmo tempo que sugeriu a manutenção das práticas coletivistas, diferencial da Rússia comparado aos outros países da Europa.

Neste tópico, abordaremos como ocorreu o processo de degeneração da práxis, o novo formato dos sindicatos e sovietes com o partido e a forma por meio da qual o partido

assumiu o controle de toda a vida social. Traçaremos também a luta de Lenin contra as deformações burocráticas, no entanto sua morte precoce acelerou o processo de burocratização da práxis por meio do culto à personalidade de Lenin e posteriormente o culto à personalidade de Stalin, na modificação do centro das discussões, que giravam em torno das táticas e passou a adquirir um discurso muito mais moralizante, condizente com a ideologia pequeno-burguesa, distanciando-se do horizonte na formação de uma humanidade nova.

Conforme já assinalamos, a crise interna do Partido Bolchevique se iniciou a partir da conquista do poder. Como é sabido, desde quando houve os primeiros levantes, em fevereiro de 1917, nem todos os bolcheviques estavam de acordo com a tomada do poder. Zinoviev e Kamenev, alguns meses antes da conquista do poder político e econômico, posicionavam-se contrários a Lenin, sendo estes, inclusive, responsáveis por conceder detalhes dos planos revolucionários para as forças contrarrevolucionárias.

Nos anos iniciais da Revolução Russa, as políticas internas eram seguidas de grandes debates. De acordo com a historiografia russa, em determinadas disputas, conforme Serge (2007), Lenin perdera com pouquíssima diferença de votos, como foi o caso, por exemplo, do polêmico acordo de *Brest-Litovisk*, significando que, dentre outras coisas, Lenin respeitava a democracia interna do partido. A intrepidez de Lenin não deve ser confundida com imposição, fato que Fitzpatrick (2017) insinua em suas análises sobre a Revolução Russa, realizando a caricatura de Lenin como alguém autocrático.

Fitzpatrick (2017) destaca que a depuração da Revolução Russa se iniciou com Lenin. Em diversas passagens do seu livro *A Revolução Russa*, a autora passa a imagem de Lenin como um líder intransigente, acusando que os primeiros desvios revolucionários ocorreram no íterim que corresponde aos anos de 1918 a 1923. À essa altura, a saúde de Lenin já estava debilitada, porém, ainda assim, propôs-se a debater questões relacionadas ao papel dos sindicatos e dos sovietes dentro do pós-NEP; naquele período, havia uma “coexistência” entre os dois modos de produção, cabendo, portanto, a continuação da práxis político-educativa dos instrumentos criados pela revolução.

Podemos perceber, mediante os dados extraídos de Prado (2017), que a degeneração da práxis ocorre a partir de 1920, quando mais de 53% dos membros do partido trabalhavam nas instituições soviéticas e 27% compunham o exército vermelho. Conforme esses elementos, elucubramos que houve uma absorção de trabalhadores para a máquina do Estado, havendo, por conseguinte, um aumento gradativo de filiações partidárias ao Partido Comunista, não pelo conteúdo político-ideológico que a sigla representava, mas porque ser funcionário do Estado czarista conferia algum tipo de *status* social, ocorrendo, portanto, um

fenômeno que Prado (2017) chamará de dilatação da máquina partidária, passando a ser confundida com o próprio Estado. O comunismo de guerra e seu aparato coercitivo passaram a compor a política dos bolcheviques com a criação de um organismo separado em que exercia as funções punitivistas.

À medida que o Partido Bolchevique se consolidava no poder, associado a todos os problemas aqui elencados, permanecia a natureza burocrática do antigo Estado czarista. De acordo com Krausz (2017), os textos de Lenin, no período de 1918 a 1923, revelam um caráter dúbio das ações de Lenin, porque, ao passo que ele reforçava a estrutura burocrática e o caráter violento do Estado, por outro lado, revelava em alguns textos sua preocupação com os sinais do burocratismo que ele enxergava como deformações burocráticas do Estado operário. Lenin (s/d) reflete em *Carta ao congresso* que essas deformações provinham da herança adquirida do antigo Estado czarista e do atraso do povo russo, apresentando um esforço de luta contra essas deformações burocráticas. Ele confessou que o grande problema derivava do atraso cultural russo, não havendo, portanto, outro caminho a não ser o da educação das massas (LENIN, s/d). Sua polêmica com Trotsky sobre os sindicatos⁷¹, conforme já mencionamos, expõe, dentre outras coisas, a ênfase que Lenin concedia à práxis político-educativa, quando, em suas resoluções sobre a questão dos sindicatos, reforça que:

Os sindicatos devem educar os operários, desenvolvendo principalmente seu senso de responsabilidade a respeito da produção; o partido deve manter seu controle sobre eles, mas estes não podem ser tutelados, devem continuar expressando as aspirações dos trabalhadores e assegurando sua defesa, inclusive frente ao Estado, se for o caso. De fato, do ponto de vista de Lenin, o 'Estado Operário' continua sendo uma abstração e o Estado Soviético é muito mais que um Estado Operário e camponês com deformações burocráticas. (BROUÉ, 2014, p. 141).

Para além da definição de Estado operário com deformações burocráticas, Lenin também utilizava o termo “capitalismo de Estado”, especialmente no texto *Sobre o imposto em espécie: a Nova Política Econômica e suas condições*, quando o líder revolucionário aponta as possíveis saídas da crise econômica, discorrendo sobre a planificação da economia, o retorno de algumas relações capitalistas de trabalho, assinalando como um passo atrás rumo à construção do socialismo, e o esforço para que, com a liberação do

⁷¹ O motivo principal dessa polêmica específica de Lenin com Trotsky sobre os sindicatos surgiu especialmente após os conflitos surgidos com a Oposição Operária acerca do controle e da democracia do partido. Conforme expomos no tópico anterior, Lenin categorizou produção e democracia como categorias diferentes que precisavam, portanto, de um cuidado analítico diferente, polemizando com Trotsky sobre a proposta de militarização do trabalho, alertando para as deformações burocráticas existentes no Estado operário. Com base nesse conflito, Lenin (s/d) sugere uma proposta conciliatória, na qual atendia à necessidade do controle do partido sob a produção, ao passo que fornece pistas de qual deve ser a função do sindicato na transição revolucionária.

comércio, houvesse uma inspeção a fim de evitar uma distância muito profunda entre os *kulaks* e os camponeses pobres. Embora Lenin não tenha deixado uma nomenclatura específica para aquela transição que estava ocorrendo, o caráter educativo era constantemente enfatizado. Por essa razão, insistia para que o partido, os sindicatos e os conselhos operários mantivessem o caráter educativo da práxis. É fato que, com o seu afastamento do governo operário, passou a haver um controle muito mais efetivo sobre a organização dos trabalhadores, automatizando o processo educativo.

A separação do Estado para com os sindicatos visava garantir a autonomia necessária e minimamente o princípio da isonomia. Contudo, conforme pontuamos, o que ocorreu na NEP foi uma espécie de harmonização dos sindicatos com as fábricas, sob a justificativa de que o emprego da luta grevista era uma reminiscência do passado capitalista, pela ausência do desenvolvimento político e pelo atraso cultural das massas (LENIN, s/d). Apesar de reconhecer a continuidade do atraso cultural das massas, a práxis político-organizativa foi suprimida, em seu lugar assumiu uma forma de resolução de conflitos por meio de uma negociação entre os sindicatos e as fábricas.

Lenin (s/d) conclamou a manutenção da autonomia do sindicato junto ao partido; por outro lado, convidou os integrantes do sindicato a compor comissões em todos os organismos de planificação do Estado, na elaboração dos planos econômicos e dos programas de produção e de despesas dos fundos de abastecimento material dos operários. O *modus operandi* dos sindicatos se deu no sentido de uma gestão colaborativa, pois, uma vez suprimida a burguesia, o trabalho de agitação e mobilização das fábricas deixou de existir, sem impactar, portanto, a organização do trabalho cultural e educativo, voltado também para a esfera da produção.

A diferença existente entre os operários manuais e os técnico-especialistas causava uma tensão no seio da fábrica, e o sistema de premiações abafava as divergências que poderiam existir, até porque a política adotada passou a ser a da mediação dos conflitos, e não a da aprendizagem por meio dos conflitos. A ideia de Lenin (s/d) caminhou numa direção da construção de tribunais disciplinadores, objetivando elevar a produtividade dos operários, contudo a responsabilidade das sanções era tomada pelo conjunto do operariado. No entanto, esse fato não ocorreu. A gestão das fábricas caminhou no sentido do fortalecimento das relações sociais capitalistas, na estratificação dos privilégios burocráticos, no:

[...] exercício dessas funções, estrategicamente privilegiadas por um órgão separado, por sua vez, tende a encontrar seu equivalente subjetivo no escalão dos 'funcionários do Estado burocratizado', na ausência de uma forma alternativa de controle social

baseada em um envolvimento de massa sempre crescente e verdadeiramente ativo. (MÉSZÁROS *apud* GONÇALVES, 2017, p. 142).

Os sovietes e os sindicatos passaram a ser órgãos executores do Estado, enquanto a função do partido passou a se confundir com a do Estado. Quando o Partido-Estado assumiu o controle da vida social, sufocou a práxis político-educativa, acentuando o fosso cultural existente entre o partido e as massas. Os efeitos da burocratização se refletem nos sovietes da seguinte forma:

Os sovietes vão, pouco a pouco, sendo esvaziados de suas atividades e de participação, ao mesmo tempo em que os militantes do partido vão sendo mobilizados para cuidar dos setores mais essenciais do Estado. Tanto o exército vermelho como a cheka escapam por completo da influência dos sovietes, por serem diretamente vinculados à autoridade central. Porém, eles englobam uma parte muito importante da vida política e administrativa, reduzindo assim os sovietes a uma competência puramente local, exercida em geral por seu *presidium*, seus comitês executivos e seu aparato técnico de funcionários, herdados muitas vezes do antigo Estado czarista [...]. As assembleias dos sovietes definham, enquanto organismos políticos, pois frequentemente seus participantes se ocupam das tarefas puramente técnicas. As assembleias gerais dos sovietes ocorrem em raras ocasiões e, quando os deputados se reúnem, é somente para serem informados de uma circular, para escutarem um discurso. (BROUÉ, 2014, p. 125).

A destituição da democracia e a anulação do conflito como práxis educativa transformaram os militantes em meros funcionários. Os sovietes perderam sua identidade e razão de existir e se somaram ao aparelhamento do Estado. Infelizmente Lenin percebeu a existência do burocratismo no estágio final da sua doença, o que dificultou a execução de ações que viessem a eliminar os elementos que contribuía para a degeneração do Partido Bolchevique.

A práxis político-educativa, como uma práxis secundária que depende necessariamente das relações sociais estabelecidas entre os homens, era para ter tido um caráter diferente, a depender do contexto político-social experimentado. À medida que a NEP se tornou um imperativo, não tinha mais como assegurar, em sua inteireza, o controle da revolução. A saída da crise pela linha do capitalismo requeria a abertura das concessões no âmbito democrático, nem que para isso tivesse que abrir regime partidário para a aceitação de frações. A ditadura do proletariado, no sentido exposto por Lenin⁷², só poderia funcionar em

⁷² O sentido de ditadura do proletariado, segundo a exposição de Lukács (2013 *apud* PINHEIRO; MARTORANO, 2013, p. 134), é o de: “[...] retirar radicalmente da burguesia a possibilidade de uma direção ideológica dessas classes, especialmente os camponeses, e assegurar essa direção do proletariado no período da transição. A opressão da burguesia, a destruição de seu aparelho de Estado, a eliminação de sua imprensa etc. é uma necessidade vital para a revolução proletária, porque a burguesia, após as suas primeiras derrotas na luta pelo poder estatal, de modo algum abandona a luta pela reconquista de seu papel dirigente tanto econômica quanto politicamente, e mesmo sob condições modificadas e introduzidas pela luta de classes, ela permanece sendo durante longo tempo a classe mais poderosa”.

um modelo de gestão que contrariasse a propriedade privada. Só poderia funcionar se houvesse uma política para diminuir a estratificação social promovida pelo *modus operandi* capitalista. No campo, caminhava numa direção de coibir o crescimento dos *kulaks* e, na cidade, na diminuição dos privilégios da gestão partidária, dos técnico-especialistas e de integrantes do exército.

À medida que o Partido Comunista cedeu abertura para o comércio, promoveu um retorno para algumas relações sociais capitalistas, reconfigurando a ditadura do proletariado. Se antes já apresentava sinais de uma deformação burocrática, após a morte de Lenin essa relação se intensificou. Haupt (2017, p. 15) destaca, em seu artigo sobre o bolchevismo, a relação que o partido estabeleceu com as massas e como pouco a pouco esse vínculo foi se deteriorando à medida em que se percebe a centralização da práxis político-educativa:

La asimilación de un solo partido es un ejercicio de la ditadura del proletariado, que rápidamente se convirtió en un punto doctrinal. Originalmente, los problemas aumentaron debido a circunstancias excepcionales, sin embargo, estos ejercieron una influencia política y social decisiva, al favorecer la inclusión, en resumen, de condicionar la orientación de la praxis. Estas circunstancias fueron la guerra civil, las severas demandas del comunismo de guerra que acentuaron las tendencias centralizadoras y condicionaron un poder disciplinario muy fuerte.

A escolha entre as alternativas naquele contexto foi aquela que representasse um recuo temporário a fim de postergar a ameaça da derrocada do comunismo. Porém, ao passo que a práxis se deu no sentido de garantir a manutenção do poder, significou, todavia, uma práxis voltada para o automatismo, reduzindo as possibilidades educativas advindas dos diversos espaços criados pela classe trabalhadora. Os sovietes e os sindicatos tornaram-se uma espécie de apêndice do Partido Bolchevique, enquanto ocorria a fusão do partido e do Estado.

A orientação da práxis naquele contexto em que precisavam assegurar o controle da revolução se refletiu na práxis política do partido, saindo da esfera da pluralidade das discussões, na construção de uma síntese formada pelas próprias divergências internas, e passando a se configurar em reuniões meramente consultivas, e que a liberdade da divergência se perdeu na busca por um falso consenso, pois não se baseava na aprendizagem adquirida pelo conflito, baseava-se no automatismo da técnica e na escuta verticalizada dos pares.

O burocratismo dentro da política interna do partido dava seus sinais desde o VI Congresso do Partido, quando muitos delegados solicitaram a volta da legalidade revolucionária e a limitação dos poderes da *Tcheka* (BROUÉ, 2014). As contradições de uma sociedade em guerra estavam em permanente luta contra as forças contrarrevolucionárias: de

um lado, os oportunistas mencheviques, do outro, as forças conservadoras monarquistas. A práxis do partido tratou de afiançar a condução do Estado por uma minoria (HAUPT, 2017). A partir desse momento, foi proibida a “[...] *constitución de tendencias basadas en una plataforma dada, reforzando así el poder de considerar la jerarquía del partido*” (HAUPT, 2017, p. 16).

De acordo com Broué (2014, p. 142), as divergências entre Lenin e Trotsky inicialmente se davam porque o segundo queria reconstruir a democracia no partido mediante a utilização de métodos administrativos e autoritários, contudo:

[...] Lenin se nega tanto a aprofundar a separação entre partido e os operários, que ocorreria se aplicasse a política proposta por Trotsky, como a admitir o desastre econômico que poderia gerar o programa da oposição operária. Tratando de evitar a catástrofe que vislumbra no fim desses dois caminhos, ele se esforça em não gerar rupturas, em manter a coesão entre os membros do partido e entre o partido e os sindicatos, em dar para todos alguma margem de manobra e, sobretudo, em ganhar tempo para restabelecer a produção e aumentar a produtividade do trabalho, combatendo a falta de confiança e de entusiasmo.

No início dos anos 1920, uma série de acontecimentos aprofundou a crise interna do partido: os conflitos iniciais entre Lenin e Trotsky⁷³ e a doença de Lenin, que não demonstrava mais a mesma vitalidade de antes. Segundo Krausz (2017), Lenin teve praticamente três acidentes vasculares cerebrais anteriores à sua morte. No último, Lenin já tinha perdido praticamente a mobilidade e as funções da fala. Ainda assim, procurava, na medida do possível, acompanhar as discussões pela sucessão da liderança no partido.

À medida que Lenin procurava meios para lutar contra a burocracia dentro do partido, por outro lado, de acordo com Krausz (2017, p. 380):

[...] No dia 08 de maio de 1922, o Tribunal de Moscou impôs sentenças de morte a onze pessoas (sacerdotes, oficiais religiosos, leigos) entre os organizadores das manifestações; além disso, quatro receberam pena de cinco anos de prisão, treze foram sentenciadas a três anos e dez a um ano. Aqueles que foram condenados à morte recorreram à suprema corte, que encaminhou o apelo ao Comitê Executivo Central com uma recomendação para mitigação.

Cabe notar as circunstâncias em que esses fatos ocorreram: se, por um lado, a expropriação dos bens da igreja e a expulsão de intelectuais russos sem julgamento prévio denotam a figura de um Lenin autoritário; por outro, podemos perceber que a prática do terror

⁷³ Lenin e Trotsky tiveram suas divergências ao longo da história, marcadas inicialmente pelo clima de animosidade existente com trocas de xingamentos. A atmosfera hostil foi sendo modificada à medida que houve um reconhecimento mútuo das qualidades de cada um, à medida que a desconfiança foi cedendo espaço à confiança. As querelas existentes, nesse período específico, estão relacionadas, sobretudo, com a polêmica da militarização dos sindicatos e com os conflitos decorrentes da sucessão do partido (LOUÇA, 2017).

era uma consequência do regime czarista; a sabotagem impetrada pelo Partido Socialista Revolucionário, por exemplo, causou a fome de muitas pessoas, por essa razão, a prática do terrorismo em Lenin só era utilizada dependendo da situação. Consoante Krausz (2017, p. 365): “Ele frequentemente exigia limitações no uso do terror e a eliminação de abusos de poder concretos e defendeu a punição de funcionários da *Tcheka*”. Portanto, pintar a figura de Lenin como alguém autocrático, sem levar em consideração o contexto político-econômico e cultural, é desconsiderar os fatos históricos que o sucederam. Não queremos justificar as posturas autoritárias e os equívocos da experiência revolucionária, mas mensurar o contexto em que tais circunstâncias ocorreram.

Rodrigues e De Fiori (2010) realizaram severas críticas a Lenin, dizendo que a burocratização do Estado soviético foi de sua inteira responsabilidade, porque, segundo os autores, ele fortaleceu o elemento coercitivo do Estado, e que sua luta contra a burocracia se serviu dos mesmos elementos burocráticos. É fato que os textos de Lenin escritos entre 1918 e 1922 são incoerentes, visto que em algumas ocasiões apresentaram componentes que reforçavam o fechamento do regime soviético, contudo o líder revolucionário mostrava, em diversas ocasiões, a noção de construção de sociedade no pós-NEP. A crença de Lenin era que o atraso cultural do povo russo resultava no fortalecimento da máquina burocrática, devendo, desse modo, ser construídas outras estratégias, visando ao fortalecimento dos vínculos revolucionários associado à práxis político-educativa.

As sugestões de Lenin no pós-NEP, mesmo com a incorporação do taylorismo, era garantir que o proletariado tomasse o controle de toda a produção social, designando: “[...] suas próprias comissões, comissões operárias, para distribuir e ordenar acertadamente todo o trabalho social [...] as comissões operárias saberão aplicar esses princípios de distribuição sensata do trabalho social quando este se vir livre da escravização pelo capital” (LENIN *apud* SILVA, 2007, p. 93).

Destarte, as afirmações de Lenin visavam organizar o processo produtivo com o propósito de garantir o controle da produção realizado pelos próprios operários. A incorporação do taylorismo no processo de organização do trabalho na União Soviética, de acordo com Silva (2007, p. 197):

[...] se choca com a defesa leniniana do ‘sistema do dirigente único’ e de medidas autoritárias no que concerne à disciplina do trabalho, de tal sorte que as características específicas do taylorismo ‘libertador’ proposto por Lenin são eclipsadas por um taylorismo mais ‘clássico’, com seu característico fortalecimento das funções de superintendência e direção como funções autonomizadas em relação aos produtores diretos.

A intenção de Lenin, na abertura do comércio, no incentivo à criação de cooperativas de produtores e consumidores e na incorporação do taylorismo na fábrica no pós-NEP, visava construir um regime de colaboração entre o Estado e as demais instâncias da sociedade civil, ressaltando que o Estado soviético não era um típico Estado burguês. Nessa colaboração não estava excluído o conflito, tampouco o caráter educativo, visto que as demais organizações sociais deveriam continuar mantendo sua independência frente ao Estado. Contudo, se a práxis é o critério da verdade, o que permaneceu foi a absorção do Partido-Estado de toda a vida social da revolução social. Dessa maneira, o que vigorou foi a incorporação do taylorismo clássico com pitadas de uma gestão verticalizada.

Em outras palavras, a incorporação do método de organização do trabalho do capitalismo foi adaptada às condições socioeconômicas russas para, assim, elevar a produção e retirar a Rússia da miséria. Com a economia do país em ruínas, as opções disponíveis não eram muito favoráveis, uma vez que já havia ocorrido a expansão do capitalismo; naquela situação, não dava mais para retornar às práticas associativas de produção e consumo semelhantes às das comunas agrárias, conforme tinha sido sugerido por Marx e Engels (2017), porque a situação socioeconômica já não era mais a da Rússia no final do século XIX. Conforme já apontamos, a economia russa apresentava traços de um capitalismo dependente, cujas opções eram traçar um plano econômico misto que comportasse um retorno às relações de trabalho capitalistas, mantendo a peculiaridade distinta da Rússia dos demais países da Europa: as práticas coletivistas de organização social.

Naquela altura dos acontecimentos, já não existia a possibilidade da revolução internacional, o que se poderia assegurar era a manutenção das conquistas sociais para a classe trabalhadora. Cessada a luta contra os inimigos externos, deu-se início a uma outra luta contra a depuração do partido. Broué (2014, p. 177) assinala que:

A burocratização do aparato do partido se desenvolveu em proporções inéditas, devido ao método de seleção utilizado pelo secretariado. Surgiu uma ampla camada de militantes que, ao introduzirem-se no aparato governamental do partido ou, ao menos, de sua manifestação pública, como se a hierarquia burocrática fosse a grande responsável por formar a opinião do partido e tomar suas decisões.

Os elementos da velha guarda já haviam sido expurgados. Os militantes se converteram em meros funcionários do Estado, e o Estado tomou para si os instrumentos de formação da classe operária. Broué (2014) assinala que, nos primeiros confrontos de Trotsky e Stalin, o primeiro permaneceu em silêncio. Trotsky não mencionou abertamente o porquê do seu afastamento da cena política, contudo o que podemos conjecturar é que ele se deu em decorrência do desgaste emocional que as disputas políticas provocavam, tanto que, quando

retornou à cena política, Trotsky recebeu apoio de Lenin na contra luta à burocracia, ganha adeptos dos 46 opositores do comitê central.

Àquela altura, Stalin já tinha total domínio da máquina partidária como secretário do comitê central. O tratamento das disputas que surgiram no interior do partido não se dava mais por meio do debate e do aprendizado delas decorrentes. As disputas eram utilizadas para justificar as práticas autoritárias, acontecendo por meio da transferência de líderes políticos para as regiões mais distantes, tratando de garantir a inexistência de quaisquer influências políticas.

A morte de Lenin, em janeiro de 1924, marcou um novo momento para o Partido Comunista na Rússia, nascendo então o culto à sua personalidade. Lenin transformou-se numa espécie de messias, sendo-lhe construídos diversos monumentos na Rússia em sua memória. As justificativas para o banimento da oposição interna do partido se davam por meio das premissas de Lenin, deturpadas e utilizadas como frases vazias quando eram convenientes. Ao mesmo tempo, algumas palavras de Lenin simplesmente foram esquecidas, especialmente quando nelas se encontra uma crítica feroz à burocracia existente dentro do partido. Por essa razão, a leitura do testamento político de Lenin demorou a se tornar pública, vindo a ocorrer em maio de 1924, numa pequena seção especial do Comitê Central, com pouquíssimos militantes (KRAUSZ, 2017).

Broué (2014), em outras palavras, subscreve que a morte de Lenin se transformou em um fato político, não apenas por ele ser uma figura política importante, mas porque serviu como uma forma de atrair novos membros para o partido. Esse recrutamento acontecia no âmbito das fábricas sob pressão dos secretários, desprovido de quaisquer ideologias políticas. A preocupação central dos novos membros era unicamente garantir seus empregos, sendo compostos, em sua maioria, por analfabetos. De acordo com Broué, 57% dos membros do partido, em maio de 1924, eram iletrados.

Nas mãos do aparato, se convertem em uma dócil massa de manobra, sempre obediente aos dirigentes, consideravelmente afastada do espírito revolucionário do operário bolchevique, e que vai sufocar, com seus números, os militantes mais rebeldes. As restrições votadas nos congressos anteriores são revogadas em seu benefício: os recém-chegados exercem seus direitos de militantes, votam e ocupam cargos importantes, podendo, inclusive, ser delegados ao congresso sem ter que passar pelos períodos de prova que eram exigidos anteriormente. Compreende-se muito melhor a função desempenhada por este influxo de novos membros na manipulação das células e organismos dirigentes por parte do aparato e do secretário geral quando se percebe que o recrutamento, realizado sob a consigna do ‘chamado de Lenin’ ocorre paralelamente a uma depuração que, nesta ocasião, tem como alvo os militantes vinculados à oposição dos 46. (BROUÉ, 2014, p. 194).

Se, por um lado, a massa iletrada que passou a ocupar o partido se converteu em uma dócil massa de manobra, por outro, possibilitou que pessoas comuns adentrassem na cena política e ocupassem posições sociais que historicamente lhe haviam sido negadas. Dentro dos relatos de Aleksiévitich (2015) acerca do homem soviético, é comum encontrarmos relatos de trabalhadores comuns que se sentiram valorizados pela práxis *staliniana*. Concomitante a isso, é importante ressaltar o ingresso de uma grande parte da população em postos de trabalhos antes ocupados por uma pequena elite, havendo, desse modo, uma verdadeira explosão concernente à qualificação profissional, à formação de homens e mulheres em funções técnicas e à reestruturação científica, associadas ao fato de que o processo de industrialização soviética construiu grandes áreas de interesse científico nas mais diferentes áreas.

A massa iletrada passou, por um lado, a fazer o jogo da política partidária, votando nos congressos a fim de manter o poder soviético; por outro, a política de ingresso nas fileiras do partido alterou a relação que a grande massa tinha com o processo produtivo, cultural, científico e tecnológico. No entanto, a moeda de troca utilizada foi o fortalecimento de uma nova elite no seio do partido, com pessoas que não haviam sido educadas com o espírito do antigo Partido Bolchevique, que, à esta altura, já não se coadunava com a pedagogia do conflito, necessária para o fortalecimento da práxis político-educativa revolucionária e consequentemente essencial ao desenvolvimento da consciência revolucionária.

A práxis *staliniana* não estava preocupada em formar novos militantes no espírito bolchevique nem construir políticas que visavam atrair segmentos importantes da classe do operariado. A política se resumia em assegurar o domínio através da manipulação da consciência, cujo reflexo atingia sobremaneira os opositores do regime. Nessa manipulação, sobressaem-se o caráter técnico-administrativo e o pragmatismo em contraposição ao debate, à pluralidade e à riqueza das divergências políticas, que proporcionavam, além da democracia interna, o caráter educativo resultante da práxis político-educativa. A práxis político-educativa se diluiu na busca pelos resultados, os quais eram garantidos por meio do recrutamento massivo do contingente de trabalhadores alheios a uma proposta de transformação social, ao espírito bolchevique na solidariedade internacional das lutas da classe trabalhadora, cuja práxis interna se refletia na práxis política externa quando varreu da III Internacional Comunista o espírito de solidariedade com a luta dos trabalhadores nos mais diferentes países, aniquilando todo o espírito crítico e independente das diversas frações existentes no seio do partido.

A política externa do Partido Comunista, conforme Coggiola (2017), após 1923, deu-se no sentido de fortalecimento do poder soviético, nem que para isso a política internacional do Partido Comunista da União Soviética tomasse decisões que contrariassem os anseios de uma revolta popular, crescendo, com isso, a teoria do socialismo em um só país. Na teoria do socialismo em um só país, ao passo que a União Soviética ajudava no financiamento, em certa medida, dos movimentos anticapitalistas, sua política era vacilante, porque fez acordos com as potências imperialistas objetivando garantir a proteção das suas principais fronteiras, servindo para arrefecer as revoltas em alguns países da Europa: França, Espanha, Itália, Grécia, dentre outros. O vazio deixado pela esquerda internacional possibilitou o crescimento dos movimentos nazifascistas em regiões significativas no cenário da geopolítica internacional, afastando a possibilidade de uma transformação social autêntica através da supressão do Estado, e não do seu fortalecimento, fazendo com que as transformações se dessem apenas no sentido político-partidário, e não no âmbito da práxis político-revolucionária. Por essa razão, a categoria práxis ganhará uma nova conotação, associada à prática pela prática, distanciando-se de uma perspectiva em que se articulam os pares dicotômicos e dialéticos: objetividade e subjetividade; idealismo e materialidade.

Com essa nova conotação destinada à práxis político-educativa, ressalta-se o impacto que ela trará na práxis artística, cujo resultado será para a construção de uma cultura pautada no medo, pautada no coletivo, em que esteja suprimida a individualidade, também necessária para uma autêntica formação do ser social e preocupada com a manutenção do poder, perdendo-se o horizonte da verdadeira emancipação humana, pois ela não continha a modificação dos hábitos pequeno-burgueses, em que pouco se avançou na construção de novas relações sociais.

4.3 Os recuos que breparam o ideal da emancipação humana

Ressuscita-me! / Quero viver até o fim que me
cabe / Para que o amor não seja mais escravo /
De casamentos, / Concupiscências / Salários /
Para que, maldizendo os leitos / Saltando dos
coxins, / O amor se vá pelo universo inteiro /
Para que o dia, / Que o sofrimento degrada /
Não vos seja chorado, mendigado / E que, ao
primeiro apelo: / - Camarada! / Atenta-se para

a terra inteira. / Para viver / Livre dos nichos
das casas / Para que a família doravante / A
família seja / O pai, / Pelo menos o universo /
A mãe, / Pelo menos a terra⁷⁴.

A poesia de Mayakovsky aqui exposta revela, dentre outras coisas, o desejo pela libertação das relações humanas da célula familiar e da resignificação dos papéis sociais impostos socialmente, quando expressa que o pai seja pelo menos o universo e a mãe a terra, contudo, no caminho do processo revolucionário, à medida que se alastra pelo decorrer dos anos, ocorre justamente o oposto do exposto na epígrafe em questão. Ao contrário de o pai e a mãe se transformarem no universo e na terra, com o Estado assumindo as funções sociais que historicamente foram relegadas à mãe no cuidado dos filhos, ocorre o fortalecimento da célula familiar, o retorno às antigas relações sociais pequeno-burguesas, tendo no avanço da burocracia o apoio que validava todos esses retrocessos.

Neste tópico, abordaremos os recuos legislativos que impediram a emancipação feminina, seja com a retomada das concepções conservadoras, a extinção da secção especial do partido que tratava sobre as questões de gênero e a proibição do aborto e da homossexualidade, refletindo na modificação do discurso, abandonando as antigas crenças acerca da necessidade de dissolver a família como unidade produtiva e caminhar no sentido de construir hábitos coletivistas nas relações familiares. Talvez a resignificação das ideias em torno da família veio do entendimento de que não era possível dissolver a célula familiar, no entanto a práxis político-educativa assumiu contornos cada vez mais conservadores, distanciando-se do ideal da verdadeira emancipação humana.

Os recuos rumo à emancipação humana não ocorreram apenas com o retorno das velhas relações capitalistas, eles também se apresentaram no âmbito das conquistas em torno da igualdade de gênero, tanto que Sirelli e Cruz (2017) concordam que o ano de 1924 é um marco na retomada das concepções conservadoras e moralistas sobre o papel da mulher na família. É sintomático o fato de 1924 representar não apenas o ano da retomada das concepções conservadoras da sociedade, sendo também esse ano o marco do processo de burocratização da práxis e do automatismo da práxis político-educativa. Broué (2014) assinala ainda 1924 como um marco na historiografia russa, porque simboliza o período da morte de Lenin, sendo também reconhecido, conforme já apontamos anteriormente, pela ascensão da

⁷⁴ Esse poema é de autoria do poeta da revolução Mayakovsky. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11183/o-amor>. Acesso em: 19 ago. 2020.

máquina burocrática através do culto à personalidade, dentre outras práticas que demonstravam claramente uma mudança de rumo, ocorrida por algumas razões: pela vitória de uma práxis burocratizada sobre uma práxis efetivamente revolucionária; pelo contexto da realidade material, representado pela implantação da NEP; pela campanha de algumas das pautas conservadoras cujo papel consistiu, especialmente após a década de 1930, na proibição do aborto e da homossexualidade e na extinção do *Zhenotdel*, sob a alegação de que o comunismo já existia, portanto não precisaria de uma secção especial para discutir as pautas relacionadas às questões de gênero. As pautas especiais sobre a questão de gênero passaram a estar acompanhadas da importância da maternidade, quando a questão da maternidade tem uma relação econômica direta, porque, se há uma redução da taxa de natalidade, logo o Estado terá problemas na formação de mão de obra para atuar nas fábricas.

A extinção do *Zedotdhel* foi uma derrota para o movimento social da Rússia soviética, tendo em vista que essa secção especial do partido buscava popularizar as demandas da práxis político-educativa sobre as mulheres, ampliando o debate com os homens, tendo em vista que a luta contra o machismo envolvia homens e mulheres na modificação dos hábitos que oprimiam segmentos significativos da sociedade e visava incluir as mulheres na vida político-social. Conforme já ressaltamos, era uma premissa esboçada por Lenin sobre a importância de as mulheres terem uma representação ativa nos sovietes e nas demais instâncias de organização social (KRUPSKAYA, 2017). Dessa maneira, a extinção do *Zedotdhel* se refletia negativamente na práxis político-educativa.

Os ideais da liberdade sexual e da formação das crianças oferecidas de modo integral pelo Estado não se coadunavam com os limites impostos pela realidade material. Paralelamente a isso, cabe ressaltar que as mudanças advindas com o processo revolucionário alteraram significativamente a formação psicológica das novas relações sociais. Existiam mulheres que se recusavam a ter filhos, por essa razão, segundo Goldman (2014), houve uma diminuição na taxa de natalidade sob o argumento de que as mulheres já tinham estudos e carreiras para pensar. Para além disso, a autora salienta o fato de que as mulheres dispostas a encarar os desafios da maternidade demonstravam uma impaciência com os filhos, porque “[...] a nova vida revolucionária transformava as expectativas das mulheres e, assim, suas atitudes em relação a terem filhos” (GOLDMAN, 2014, p. 328).

Havia uma ausência de condições objetivas, associada ao conservadorismo inerente à estrutura ideocultural da Rússia, cuja mentalidade social estava impregnada dos valores ideológicos da igreja ortodoxa. Nesse cenário, o assalto ao poder e todas as transformações dele derivadas possibilitaram uma mudança nessa estrutura ideológica, porém

as transformações não foram suficientes para modificar a psicologia social das massas, em razão tanto do espaço temporal curto para se operar verdadeiramente grandes mudanças sociais quanto do atraso socioeconômico. O atraso socioeconômico foi um fator condicionante dos avanços progressistas no tocante à emancipação feminina, surgindo grupos de oposição dentro da práxis política das mulheres, com ideias dissonantes da pequeno-burguesia. Se, por um lado, os direitos reprodutivos ou pelo seu próprio corpo estavam resolvidos pela ausência do mito da maternidade presente numa sociedade patriarcal; por outro lado, o modelo de relação monogâmica ou convencional era defendido tenazmente pelas mulheres, justificado por Goldman (2014, p. 290) devido ao “[...] alto desemprego feminino, nível baixo dos salários em geral, concentração das mulheres em empregos mal remunerados, a falta de creches adequadas”.

De certa forma, os ideais de uma humanidade nova pontuados por Kollontae (2000) partiram de uma perspectiva idealizada, pois suas formulações acerca da nova mulher não levavam em consideração as mediações necessárias entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. Essas mediações deveriam ter uma práxis condizente com a realidade, cuja práxis estaria calcada na tentativa de construção de um novo mundo, porém encontravam limitações na realidade material e nas ideias produzidas por meio dela. Nessa concepção, à medida que essa nova moral contrastava com os limites da realidade objetiva, a práxis *staliniana* emerge para o fortalecimento dos valores que fundavam o velho homem, inviabilizando, assim, o ideal de construção de uma nova humanidade.

Na ânsia pela construção de uma nova humanidade, Kollontae (2000) concebia o direito pela liberdade de o homem exercer sua paternidade e reforçava a importância da maternidade para as mulheres no parto das novas gerações, ao passo que colocava paternidade e maternidade com pesos sociais distintos dentro da sociedade. De certa forma, a liberdade feminina continuava condicionada às questões biológicas e econômicas, portanto havia a predominância dos valores patriarcais e a impossibilidade de haver liberdade plena no desenvolvimento das relações sociais. Mesmo sob o princípio das relações livres, os homens continuavam recebendo as benesses de sua condição social dentro da sociedade.

A práxis político-educativa de muitas mulheres, sobretudo a das mulheres camponesas, caminhou numa direção de assegurar a preservação dos valores patriarcais, especialmente por uma questão econômica, pois, conforme Goldman (2014), após o divórcio, muitas mulheres ficavam sozinhas, arcando com todas as responsabilidades e cuidados com as crianças. Com a dissolução do casamento, muitos homens sequer possuíam dinheiro para pagar pensão alimentícia. Por essa razão, as mulheres se opunham fortemente ao divórcio e,

por vezes, algumas mulheres camponesas defendiam uma legislação punitivista para os homens que mantinham relações extraconjugais (GOLDMAN, 2014).

É importante pontuarmos que, embora os revolucionários russos tenham tido problemas concretos com a liberdade afetiva e sexual, cabe pontuarmos que os dilemas decorrentes vieram da ausência de uma base material satisfatória que pudesse resolver problemas simples que não precisavam estar na ordem do dia se não fossem os problemas concretos combinados com o atraso cultural do povo russo. A extinção e o aparelhamento das organizações sociais (sovietes, sindicatos, dentre outros) contribuíram para o processo de burocratização da práxis e para o automatismo da práxis político-educativa.

A realidade material impunha um limite significativo na construção de novas relações sociais, em que subsistia a miséria socializada. Logo, o retorno às antigas relações capitalistas e o discurso da ética e da moral burguesas ganharam ênfase, levando conseqüentemente ao fortalecimento da família como unidade produtiva, favorecendo os deslocamentos ideológicos de forma desigual e contraditória (GOLDMAN, 2014).

Goldman (2014, p. 294) salienta que:

O conservadorismo sexual das mulheres era um resultado direto da lacuna entre a lei e a vida. Sua situação financeira era tão precária que elas mal podiam se dar ao luxo da liberdade pessoal, inerente à lei soviética do divórcio [...]. Sob essas circunstâncias, a supressão da sexualidade feminina fora do casamento não servia somente aos interesses dos homens, mas aos interesses econômicos de toda a família. O conservadorismo sexual das mulheres era estratégico para preservar a família como uma unidade econômica.

A afirmação da autora é bastante clara quando destaca que o conservadorismo estava para além das relações de gênero ao revelar os interesses econômicos concernentes ao aborto e ao próprio fortalecimento da célula familiar. Nesse aspecto, numa análise acerca das modificações no código da família, veremos a existência do entrelaçamento existente entre os direitos reprodutivos e as questões econômicas, porque, ao passo que havia uma resistência das mulheres à maternidade, isso significava dizer que decaía a taxa de natalidade, podendo ocasionar a ausência de futuros quadros profissionais para atuar nas fábricas; ao passo que havia restrições à liberdade sexual e ao divórcio, menor era a responsabilidade do Estado no provimento da população, além do que a doação também atendia ao propósito de conseguir mão de obra barata, especialmente no campo.

Cabe salientar que na Europa, particularmente no campo, a prática da adoção era muito comum nas famílias camponesas, devido aos trabalhos na lavoura ou nas atividades

domésticas. Por essa razão, o capitalismo possui uma relação intrínseca com o patriarcado, pois serve para sustentar a estrutura ideológica da sociedade.

Trotsky (2005, p. 154) percebe a especificidade das questões de gênero e as relaciona com a práxis *staliniana* ao pontuar que: “O motivo mais impiedoso do atual culto da família é, sem qualquer dúvida, a necessidade que tem a burocracia de uma estável hierarquia das relações de uma juventude disciplinada e espalhada por quarenta milhões de lares, a servir de pontos de apoio à autoridade e ao poder” (TROTSKY, 2005, p. 154).

As razões ocultas que justificam um recuo tão significativo na legislação no tocante à verdadeira emancipação feminina estão conectadas à necessidade de manutenção do poder do regime stalinista e ao fortalecimento da burocracia, à medida que cessa não apenas a liberdade política dos indivíduos como também a liberdade em seu sentido mais amplo, na liberdade de estar, ser e pertencer. É sabido ainda que a ausência de uma base material inviabilizou a liberdade no seu sentido mais pleno, tendo em vista que, conforme já explicitamos, os recuos iniciais da legislação cumpriram o objetivo de responder a uma necessidade econômica. Posteriormente os recuos legislativos foram adquirindo sua forma política, conforme havia um avanço da máquina burocrática com a finalidade de tornar o regime social vigente mais coeso, impossibilitando o desejo e a propulsão para a liberdade.

Trotsky (2005, p. 89) é categórico quando afirma que: “[...] o dinheiro não poderá ser arbitrariamente abolido, assim como o Estado ou a família não poderão ser ‘eliminados’; eles terão de esgotar a sua missão histórica, perder todo o seu significado e desaparecer”. Tal asserção deveria estar posta numa sociedade que caminhava para a abolição do Estado e da família como instrumentos criados e/ou utilizados pela burguesia para manter um tipo de dominação na sociedade. Contudo, o que as políticas sociais para as mulheres faziam era arregimentar mais trabalhadoras, o que, por um lado, aliviava a dependência econômica, no entanto, por outro, acarretava mais exploração para a mulher, porque, com o fortalecimento da família e da ideologia patriarcal, essas políticas incentivavam a campanha pela maternidade, proibiam o aborto e ainda ofereciam, de acordo com Sirelli e Cruz (2017), condecorações para as mulheres que tivessem mais filhos.

Trotsky (2005), ao abordar os problemas da práxis *staliniana*, conclui que, de certa maneira, permaneceu uma divisão de classes, não mais entre burguesia e proletariado, mas entre privilegiados e não privilegiados. Os privilegiados eram os membros do partido e funcionários do governo, indicando que, por conta disso, o governo soviético se esforçava, sobremaneira, para satisfazer as demandas das crescentes minorias privilegiadas. Nessa relação de privilégio apontada pelo autor, ele destaca a matrícula dos funcionários do governo

nas melhores escolas e casas oferecidas pelo governo, com acesso às melhores rações alimentares. Nesse sentido, a extinção da burguesia e o fortalecimento do Estado robusteceram uma camada de privilegiados em detrimento da camada dos desprivilegiados.

Em suas análises, Trotsky (2005, p. 156) aponta ainda uma intersecção entre as mulheres camponesas e as pertencentes às camadas dirigentes, porque, segundo o autor, “[...] enquanto a sociedade não estiver em condições de suportar os encargos materiais da família, a mãe não pode desempenhar verdadeiramente uma função social, a não ser que disponha de uma escrava, ama, cozinheira ou outra coisa do gênero”. Portanto, por haver uma classe servindo à outra e por a classe dos não privilegiados continuar executando as funções subalternizadas, o autor reflete que a União Soviética não conseguiu avançar sequer na supressão da desigualdade social.

Em diversas passagens de seu texto, Trotsky (2005) enumera os principais problemas da práxis *stalianiana*, porém ressalta que, mesmo nas suas profundas divergências com Stalin, mantém sua posição na defesa da tese do Estado operário, degenerado com deformações burocráticas, porque, por se tratar de uma economia planificada, o Estado soviético não possuía rendimentos, logo o retorno a algumas relações capitalistas não era suficiente para realizar a defesa da existência de um capitalismo de Estado.

Kopp (1979) é bastante assertivo quando relaciona as questões econômicas com a manutenção dos valores patriarcais no modo de vida dos camponeses. Para ele, são inegáveis os efeitos positivos da NEP a curto prazo, porque atende a uma necessidade emergencial e nisso trouxe um impacto para a agricultura, passando a se desenvolver rapidamente, atingindo uma produção igual a dois terços àquelas de antes da guerra. No entanto, para o autor, o efeito colateral dela decorrente foi a influência negativa derivada da NEP sobre a camada do campesinato pobre, fazendo com que este segmento deixasse de se espelhar na tradição política proletária e passasse a querer imitar um modo de vida totalmente estranho aos ideais revolucionários. Kopp (1979) considera que a NEP teve uma influência desagregadora, no sentido de que, ante o ascenso da burocracia, prevaleceram os hábitos e tradições nocivos à formação de uma nova humanidade. A religião, o alcoolismo e a subordinação das mulheres se fortaleceram, até pelo papel que a práxis político-educativa, em um contexto de guerra civil e de grande fome, representou para a grande massa, transformando seus membros em heróis e heroínas da causa socialista. Dessa maneira, a práxis educativa e artística se corrompeu ou se degenerou de tal forma que sua função passou a corroborar o personalismo da causa social.

O culto ao personalismo encarnou Lenin e Stalin como personalidades importantes do processo revolucionário. Na cidade, construíram-se monumentos em memória

de Lenin, passando o líder revolucionário a ser considerado o vovô das crianças. O culto a Lenin posteriormente se transformou no culto a Stalin. Aleksiévitich (2015) relata que, em cada assembleia que Stalin aparecia, os membros do partido eram obrigados a ovacionarem-no. Aqueles que, por alguma razão, não lhe prestassem reverência eram no mínimo alvos de desconfiança por parte do Comitê da Segurança Nacional (KGB). Quando Stalin morreu, as crianças foram obrigadas a chorar no enterro dele. Tais relatos evidenciam o caráter messiânico que o Partido Comunista da União Soviética adquiriu após a ascensão da burocracia, havendo, por conseguinte, uma degeneração daquilo que antes se considerava uma práxis contra-hegemônica.

A manipulação burocrática trouxe um impacto na construção histórica da experiência socialista, no sentido de que as pessoas consideradas inimigas do partido tinham sua importância suprimida ou os fatos eram recontados de acordo com o que fosse conveniente. As fotografias do período retiravam seus principais opositores delas, assim como retiravam dos filmes e da própria literatura figuras que haviam contribuído com a construção histórica da União Soviética (TROTSKY, 2005). Paralelamente a isso, o Partido Comunista da União Soviética implantou uma espécie de terror entre as pessoas mais simples, as quais sabiam que não podiam expressar nenhuma opinião negativa quanto ao regime stalinista, criando-se o hábito de uma cultura denunciante entre os seus próprios camaradas, vizinhos e familiares. Aleksiévitich (2015) transcreve em seu livro relatos de pessoas que foram parar nos campos de concentração e nas prisões por terem qualquer tipo de envolvimento ou a mera suspeita na manutenção de relações com inimigos políticos.

Partindo de uma perspectiva objetiva, Trotsky (1979) avalia que os hábitos coletivistas não estavam atingindo a mentalidade das famílias soviéticas. Por essa razão, o autor, em meados de 1923, já chamava a atenção sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade: “A tarefa principal da educação e da autoeducação no domínio da economia é a de despertar, desenvolver e reforçar essa atenção perante as exigências particulares, insignificantes e quotidianas da economia” (TROTSKY, 1979, p. 49). O autor chega a essa conclusão após analisar diversos relatos da vida cotidiana de camponeses e operários, desde os mais cultos até aqueles que estavam em processo de alfabetização. O ativismo e a tendência de forçar uma cultura coletivista no modo de vida operário tinham um efeito de esvaziar de conteúdo as modificações sociais, impregnando-as de um formalismo vazio. Em outros momentos do texto, reflete que o modo de vida dos operários e camponeses era imóvel e tenaz, por essa razão existiam tantos choques contrários às antigas tradições,

demonstrando o limite da propaganda antirreligiosa, sendo necessário, portanto, construir outras representações sociais para substituir as formas antigas.

Trotsky (1979) não encontrava um laço verdadeiramente forte dos operários e camponeses com as antigas tradições da igreja, antes considerava que essas relações se davam de maneira uniforme, rotineiras e automáticas. Segundo o autor: “É esse ritualismo sem fundamento ideológico que pela sua inércia se incrusta na consciência e do qual a crítica por si só não pode triunfar, mas que se pode desagregar, por meio de novas formas de vida, por novas distrações, por uma nova espetaculosidade de efeitos culturais” (TROTSKY, 1979, p. 71). Em outras palavras, o autor identifica que as formas de práxis que não produzem representações sociais significativas não seriam capazes de quebrar o vínculo do homem com as antigas fórmulas religiosas. O antídoto, para ele, seria apostar em formas de práxis que retratassem os fenômenos proporcionados pela revolução por meio da popularização do cinema, das manifestações artísticas, do acesso à leitura, dentre outras atividades que se preocupassem tanto com o modo de vida operário quanto com o permanente movimento de educação e autoeducação.

O autor identificava que o atraso cultural do povo russo provinha do baixo desenvolvimento das forças produtivas e que a maneira mais eficaz de responder a essa demanda era alavancar as formas socialistas da economia. Para ele, só era possível combater as tradições conservadoras e milenares ao se envolver mulheres e crianças na construção de uma nova sociedade. Com as primeiras, o Partido Comunista da União Soviética desenvolveu políticas que libertaram a mulher do trabalho doméstico e educaram as crianças no espírito coletivista das primeiras fases da revolução social.

Ao final da exposição de Trotsky (1979) sobre as questões do modo de vida, o autor publicou os relatos dos operários e camponeses entrevistados. Neles podemos observar que os trabalhadores se ressentiam do fato de que o partido não demonstrava preocupação com as questões do modo de vida e aqueles que eram membros do partido relatavam a ausência do tempo de estudos, pois passavam o dia ocupados com as atividades da militância. Alguns deles reclamaram ainda da distância dos locais de fábricas relacionada às suas casas e aos clubes de leituras, devendo-se tornar esses espaços mais acessíveis para a classe trabalhadora; outros relatos demonstraram, inclusive, a submissão das mulheres aos homens, sendo estes responsáveis por banir a participação das mulheres nos espaços políticos, o que demonstra um limite da práxis político-educativa que tem no machismo estrutural a causa da participação real das mulheres nos espaços de poder. Nisto fica claro o longo caminho que precisaria ocorrer para uma verdadeira emancipação humana, pois a aniquilação das classes

não era a garantia da eliminação de privilégios de um processo de exploração de um determinado grupo sobre outro.

Para além das dificuldades concretas de construção de uma nova cultura social, cabe salientar que a política do partido passou a orientar pais e mães acerca do cuidado da educação das crianças. O entendimento, por exemplo, de que o Estado não poderia assumir a educação das crianças fez com que essa responsabilidade retornasse aos pais, tendo um peso social sobretudo para as mulheres. Seguindo essa tendência na modificação da práxis político-educativa referente à constituição da família, Makarenko (1956), numa conferência aos pais, elenca uma série de conselhos práticos a respeito da educação dos filhos. Ao fazê-lo, Makarenko (1956) reflete sobre as questões da autoridade entre pais e filhos e sobre o cultivo das relações de camaradagem entre os familiares, impondo a necessidade da rotina familiar sob o princípio da disciplina e do controle da vida estudantil das crianças. Nela, o autor não constrói argumentos contrários à necessidade de dissolução da família, pelo contrário, sua postura reforça a célula familiar pautada pelo fortalecimento das relações de camaradagem no convívio familiar (MAKARENKO, 1956).

A conferência ressalta que os pais devem demonstrar interesse pela vida estudantil dos filhos: seus interesses, gostos, ideais, amizades, brincadeiras, preferências de leitura e impressões sobre elas. O educador ucraniano salienta que se deve adotar um cronograma de horários de estudo, trabalho, higiene e responsabilidade pelos seus brinquedos, ao mesmo tempo que sugere que a criança saiba de todo o orçamento familiar, a qual deve participar das discussões sobre as necessidades da coletividade. A participação da vida familiar – não apenas como filho, mas também como parte integrante dela – cultiva o sentimento de pertencimento, correspondendo, por conseguinte, “[...] à solidariedade entre o homem e a sociedade, e tem sua antítese no individualismo” (MAKARENKO, 1956, s.p.).

A partir de suas formulações, deduzimos que, para o educador, uma vez que dissolver a célula familiar não era possível, a alternativa adotada caminhou na direção de ajudar na formação dos hábitos coletivistas, intentando construir uma moral comunista.

O que exige a moral comunista em matéria de vida sexual? Exige que a vida sexual de cada homem e de cada mulher esteja em harmonia constante com as duas expressões tão importantes da vida humana, como sejam a família e o amor. Considera como normal e moralmente justificável unicamente a vida sexual que se baseia no amor recíproco e que se manifesta no casamento, ou seja, na união civil pública e aberta do homem e da mulher, cujos objetivos são a felicidade humana, a procriação e a educação dos filhos. (MAKARENKO, 1956, s.p.).

Os valores que se espera da nova moral comunista fazem parte também do ponto de vista ideal da moral burguesa, porém, como ela se revela no seio da sociedade capitalista, tais valores dependerão de uma série de fatores, dentre eles, os econômicos. Dentro de uma sociedade em transição, o tempo inteiro esses valores estavam sendo contrastados, levando, por conseguinte, ao fortalecimento da célula familiar e ao retorno das antigas relações pequeno-burguesas. Cabe destacar ainda que a procriação se tornou um dos objetivos dessa sociedade, entrando, mais uma vez, em contraste com o próprio advento da liberdade sexual, visto que ela também se refere, dentre outras coisas, à liberdade de querer ou não ter filhos.

4.4 A supressão da práxis do Programa Escolar Soviético pós-NEP e os rebatimentos no desenvolvimento da consciência revolucionária

Neste tópico, trabalharemos mais precisamente com as transformações que ocorreram na Revolução Russa pós-1921. Para isso, discorreremos em torno da formação para o trabalho e formação pelo trabalho, cuja modificação movimentou todo o debate acerca da centralidade do trabalho e da centralidade da práxis cuja centralidade do trabalho elevou para uma formação tipicamente profissional burguesa. Nesse sentido, ao passo que discutimos sobre a mudança do foco de formação, cabe reiterarmos que isso acarreta alterações significativas, pois ela está atrelada às modificações que se deram quanto ao avanço do burocratismo e do sufocamento da práxis político-educativa, com a supressão do conflito, ocasionando, por conseguinte, o rebatimento do desenvolvimento da consciência revolucionária.

As problemáticas advindas da supressão da práxis político-educativa do Programa Escolar Soviético no pós-NEP corroboraram ainda a supressão do horizonte da luta de classes, pois “o fim da luta de classes” acarretou a perda da solidariedade internacional, ajudando a construir, desse modo, uma espécie de redoma em torno da União Soviética. Paralelamente a isso, discutiremos brevemente as modificações no programa escolar da politecnia, utilizando para isso o livro *Ensaio sobre a escola politécnica*, de autoria de Pistrak (2015), cujas discussões apontam para o sobrepujamento da técnica associado à dificuldade de ligar os conhecimentos teóricos com a prática social. A fim de incrementar a discussão da supressão da práxis político-educativa do programa escolar soviético, trataremos os pontos de divergências de Makarenko ao conjunto dos demais educadores do *Narkompros*, uma vez que, dentro da literatura atinente à educação soviética, dependendo da abordagem a se fazer, Makarenko é tangenciado como se tivesse sido uma das experiências soviéticas, cuja

abordagem se localizou especificamente na região da Ucrânia, quando sabemos o grau de importância que este educador possui no campo das teorias pedagógicas.

Podemos indicar que os reflexos de todas as transformações que começaram a ocorrer após 1921 atingiram sobremaneira o processo educacional soviético. Conforme apontamos anteriormente, antes a educação soviética atestava para o estudo da atualidade e da auto-organização dos alunos por meio da metodologia dos complexos, após 1921 a educação adquiriu um outro formato, em que predominou a formação para o trabalho em detrimento da formação pelo trabalho, distanciando-se, sobremaneira, dos rudimentos principais do trabalho associado. As mudanças relacionadas do para o trabalho, em vez do pelo trabalho, não são apenas modificações de preposição, uma vez que, no primeiro caso, a formação atendeu a uma necessidade mercadológica ou ao desenvolvimento das forças produtivas; enquanto, no segundo, atendeu a um formato de educação mais amplo, quando os educandos aprendem por meio da experiência com o processo de trabalho não apenas os conhecimentos relacionados às técnicas produtivas, mas os conhecimentos de gerenciamento e organização do trabalho. Por essa razão, a formação pelo trabalho nos remete a um tipo de formação cujo foco atende a uma necessidade econômica e também a uma necessidade, parafraseando Pistrak (2011), de formar os lutadores e os construtores de uma nova sociedade, levando em consideração os aspectos subjetivos do processo formativo.

É importante lembrar que muitas dessas transformações eram resultados da carência da realidade material e da necessidade de construir uma proposta educacional condizente com as demandas daquele determinado tempo histórico. Por essa razão, conforme apontamos no nosso trabalho de mestrado (NOBRE, 2015), o limite da formação humana da proposta pedagógica dos educadores soviéticos se deve ao fato de que as demandas educacionais permaneceram no reino das necessidades. De modo paralelo a isso, cabe destacar que o próprio avanço de uma práxis burocratizada e o conseqüente aparelhamento dos organismos sociais ou das agências formativas (sovietes, partido, sindicatos, *komonsol*, dentre outros) se refletirão na práxis político-educativa, suprimindo-a do programa escolar e dando ênfase à práxis laborativa, na formação de quadros especialistas para atuar nas fábricas, na redução da idade escolar para o ingresso no mercado de trabalho e na redução de horas formativas relacionadas ao ensino propedêutico. Se antes de 1921 já havia uma tendência à sobrecarga de trabalho nas escolas regulares, associada aos debates acadêmicos em torno da

instrução profissional e politecnicia⁷⁵, após 1921 essa tendência aparecerá de modo mais claro, até por causa da incorporação do taylorismo e de alguns elementos da Escola Nova.

Se formos seguir a linha de raciocínio de Lenin no período anterior ao assalto ao poder e a atitude pós-1921, poderíamos julgar que havia ali a existência de dois Lenins. Em um primeiro momento, mais precisamente após a Primeira Guerra Mundial, Lenin escreveu sobre o sistema Taylor alegando o processo de escravização do homem pela máquina:

[...] Essa massa de pequenos exploradores rurais representa uma força terrível, especialmente terrível porque oprime o trabalhador individual e isolado, porque acorrenta esse trabalhador e o despoja de qualquer esperança de libertação; terrível porque tal exploração, em vista do barbarismo no meio rural decorrente da característica baixa produtividade do trabalho no sistema descrito e da ausência de comunicação, constitui não apenas o roubo do trabalho, mas também o abuso asiático da dignidade humana que se encontra com frequência nas zonas rurais. (LENIN *apud* KRAUSZ, 2017, p. 123).

Quando Lenin elaborou essa reflexão, ele estava fazendo uma análise da especificidade do capitalismo russo que revelava aspectos de uma economia dependente, cujo impacto da expansão do capitalismo na Rússia podia provocar uma individualização do processo produtivo, despojando, de acordo com suas observações, qualquer esperança de libertação da *classe que vive do trabalho*⁷⁶. Posteriormente, mais precisamente em 1919, Lenin sugere o estudo do sistema Taylor nas escolas soviéticas, cuja incorporação decorrente veio de forma adaptada às condições do desenvolvimento social na Rússia, enfatizando que essa adaptação estava consonante aos ideais de uma sociedade coletivista. Para o líder bolchevique:

[...] a intensificação do trabalho possível com o taylorismo constitui-se no meio de liberar o tempo dos proletariados para que estes atuem nas outras esferas da vida social, especialmente na direção das atividades do Estado [...] e não para ampliar o sobretabalho como no modo de produção capitalista. (LEHER *apud* FREITAS, 2009, p. 126).

A incorporação do taylorismo não teve o objetivo de alavancar a produção a fim de aumentar a sobrecarga do trabalho, mas foi adaptado de forma a garantir que os trabalhadores pudessem ter tempo livre para que assim se ocupassem com atividades por meio das quais pudessem se educar e elevar o espírito por meio da arte e da educação. O taylorismo também ajudava na organização da disciplina do trabalho, por essa razão Freitas (2009)

⁷⁵ Krupskaya (2009) menciona, no prefácio do livro *Escola-Comuna*, sobre o excesso de trabalho dos alunos das escolas soviéticas, pois eles eram não apenas responsáveis pelos trabalhos domésticos da escola, mas também pelos trabalhos nas oficinas de trabalho, além das atividades escolares.

⁷⁶ Termo extraído do Antunes (2009) quando se refere às modificações no mundo do trabalho e à complexificação decorrente do processo produtivo.

realiza a defesa de que o taylorismo foi a fórmula que Lenin encontrou para implantar o sistema de educação politécnica. Portanto, o objetivo inicial, quando corporificou o taylorismo, era garantir tempo livre, momento essencial da formação humana, uma vez que é o tempo livre que pode proporcionar momentos de reflexão e de lazer que podem culminar em outras práxis sociais que ajudem na elevação da consciência. A corporificação do taylorismo não tinha o objetivo de provocar o *apartheid* entre o conjunto das práxis sociais, mas integrá-lo ao conjunto das outras práxis, que culminam numa formação integral mesmo numa sociedade em transição.

O valor pedagógico como sistema de organização do trabalho, de acordo com Freitas (2009), era para forjar a disciplina no trabalho, obtendo uma função social que extrapolava os limites da fábrica. Sob essa óptica, “[...] Seria um modo de sistematizar o saber técnico possibilitando sua rápida socialização através da escola, [...] tendo assim um potencial democrático e socializante que se encontrava travado na sociedade capitalista” (FREITAS, 2009, p. 128).

A incorporação do taylorismo e dos elementos da Escola Nova não seria um problema grosseiro se neles não estivesse inculcida a ideia da industrialização desenfreada combinada com o avanço da burocracia sob os aparelhos sociais. O problema se manifesta de maneira mais exata até devido ao fato de que a formação para o trabalho se sobrepôs à formação da práxis político-educativa, impulsionando o avanço da técnica e das ciências naturais, deslocada de uma formação humana que tivesse a emancipação humana como horizonte. Nesse sentido, as modificações no Programa Escolar Soviético, até como resultado das transformações materiais, enveredaram pelo pragmatismo utilitarista, e não por um processo que articulasse teoria e prática político-revolucionária. A inclusão da práxis político-educativa e revolucionária seria salutar na formação da consciência revolucionária e no desenvolvimento dos valores condizentes com uma formação humana integral.

Quaisquer críticas à experiência educacional soviética deslocada do seu processo histórico deverão ser feitas com muito cuidado, pois será necessário avaliarmos com mais profundidade a formação técnico-profissionalizante realizada num país com baixo desenvolvimento das forças produtivas. Acerca disso, cabe pontuarmos que, embora estejamos apontando distorções no processo educacional após 1921, isso não quer dizer que muitas dessas experiências não foram significativas e não perduraram mesmo no pós-1921. Segundo a historiografia acerca da educação soviética, muitos autores elegem os anos de 1917 a 1930 como os anos de ouro da educação soviética, contudo podemos notar que, com base nos estudos das políticas educacionais soviéticas, muitas das modificações ocorreram logo

após a implantação da NEP. Nesse sentido, cabe lembrarmos Freitas (2009), quando atesta algumas polêmicas no campo da educação relacionadas ou através da ênfase ao trabalho prático ou da ênfase ao conteudismo.

Freitas (2009) se refere à proposta educacional no período da transição como pedagogia do meio. A pedagogia do meio seria uma espécie de pedagogia no período da transição entre o velho e o novo mundo, baseando-se nas premissas *marxianas* de união entre trabalho e ensino com a inclusão da práxis social. Para ele, os erros e acertos da pedagogia do meio dependerão do ponto de vista do leitor, em que alguns podem aderir ao processo de educação no período da Revolução Russa como algo positivo e outros podem rejeitar a obra por ela ser influenciada pelo *escolanovismo* de Dewey e também pela existência da utilização da mão de obra infantil, assim como existem posições mais radicais que optaram pela supressão completa do Estado e conseqüentemente da escola⁷⁷.

Se é verdade que houve uma mudança gradual no tocante à transformação da práxis político-educativa em práxis burocratizada, que o *Narkompros* incorporou o taylorismo e os rudimentos da Escola Nova dentro da práxis político-educativa e que houve uma modificação gradual do discurso relativo às diversas agências formativas, logo podemos supor que houve uma adaptação dos métodos burgueses substituindo o individualismo da práxis político-educativa dentro de uma práxis coletiva. Porém, o avanço da burocracia deturpa o significado de coletividade, e ela passa a ser utilizada como um aparelho repressor da individualidade⁷⁸. A coletividade passou a ser uma negação pura e simples do indivíduo, brechando uma condição indispensável para aquilo que poderíamos chamar de coletividade saudável. Uma coletividade saudável se inscreve na premissa de que somos livres para exercer nossa individualidade desde que ela não fira os interesses coletivos.

Nos anos iniciais do processo revolucionário, a proposta das Escolas-Comunas exercia uma posição centralizadora e, ao mesmo tempo, dialética, com toda uma rede de agências formativas. Com o aparelhamento dessas instituições, a coletividade passou a ser mera executora das determinações do partido. É comum encontrarmos, mesmo nos anos posteriores à NEP, referências aos grupos da juventude comunista que desenvolviam

⁷⁷ Esse é o principal cerne das principais polêmicas entre os educadores soviéticos, porque, enquanto uns acreditavam na centralidade da escola, a exemplo de Pistrak, Krupskaya, dentre outros, houve educadores, como Shulgin, que consideravam a escola como uma auxiliar no processo formativo. Para ele, havia uma descentralização do processo formativo devido ao fato de que as demais agências formativas também assumiriam a responsabilidade pela educação, desenvolvendo, assim, a consciência revolucionária. Para maiores esclarecimentos acerca das polêmicas entre Pistrak e Shulgin, ver artigo de Nobre (2019).

⁷⁸ A ideia foi extraída do prefácio de Freitas (2009, p. 94), quando aborda as diversas concepções de coletividade, salientando que “o coletivo sempre é um freio ao individualismo (ainda que não ao indivíduo), mas ele não pode ser usado como um dispositivo repressor da individualidade”.

atividades relacionadas à práxis político-educativa, porém essas atividades não possuíam autonomia na construção dos núcleos formativos nas regiões mais longínquas dos principais centros industriais da Rússia. As atividades do *Komonsol* estavam sob a subordinação direta do Comitê Central do Partido. A práxis político-educativa adotada passou a seguir rigorosamente a cartilha do partido, aderindo ao culto da personalidade de Lenin, seguindo rituais que objetivavam substituir a função social da igreja, por exemplo, a reverência a personalidades importantes do partido, o banimento da oposição e o cerceamento da liberdade. O pragmatismo da ação⁷⁹ política dentro das escolas contribuiu tanto na formação de jovens que angariavam posições sociais dentro do partido quanto no afastamento de pessoas comuns da política adotada pelos aparelhos ligados ao partido, cuja função consistia em reforçar ideologicamente o poder do Estado.

Paralelamente a isso, cabe ressaltar que a política educacional da União Soviética estava constantemente sendo reformulada. Nisso, as escolas passaram a adotar como premissa a política de formação de quadros, reestruturando os debates da politecnicidade e modificando a estrutura basilar dos programas escolares. Nesse sentido, destinando um olhar atento sobre os escritos da politecnicidade de Pistrak (2015), percebemos que o educador se demonstrava empolgado com as modificações dos programas escolares, utilizando, para isso, referências de Ford para fundamentar a defesa tanto da fragmentação do processo produtivo quanto da divisão por especialidades. O autor comenta que:

No desenvolvimento, por exemplo, da tecnologia de veículos a motor se torna o mais avançado em relação à tecnologia das plantas da Ford, e observamos o seguinte processo: antes de tudo, se define cuidadosamente o modelo do artigo produzido; ele é dividido em um grande número de peças separadas; a produção de cada uma das partes está dividida em um grande número de peças separadas; a produção de cada uma das partes está dividida em processos elementares separados. Para quase todos os processos elementares, construímos uma máquina especial e, no caso de alguma mudança deste ou daquele detalhe básico do modelo, uma série de máquinas fica fora do sistema; e em vez destas, são construídas novas, especialmente adaptadas para cada novo processo. Pode-se imaginar a variedade de máquinas e ferramentas mecânicas que deve servir à produção, ainda que apenas como meio de produção. (PISTRAK, 2015, p. 86).

Para o autor, a maneira de diminuir a problemática levantada por Shulgin (2013) na diminuição do fosso cultural existente entre campo e cidade era investir no processo de maquinização do campo, acelerando seu desenvolvimento industrial. Pistrak (2015) acreditava verdadeiramente que a escola soviética deveria seguir o caminho da cooperação e da coletivização, pois expropriaria os elementos capitalistas presentes no campo. Nesse aspecto,

⁷⁹ Estamos nos referindo mais precisamente à *Realpolitik* a fim de designar a política em sua forma prática, desprovida das concepções ideológicas subjacentes à ação.

o educador pensa em maneiras de transformar as escolas agrícolas do campo em espaços de conhecimento, incentivando um diálogo entre as ciências naturais da produção, do conhecimento do campo e do trabalho social entre os camponeses.

Dentro do trabalho escolar soviético, devido à própria complexidade da produção agrícola, a ideia consistia em oferecer aos estudantes do campo o conhecimento técnico da grande indústria por meio da criação do gado, cultivo da terra e transformação dos produtos agrícolas. Para Pistrak (2015), era uma forma de promover a interação entre os setores do campo da área rural quando a comunidade assimilava os processos tecnológicos mais avançados da economia. Dessa maneira:

O conhecimento dos principais setores de produção deve ser ligado à apresentação do plano econômico nacional global, com a apresentação do plano quinquenal. O conhecimento do lado técnico dos principais ramos da indústria ajuda em grande medida a entender o significado, a importância, a grandiosidade dos planos econômicos nacionais de construção do socialismo, a compreender tanto as dificuldades de implementação do plano e as maneiras de superá-los, bem como também a importância destes resultados para o desenvolvimento socialista do país, os quais se espera que sejam alcançados até o final de cinco anos. (PISTRAK, 2015, p. 100).

O impulso à industrialização se deu mediante à estipulação de prazos, quando se esperava que nesse formato se construiria o socialismo. A partir do exposto, podemos perceber que a empolgação diante do processo de industrialização do país cegou o educador para a constatação do fato de que o impulso à industrialização do campo não necessariamente organizava a sociedade em outras bases sociais, de que a adequação pura e simples dos métodos tayloristas/fordistas, na base da produção sob o princípio da coletividade, não necessariamente seria capaz de suprimir a alienação presente dentro do modo de produção. Mesmo em um período transicional, os trabalhadores estavam submetidos a cargas horárias extenuantes; faltavam momentos de lazer igualmente necessários em atividades que pudessem elevar o espírito. Os trabalhadores careciam de tempo para o teatro, a leitura de livros, a participação em espetáculos, dentre outras atividades que se inscrevem no bojo das outras práxis sociais. Apesar de os bolcheviques terem ampliado o acesso aos espetáculos de arte e terem ampliado o número de museus, não necessariamente significou que os estudantes e os trabalhadores de modo geral passaram de fato a ter acesso a eles, tanto que Pistrak (2015) colocará como um limite da escola politécnica o pouco incentivo ao desenvolvimento da práxis artística.

A práxis escolar deslocada da práxis político-educativa revolucionária pode não ser capaz de convencer a sociedade da necessidade de luta contínua contra as forças

imperialistas, até porque, no pós-NEP, houve uma modificação do discurso quanto à ação na realidade, saindo de um discurso de combate às instituições burguesas para um discurso de colaboração entre as diversas agências formativas, tendo no partido uma espécie de guarda-chuva que aglutinava e subordinava essas agências formativas na adoção da sua própria prática revolucionária. À medida que o partido assume os processos educativos, sufoca a práxis político-educativa revolucionária e suprime o conflito, refletindo-se no rebatimento do desenvolvimento da consciência revolucionária.

O sofrimento, os horrores da guerra e a atuação da polícia política na condução da ditadura do proletariado ajudaram a construir uma psicologia social em que se imperavam a cultura do denunciamento e a dificuldade de construir vínculos, não necessariamente partidários, entre a grande massa da população. A supressão do horizonte da luta de classes e da solidariedade internacional com os trabalhadores do mundo inteiro construiu uma coletividade vazia de conteúdos e de laços verdadeiramente significativos, pois a formação da consciência se habituou ao sofrimento e, por outro lado, ajudou a construir uma redoma em torno dos países que compunham a antiga União Soviética.

Dentro dessas limitações, Pistrak (2015) reconhece que havia uma dificuldade orgânica de ligar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos, pois a ponte entre teoria e prática não estava plenamente amadurecida, tanto que nas reformas dos anos de 1923 a 1927, consoante o autor:

[...] na maioria dos programas o material politécnico (frequentemente chamado 'produtivo' ou 'aplicado') ficava em uma coluna separada que seguia em paralelo com a chamada coluna teórica, a qual continha informações, conclusões e generalizações puramente teóricas. Os antigos programas não conseguiram, sistematicamente, combinar esta coluna politécnica (na verdade, de produção) com a coluna teórica: e, embora todas as indicações do programa também falassem sobre o fato de que a coluna de conhecimento teórico não devesse ser considerada em separado da coluna da sua aplicação ou da coluna do material de produção, embora em todos os lugares proclamassem que ambas as colunas eram de igual importância e condicionavam uma à outra, na realidade, entretanto, foi diferente. (PISTRAK, 2015, p. 115).

Dito de outra forma, a práxis escolar não foi suficientemente articulada em um formato que abarcava teoria e prática não como momentos distintos da formação humana, mas como momentos que se articulavam dentro da práxis social. As dificuldades elencadas por Pistrak (2015) enunciam a ausência da dialética na articulação entre teoria e prática, entre objetividade e subjetividade. Desse modo, as dificuldades encontradas no âmbito da práxis escolar revelam a redução da práxis ao pragmatismo, acarretando, por conseguinte, rebatimentos no desenvolvimento da consciência revolucionária.

A mudança de rumo do Partido Comunista, na substituição da política combativa para uma política colaborativa entre as diversas agências formativas, é outro momento em que podemos encontrar diretamente a posição do partido em âmbito internacional. Nesse sentido, isso se torna um outro agravante que contribui para esse rebatimento, o qual se reflete diretamente na práxis político-educativa, devido ao aparelhamento dos organismos que teriam de manter a chama da revolução viva entre os estudantes. Para acabar de completar, cabe ressaltar a política do medo e todas as manipulações dos fatos históricos, cujo conteúdo programático transformou 1917 em um conto histórico de heróis e heroínas da revolução. O culto aos heróis é outro fator que contribui para o rebatimento no desenvolvimento da consciência revolucionária, porque não transforma o povo em agente de transformação da mudança, mas reforça o messianismo, colaborando para uma cultura de apassivamento.

A incorporação da teoria do socialismo em um só país, de uma certa forma, trouxe um impacto subjetivo na supressão da práxis político-revolucionária, explicada justamente por causa dessa política colaboracionista entre as agências formativas, uma vez que o fato de existir uma relação de colaboração da escola com os demais organismos e espaços da classe trabalhadora não significava dizer que essa colaboração não deveria ser dialética, pois a práxis político-educativa desses outros organismos deveriam ter tido a função de aproximar o partido da base, e não ter a centralidade do partido em todo o processo dinâmico das outras organizações.

Continuando o debate acerca da ausência de uma articulação dialética entre teoria e prática, Pistrak (2015, p. 116) pontua que:

A continuidade de disciplinas separadas, que estenderam os seus vínculos do novo esquema da GUS para a antiga divisão disciplinar e para o conteúdo do material educativo e, desta maneira, reforçaram o conceito tradicional do professor sobre a chamada 'educação geral' na escola; a construção do esquema do programa de cada disciplina na forma de duas partes que não se misturavam – como a clara e a gema em um ovo – tudo isso levou um tal resultado em que os próprios programas na forma em que foram apresentados, em coletâneas de programas, continham apenas uma quantidade mínima do material politécnico e, ainda assim, isolado, não sistemático e fragmentado.

Na perspectiva ora apresentada, Freitas (2009) destaca que, após as sucessivas reformas educacionais, a educação soviética retornava para o modelo de educação tradicional, colocando o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem. A própria maneira por meio da qual isso ficou estruturado na nova organização escolar ressalta o velho esquema de disciplinas que não continham nenhum ponto de ligação entre si. Dessa maneira, sobressai um conhecimento fragmentado, dividido, separado da totalidade social. Por mais que o

Programa Escolar Soviético não incentivasse a cultura do individualismo e tivesse um currículo muito mais amplo em termos de incentivo ao desenvolvimento da arte e da cultura, se comparado ao dos países do sistema capitalista, ele estava aquém do ideal, visto que existe também o reconhecimento de Pistrak (2015) da ausência da práxis artística dos programas escolares, havendo o sobrepujamento da técnica em detrimento de uma práxis social que englobasse a formação humana como um todo.

À medida que a educação soviética não conseguiu superar o estranhamento advindo das relações de trabalho, o ideal da educação escolar ficou similar à educação dentro de um sistema burguês. Em visita à União Soviética em 1928, Dewey (2016) ficou maravilhado com a proposta pedagógica dos educadores soviéticos, tendo reconhecido em seus escritos a similaridade entre os pressupostos da pedagogia soviética e os fundamentos da Escola Nova, porém concede uma ênfase à primeira pelo fato de os soviéticos articularem a práxis político-educativa à coletividade, na criação de hábitos que se diferem dos hábitos individualistas do sistema capitalista. Ademais, por mais que existissem limitações quanto à proposta pedagógica dos educadores soviéticos por não conseguirem articular, em sua inteireza, teoria e prática dentro de uma totalidade social, Dewey (2016) enumera os aspectos positivos da experiência pelo fato de as transformações não serem apenas de ordem econômica e/ou política, mas também de ordem psicológica e moral, pois o trabalho cooperativo tinha o potencial de elevar a produção por meio do envolvimento dos trabalhadores (LUCENA, C.; LUCENA, L., 2016).

A fim de evitar qualquer equívoco quanto à importância dos feitos educacionais na União Soviética nos anos correspondentes de 1917 a 1930, cabe pontuar a multiplicação dos museus, a ampliação dos acessos aos espetáculos teatrais e a disseminação da literatura de modo geral. Contudo, cabe pontuarmos que a arte construída nesse período era uma arte propagandística, por essa razão Dewey (2016) esclarece que a natureza educativa se confundia com a propaganda. Dewey (2016), quando ressalta esse fato, enxerga aspectos positivos, pois, segundo ele, a propaganda socialista atingia níveis elevados no desenvolvimento dos hábitos coletivistas, por essa razão, o autor reforçará que a revolução alterou as concepções psíquicas e morais dos sujeitos, contribuindo para o fortalecimento da cultura popular, algo que jamais havia ocorrido, consoante o autor, em nenhum país regido pelo sistema capitalista.

Embora as considerações de Dewey sejam importantes para mensurarmos a dimensão real da experiência soviética, cabe salientarmos, todavia, que as transformações se deram no âmbito material, mas não foram suficientes para que considerássemos que o

processo educacional russo chegou ao seu apogeu com a elevação da consciência do “classe-em-si” para o “classe-para-si”, devido às próprias limitações da realidade material e às apropriações da filosofia da práxis pelos teóricos do Leste Europeu durante o período do stalinismo⁸⁰.

Conforme já evidenciamos, o desenvolvimento da práxis burocratizada afetará a experiência soviética, trazendo um impacto direto na formação humana, no sentido de que a arte, por exemplo, obtinha uma função propagandista. Reduzir a práxis político-educativa a uma função meramente propagandística não é construir os valores universais de solidariedade humana numa nova sociedade. Reduzir a práxis político-educativa à propaganda é contribuir para o processo de automatização da atividade educativa; é não desenvolver novos quadros para atuar na formação intelectual da classe, tampouco na renovação dos quadros; é não promover a dinâmica advinda dos conflitos existentes entre as frações; é sobrecarregar o sujeito social de trabalho esvaziado da dimensão dialética e problematizadora proveniente dos debates. Reduzir a práxis política à propaganda é esvaziar de sentido a práxis político-transformadora.

A incorporação do taylorismo na práxis escolar soviética também contribuiu para a redução do sentido transformador da práxis político-educativa, até porque a necessidade de modificação da realidade material suplantou a necessidade do desenvolvimento da consciência. A criação de uma coletividade amorfa, passiva, com a prática de rituais mecanizados e a prática de uma gestão verticalizada, destoa dos princípios que se entendem como sendo de uma situação transicional que leva em consideração a participação real dos sujeitos.

4.4.1 As insurgências internas

Neste tópico, abordaremos, no quadro das insurgências internas entre os educadores soviéticos, as polêmicas em torno da Escola do Trabalho sob a perspectiva de Makarenko e dos demais educadores ligados ao *Narkompros*. Conforme já evidenciamos, Makarenko era uma das personalidades mais proeminentes do processo revolucionário russo, que, na literatura acerca da educação soviética, aparecia de modo separado de todas aquelas transformações que estavam ocorrendo em Moscou, Petrogrado e algumas colônias agrícolas. Ficávamos intrigados pelo fato de não haver uma linha sequer que ligasse Pistrak, Shulgin, Krupskaya e até mesmo Lunatchárski a Makarenko. Posteriormente, à medida que nossos estudos foram se

⁸⁰ Referimo-nos especialmente ao realismo socialista e às discussões teóricas ligados aos pressupostos da cultura proletária, discussão que abordaremos nos tópicos seguintes.

aprofundando, compreendemos o porquê desse afastamento dos educadores ligados ao *Narkompros* da figura de Makarenko: dava-se em razão das divergências mútuas entre eles. As divergências dos educadores acima citados com o Makarenko giravam em torno do excesso das punições educativas, enquanto as divergências de Makarenko se encontrava na proposta da centralidade do trabalho no processo formativo e na ausência de um programa revolucionário para atender às necessidades dos jovens delinquentes.

Para isso, localizaremos a experiência pedagógica de Makarenko dentro de uma totalidade social, demonstrando a figura de um Makarenko insurgente à medida que havia uma luta interna dele a fim de garantir o financiamento e a autogestão coletiva da Colônia Gorki. Ao passo que o regime se fechava, Makarenko se mostra contrário à redução da maioria penal e contrário à ausência de um programa revolucionário para jovens delinquentes; pelo direito à autogestão coletiva da Colônia, teima em seguir um percurso em que havia a formação para o trabalho em permanente conexão com os outros complexos da formação humana. Por essa razão, no tocante ao estudo pertinente a um programa de formação por uma humanidade nova, não tem como não tocar na experiência pedagógica de Makarenko, pois foi graças a ela que pudemos pensar em ferramentas e estratégias que viessem a modificar a personalidade humana, substituindo, por sua vez, os hábitos individualistas por hábitos coletivistas.

A formação dos hábitos coletivistas não passava pelo crivo da coletivização forçada, mas por um amplo processo de formação humana no qual o jovem se reconhecia como pertencente a uma coletividade. Ao passo que compartilhava o trabalho coletivo, construía ferramentas técnicas de construção de sistemas de gestão financeira dos recursos da Colônia Gorki e ainda aprendia valores ligados à solidariedade universal.

Parece contraditório abrir uma seção específica para Makarenko quando ele, em algumas conferências, seguiu a linha de fortalecer a célula familiar, com o uso de métodos de uma educação militarista, com requintes de educação personalista, ao fazer o culto aos heróis. O próprio nome da escola – “Colônia Gorki” – tem a ver com essa necessidade de identificar a trajetória dos jovens transgressores ao poeta russo, cuja infância e adolescência foram permeadas pela miséria, abandono e trabalho (CAPRILES, s/d). Parece contraditório abrir uma seção concernente às principais polêmicas em torno da educação soviética com a figura de Makarenko quando se sabe que ele foi condecorado, no período do regime stalinista como um dos maiores educadores socialistas, enquanto muitos educadores foram silenciados e outros até mortos; alguns deles constam com morte suspeita, como foi o caso da educadora

Krupskaya⁸¹ (FREITAS, 2009). Makarenko, segundo Luedemann (2007), também teve sua morte dada como suspeita, porque, conforme a autora, ele morreu em um trem de um ataque cardíaco súbito, não havendo com ele nenhuma carteira de identificação. Não cremos que só esse motivo seja algo de especulações em torno da causa da morte do educador, mas o que torna suspeita sua morte é o fato de ele ter morrido dentro de uma conjuntura em que outros educadores também foram fuzilados, como foi o caso de Pistrak, uma das vítimas dos expurgos stalinistas de 1937 (FREITAS, 2009).

Se Makarenko entra ou não entra na lista de inimigos do regime stalinista não é o nosso foco de análise, porém nossas reflexões contemplarão sua contribuição teórica para uma discussão de uma práxis orientada pelos princípios coletivistas. Conforme já pontuamos, Makarenko é um dos autores que melhor refletem sobre a importância da coletividade na formação de uma humanidade nova. O autor também avalia, tendo por base a sua própria construção sócio-histórica, a importância da autoridade do professor, da disciplina, do uso de métodos repressivos e da relevância da construção de algumas tradições familiares no conjunto de suas conferências e obras acerca da educação soviética.

Com a modificação do processo educacional após a implantação da NEP, isso impacta sobremaneira a práxis político-educativa de Makarenko, manifestada pela redução dos recursos nas políticas sociais, acarretando a superlotação das casas de abrigo e de espaços socioeducativos como a Colônia Gorki. Goldman (2014) pontua que, entre 1921 e 1922, o partido emitiu uma série de decretos objetivando reduzir a superlotação, criando, desse modo, novas regras de admissão, dificultando o acesso às casas de abrigo.

O impacto no pós-NEP foi tão forte que, de acordo com dados de Goldman (2014), das 2.256 escolas primárias, apenas 307 estavam funcionando regularmente em 1922. O número de escolas secundárias caiu de 150 para 18 e a quantidade de centros pré-escolares reduziu de 215 para 52. A redução não significava uma melhoria na qualidade de vida das crianças, tanto que, conforme a mesma autora, o número de crianças *besprizornist* subiu para 11.842.

Goldman (2014, p. 113) enfatiza que:

Frente à escassez de recursos, a política estatal enfatizou a importância de aprender um ofício e se tornar um integrante autossuficiente da sociedade. As crianças deveriam arcar com seus custos, na medida do possível, através do seu trabalho em uma família camponesa, estagiando numa oficina ou em uma colônia autossuficiente.

⁸¹ Há duas versões para a morte de Krupskaya. Algumas pessoas relatam que a educadora russa sofria de apendicite aguda, enquanto outras apontam para um envenenamento, porém essa causa não foi confirmada pela historiografia russa. Se é coincidência ou não, o fato é que Makarenko também morreu no mesmo ano da educadora, mais precisamente com dois meses de diferença.

Apesar de todas as precariedades de recursos, Makarenko construiu a Colônia Gorki, local em que também funcionava uma oficina de trabalhos, de onde garantia a maior parte do sustento dos comuneiros. As dificuldades eram imensas; em seus relatos expressa que estética era ver as crianças vestidas. As crianças não abandonavam os seus vícios quando ingressavam na colônia, pelo contrário, muitas vezes esperavam uma boa oportunidade para roubar os educadores e os poucos pertences que havia na colônia.

A subversão de Makarenko (2005) também estava relacionada à insistência de permanecer com os trabalhos, por vezes sendo chamado para depor nas investigações da comissão de proteção aos direitos das crianças e adolescentes pela utilização das forças. Em uma dessas ocasiões, os jovens da colônia foram resgatá-lo, demonstrando que, apesar de toda a rigidez, existia ali a figura de um mestre no mínimo carismático. Mesmo no tocante aos castigos, o educador recomendava cautela, alegando que:

Mas, famílias há, em que a educação já está tão descuidada, que não se pode passar sem castigos. Geralmente nesses casos as famílias recorrem de modo inábil às punições e pioram, mais do que melhoram, as coisas. Castigar é muito difícil e exige muito tato e precaução da parte do educador e, por isso, recomendamos aos pais que o evitem o máximo possível e procurem de preferência restabelecer um regime correto. Certamente é preciso muito tempo para consegui-lo, mas é preciso ser paciente e esperar tranquilamente os resultados. (MAKARENKO, 1956, s.p.).

Não era o castigo pelo castigo, pois ele exigia cautela na hora de aplicar as sanções que deveriam ser aplicadas quando a juventude tinha consciência de que tinha infringido um acordo feito pela coletividade. Nesse caso, Makarenko (1956) compreendia que as famílias deveriam ser uma espécie de célula da coletividade, atentando também para o fato de que nem os castigos nem a subordinação aos interesses da coletividade teriam que formar uma criança submissa. Nesses escritos, Makarenko (1956, s.p.) assinala uma série de conselhos práticos objetivando orientar pais e filhos no cuidado para com a educação:

O regime familiar deve conter obrigatoriamente normas sobre os seguintes pontos: hora certa de levantar e de deitar, a mesma tanto nos dias de trabalho como nos dias de descanso; regras de asseio e limpeza, prazos e regras para mudança de roupa, modo de trajar, de limpar as roupas; que a criança se habitue a ter todas as coisas em seu lugar, a arrumar suas coisas depois de trabalhar e de brincar; as crianças devem, desde a mais tenra idade, aprender a fazer sozinhas a sua toailete, a utilizar a pia, o banheiro, a acender e apagar a luz quando for preciso. É preciso ter um regime especial na mesa. Cada criança deve saber seu lugar, apresentar-se à mesa na hora certa, comportar-se como é devido, servir-se da faca e do garfo, não sujar a toalha, não jogar comida sob a mesa, comer tudo o que tiver em seu prato e, conseqüentemente, não pedir mais do que o que pode comer.

Se, por um lado, a rigidez dentro das relações familiares e a afirmação do poder da autoridade concedida aos pais incomodavam, devido aos traços de uma educação militarizada,

por outro, adotava-se esse caminho em virtude do fato de que, desde criança, era necessário construir o hábito da disciplina e do trabalho. Dentro da práxis laborativa, Makarenko (1956) também reforçava a importância da autonomia e do desenvolvimento do senso de autorresponsabilidade, ao sugerir que a criança, desde a mais tenra idade, deveria saber executar sozinha suas próprias atividades. Sob a aparência de uma militarização do trabalho, apareciam os valores da autogestão, da independência e da autonomia.

Adiante, o autor pondera que:

O regime familiar deve, pois, ser edificado, desenvolver-se e agir antes de tudo como uma verdadeira empresa. Os pais não devem temer adotar um tom formal. Não devem pensar que esse tom está em contradição com os sentimentos do pai ou da mãe, que pode levar a relações secas, à frieza. Afirmamos que só um tom sério e formal pode dar a atmosfera calma que é necessária à educação correta da criança no lar e ao desenvolvimento do respeito e do amor recíprocos entre os membros de uma família. (MAKARENKO, 1956, s.p.).

A maneira com que se reporta a como deve ser a relação dos pais para com as crianças, mais uma vez, incomodava pelo fato de passar a impressão de uma austeridade dentro das relações familiares e até pelo fato de o caminho adotado, dada a impossibilidade de se construir relações mais livres, ter seguido o percurso do fortalecimento da célula familiar. Makarenko seguia uma política até semelhante à de Stalin quanto à militarização, quanto à ênfase na questão da disciplina e até quanto à política de coletivização. Porém, elas são bem diferentes, especialmente se pensarmos nos objetivos educacionais subjacentes à obra de Makarenko.

Em conformidade com o que já discutimos anteriormente, em linhas gerais, Makarenko partia de premissas similares à dos educadores do *Narkompros*. As diferenças principais apareciam no método, no público-alvo atendido, na articulação entre teoria e prática e na centralidade da práxis no processo de ensino-aprendizagem, à medida que o regime stalinista adotava um sistema educacional no qual havia o sobrepulamento da técnica e a transição de um sistema politécnico para um sistema pluriprofissional (SOARES DORE, 2013). Enquanto havia o avanço do burocratismo que atingia sobremaneira as escolas que estavam sob a salvaguarda do *Narkompros*, Makarenko enfrentava divergências com integrantes do Comissariado da Educação, exigindo maior autonomia no gerenciamento da Colônia Gorki.

O burocratismo estava acompanhado da centralidade do trabalho na formação humana, cuja práxis pedagógica do educador ucraniano assinalava que:

A educação pelo trabalho também nos parecia absolutamente exata, concreta e acertada. Viu-se depois que a palavra trabalho não encerra qualquer lógica, justa, acabada [...]. E o vocábulo trabalho proporcionava tal brilho à lógica que a fazia

parecer infalível, embora se descobrisse a cada passo que essa infalibilidade autêntica não existia. Mas acreditava-se tanto na força ética do próprio termo que até a lógica parecia sagrada. A minha experiência e de muitos outros companheiros de escola demonstrou que se tornava impossível extrair qualquer meio do revestimento ético do próprio termo e o que trabalho aplicado à educação também se pode organizar da forma mais variada e, em cada caso concreto, pode fornecer um efeito diferente. De qualquer modo, se o trabalho não for acompanhado do ensino, se não estiver unido à educação política e social, não dará proveito educativo, constituindo um processo neutro. Podemos obrigar o homem a trabalhar quanto quisermos, mas se, ao mesmo tempo, não o educarmos política e moralmente, se não participar na vida social e política, esse trabalho será simplesmente um processo neutro, sem resultados positivos. (MAKARENKO, 1978, p. 28).

O educador estava consciente que somente a formação pelo trabalho não poderia responder a todo o processo de formação humana, pois, para ele, o que importava era o revestimento político-social e ético-moral do conteúdo da sua práxis político-educativa e de como se articulava ao processo de formação dessa humanidade nova. A ênfase na centralidade do trabalho sem a conexão com os outros complexos da formação humana e o conteúdo político-ético adquiriam um caráter neutro, não podendo assegurar, todavia, resultados concretos na elevação do “classe-em-si” para o “classe-para-si”.

Dentro das insurgências internas, cabe pontuarmos as indagações de Shulgin, que, de acordo com Lilge (1988), acusava que a educação soviética tinha sido reduzida ao verbalismo e escolasticismo, afirmando que persistia uma lacuna ideológica entre a maioria dos professores e os filhos da classe trabalhadora. Essa afirmação de Shulgin corroborava as demais críticas que Lilge (1988) conferia a Lenin, especialmente quanto à inserção, conforme Lilge (1988), do pragmatismo presente dentro das escolas soviéticas devido à introdução do taylorismo na práxis organizativa das escolas soviéticas. As críticas de Lilge (1988) são a-históricas, à medida que este deslocou a educação soviética de todo um contexto político, social e econômico existente na União Soviética.

O verbalismo e o escolasticismo denunciados por Shulgin (2013) foram contextualizados nas polêmicas entre Pistrak e Shulgin. Contudo, o retorno dessa discussão atendeu ao propósito de enumerar as diversas querelas e a ausência de um consenso paradigmático quanto à ênfase dada aos conteúdos escolares e ao trabalho produtivo, revelando a inépcia da articulação entre trabalho e ensino, resultando numa práxis político-educativa desprovida do seu conteúdo político-revolucionário, ético, social e moral.

As insurgências internas não significaram uma práxis político-educativa revestida de um purismo casto inteiramente ancorado aos princípios revolucionários; elas revelavam as contradições da práxis, bem como os avanços e os limites na formação de uma humanidade nova. Nelas, podemos destacar, todavia, a influência de Makarenko às práticas do culto à

personalidade. Em um dos seus contos escritos no *Poema pedagógico*, o educador ucraniano ressalta os “heróis da educação socialista” demonstrando um certo grau de personalismo. Nesse caso, o herói era Gorki, até pela identificação que os estudantes possuíam com o escritor russo. Embora não dê para mensurar, em sua inteireza, o impacto que o personalismo podia trazer para a subjetividade dos jovens estudantes, o fato é que, nos escritos de Makarenko, aparecia a rudeza de construir uma educação dentro de um cenário de imensas precariedades. Em um trecho, Makarenko (2005, p. 82) relata o seguinte:

[...] E na verdade nem conhecíamos direito o nosso serviço: nossa jornada de trabalho estava eivada de erros, movimentos inseguros, pensamentos confusos. E pela frente havia uma névoa interminável, na qual com muita dificuldade divisávamos fragmentos dos contornos da futura vida pedagógica.

O personalismo de Makarenko, diferentemente do que era esboçado pela práxis *staliniana*, estava revestido do sentido humanístico da práxis político-educativa e dentro de um sentido coletivista, no qual o erro também fazia parte da práxis humana. Em outras passagens da obra de Makarenko – especialmente no episódio em que ele agride um jovem⁸², quando todos os outros demais professores da comuna demonstraram insatisfação com essa atitude –, é possível perceber que o autor se deparou com o quanto é desafiante educar uma geração que, acostumada com os horrores da guerra, reproduzia o comportamento da barbárie social por meio de suas atitudes para com os outros.

O personalismo de Makarenko, se é que podemos caracterizar assim, ressaltava um caminho em que o erro se fazia presente até pelo desejo do acerto. Lenin, quando estava incentivando a tomada das terras pelos camponeses, dizia: “Disponham de terras como quiserem, sem dúvidas vocês cometerão erros, mas só assim é que se aprende” (SERGE, 2007, p. 251). Consoante ao que dissemos antes, não se trata de nenhuma apologia do erro, trata-se, sobretudo, de que, dentro da realidade, os fenômenos são apresentados diferentes da teoria, por conta disso, o chamado à ação tem o intuito de agir conforme se apresenta a realidade, tendo na teoria um guia da ação. Contudo, a teoria, pelo fato de depender do resultado da práxis humana, pode ter distorções no campo da realidade social, cabendo ao educador a flexibilidade necessária para que se adapte à realidade social.

É importante destacar que Makarenko também foi influenciado pela práxis *staliniana*, à medida que incorporou em sua práxis métodos de uma educação militarista. A

⁸² “No terreno da disciplina, o incidente com Zaradón constituiu uma virada. Para falar a verdade, eu não me atormentava com remorsos. Sim, eu surrei um educando. Vivenciei todo o absurdo pedagógico, toda a ilegalidade jurídica daquele incidente, mas ao mesmo tempo vi que a limpeza das minhas mãos pedagógicas era assunto da importância secundária em confronto com o problema que eu tinha pela frente. E decidi firmemente que seria um ditador, se não conseguisse dominar por outro método” (MAKARENKO, 2005, p. 25).

própria tentativa de instituir conselhos práticos aos pais reflete que ele agregou algumas das principais vertentes *stalinianas* ao retornar aos velhos valores patriarcais. Contudo, apesar de haver similaridades com alguns princípios da práxis *staliniana*, seria injusto, por exemplo, colocá-lo como um adepto fiel ao regime, quando percebemos algumas pequenas insurgências em sua práxis político-educativa. A inclusão de pequenas insurgências não quer dizer que tenham sido insignificantes, tendo em vista que, em um contexto de forte repressão da oposição, qualquer insurgência poderia ser considerada como um ataque ao regime stalinista.

Podemos considerar como pequenas insurgências de Makarenko a briga pela permanência de desenvolver um trabalho educacional com jovens que viviam em conflito com a lei, cuja abordagem educativa deveria ser diferenciada, pois se sabia que eram jovens, conforme já dissemos, acostumados com a barbárie social e, portanto, viviam à mercê do próprio regime, vagabundeando pelas ruas da Ucrânia, vítimas do abandono e dos horrores da guerra. As insurgências de Makarenko estavam relacionadas à revolta contra o sistema manifestada por causa da diminuição da idade penal, fazendo com que muitas crianças passassem a pagar por seus crimes como adultos sem antes ter uma intervenção pedagógica. Segundo dados de Goldman (2014), em 1922 houve redução da maioridade penal, havendo relatos de altas taxas de encarceramento e de abusos durante a prisão. Makarenko (2005) se opunha especialmente a essa medida porque o Estado soviético não tinha conseguido formular um programa pedagógico revolucionário que atendesse às especificidades pedagógicas das crianças e adolescentes presentes nas ruas.

Para Makarenko (2005, p. 595), as crianças das ruas possuíam uma psicologia social diferente; na sua práxis de reeducação, o educador aponta as especificidades do fazer pedagógico para as mulheres vítimas de abuso sexual:

Na área da reeducação não há nada mais difícil do que mocinhas que passaram por várias mãos. Por mais tempo que um rapazinho vagabundeasse pelas ruas, quaisquer que fossem as complicadas aventuras ilegais de que tivesse participado, por mais que ele se rebelasse contra a nossa intromissão pedagógica, mas se ele possui, nem que seja um grau mínimo – um intelecto, num bom coletivo, ele sempre será gente. Isso porque, de fato, esse mocinho está apenas atrasado, a sua distância da norma sempre pode ser medida e preenchida. Já uma menina que começou cedo, quase na infância, a viver uma vida sexual não só está atrasada – tanto física como espiritualmente – carrega um trauma profundo, muito complexo e doloroso. De todos os lados, dirigem-se para ela olhares ‘compreensivos’, ora covardemente obscenos, ora atrevidos, ora compadecidos, ora lacrimosos. Todos esses olhares têm o mesmo valor, todos têm o mesmo nome: crime. Eles não permitem que a menina esqueça o seu sofrimento, eles sustentam a eterna autossugestão sobre a sua própria inferioridade. E ao mesmo tempo, ao lado dessa mutilação da sua personalidade, essas meninas desenvolvem um tolo orgulho primitivo. As outras mocinhas, ao seu lado, são verdes, enquanto ela já é uma mulher, que já provou o que para as outras ainda é um mistério, que já possui um poder especial sobre os homens, conhecido e acessível para ela. Esse complicadíssimo entrelaçamento de dor e soberba, miséria e

riqueza, lágrimas noturnas e coqueteria diurna, requer um caráter de força diabólica, uma vontade de ferro, para projetar uma linha e segui-la, criar uma experiência nova, novos hábitos, novas formas de cautela e de tato.

O educador compreendia as diferentes opressões que pairavam sobre homens e mulheres, além de que compreendia que, dentro de um regime de educação mista, homens e mulheres deveriam construir novas formas de sociabilidade, de respeito e de afeto. O senso de coletividade da Colônia Gorki não anulava as especificidades das histórias pessoais e as diversas individualidades nelas presentes, além de que estava atento ao fato de que, apesar da tomada do poder, a sociedade soviética não tinha conseguido alterar a carga de opressão destinada aos segmentos historicamente oprimidos.

No bojo de suas subversões, cabe chamar a atenção para a “permissão” à prática de abortos – o olhar caridoso para as adolescentes que realizavam tal prática. Em um dos relatos, o autor destaca a história de uma jovem que tinha ingressado para a *Rabfak*, porém mantinha relações sexuais com um homem mais velho. A jovem engravidou, não contou para ninguém o fato, escondeu a gravidez, teve o filho escondida e depois o enterrou. O coletivo decidiu pela expulsão da jovem. Ele acatou a decisão do coletivo, mesmo não estando suficientemente seguro se aquilo era o correto a se fazer. Posteriormente se abriu uma sindicância para apurar o caso; com esse episódio, as pessoas reproduziam os velhos preconceitos da moral burguesa contra os colonistas. Suas insurgências se manifestam na dificuldade de conseguir recursos para a colônia, na recusa de integrantes do *Komonsol* e da *Rabfak* aceitarem jovens que viviam em conflito com a lei e na utilização, em seu método, dos castigos e do excesso da disciplina, chegando, inclusive, a ser chamado para depor diversas vezes no departamento especial para a educação. Em uma dessas ocasiões, conforme o *Poema pedagógico*, Makarenko (2005) foi resgatado da prisão por alguns jovens que faziam parte da colônia. Por mais que Makarenko se alinhasse, em tese, a alguns pressupostos da práxis *staliniana*, isso não quer dizer que ele se alinhava à prática social do regime, cabendo lembrar, por exemplo, a quantidade de vezes que ele precisou reivindicar para que tivesse autonomia no gerenciamento prático da colônia, obtendo, por isso, o direito de gerenciar os recursos da colônia e decidir, junto com os estudantes, o orçamento geral da colônia.

As insurgências de Makarenko também estavam relacionadas aos conflitos com os integrantes do *Komonsol* que não aceitavam jovens com histórico de pequenos delitos. A recusa desses órgãos em receber os jovens com histórico de delitos tinha um reflexo direto na ação pedagógica de Makarenko, pelo fato de interferir diretamente na autoestima dos estudantes, que já julgavam que não possuíam perspectivas futuras antes mesmo da recusa. A

ausência de perspectivas contribuía para a desmotivação na modificação dos comportamentos. Por outro lado, o incentivo para a continuidade dos estudos em instituições superiores e o ingresso de um ou dois estudantes nas faculdades operárias traziam um efeito positivo para os demais, devido à esperança da possibilidade, tanto que Makarenko considerava que, a partir dos momentos que os jovens passaram a ir para a *Rabfak*, os outros começaram a julgar isso como uma possibilidade real.

A possibilidade trazia um impacto significativo na vida dos estudantes, embora, deslocado de um contexto, possamos julgar como algo negativo o fato de que os estudantes recebiam um salário, sendo este um dos motivos para as profundas divergências existentes entre o departamento especial da educação e a práxis político-educativa de Makarenko. Sua ideia consistia em ensinar o senso de autorresponsabilidade. Para ele:

Na base do salário recebido, o educando elabora a capacidade de ordenar os interesses pessoais e os do coletivo, mergulha no complexíssimo mar de planejamento financeiro-industrial soviético, dos cálculos de orçamento econômico e rentabilidade, estuda todo o sistema econômico-industrial, assumindo posicionamentos de princípio, comuns a todos os trabalhadores. E, finalmente, ele aprende a se acostumar a valorizar simplesmente o ordenado e já não sairá do abrigo infantil à imagem de uma senhorita de internato que não sabe viver e só possui ideais. (MAKARENKO, 2005, p. 568).

Muitos educadores soviéticos consideravam equivocada a postura de oferecer um salário para os educandos. Porém, Makarenko tinha apenas o intuito de formar o senso de autorresponsabilidade por suas atividades na colônia e ensinar a capacidade de ele organizar os seus interesses individuais, dentro de uma relação dialética entre os interesses individuais e coletivos. A construção de uma personalidade coletivista não tinha a pretensão de fazer com que os educandos se tornassem cegos para os interesses da coletividade.

As críticas que giravam em torno da ação pedagógica de Makarenko também consistiam no fato de que o comitê de ajuda à criança se referia aos jovens como pessoas que não sabiam trabalhar; apenas roubar. Nisso, percebe-se também a interferência do sindicato, que, na sua práxis cotidiana, agia contra a colônia, exigindo condições especiais para os alunos que eram transferidos para as fábricas, mais precisamente no ano de 1934, quando surgiram rumores da dissolução da Colônia Gorki.

A ameaça da dissolução fortaleceu os vínculos entre professores e alunos, trazendo à cena a possibilidade do desenvolvimento de um trabalho semelhante, mais precisamente na comuna *Dzerjinks*. De acordo com Makarenko (2005), a práxis cotidiana não estava tão desenvolvida entre os estudantes da comuna *Dzerjinks* como estava na Colônia Gorki. Afora isso, cabe ressaltar que o país estava em guerra e existia uma espécie de

competição entre as colônias, e o receio de Makarenko era que houvesse um massacre entre as duas colônias, quando existia uma reincidência muito forte de menores abandonados e a ausência de um trabalho formativo da personalidade humana.

A vivência no trabalho organizativo nas duas colônias permitiu que verificasse a ausência de um programa revolucionário para os jovens delinquentes. Por essa razão, Makarenko procurou firmar as bases para uma práxis coletiva, articulando os interesses individuais aos interesses da coletividade. Nelas, não havia uma coerção para a participação das atividades coletivas; esse senso de responsabilidade individual e coletiva surgia a partir da interação mútua, do planejamento coletivo e do respeito incondicional às deliberações da coletividade. Em suas análises, o educador ucraniano expressa que:

[...] Um trabalho que não tencionasse a criação de valores pedagógicos não poderia ser um elemento positivo na educação. A relação entre educação e produtividade sempre deve estar vinculada a estes valores, que somente o coletivo, inserido no trabalho social, é capaz de criar. (MAKARENKO, 2005, p. 102).

Contudo, o que podemos pontuar de significativo na práxis político-educativa de Makarenko foi o fato de que, sem a articulação entre trabalho, práxis e organização coletiva, não teria sido possível transformar essa humanidade nova, a qual se forjava orientada por uma teoria que tinha seu princípio basilar na coletividade, cuja atuação prática, por meio das assembleias e da gestão coletiva, seria o critério que definiria a práxis político-revolucionária.

4.5 As controvérsias em torno da cultura proletária

Neste tópico apontaremos algumas problemáticas concernentes ao termo “cultura proletária”. Esse debate foi ganhando forma diferenciada: referia-se às inúmeras discussões de Lenin e Krupskaya contra o termo utilizado por Bogdanov sobre como elevar a consciência do proletariado. Para Lenin e Krupskaya, era necessário oferecer ao estudante todo o legado da cultura anterior, portanto só daria para construir uma nova cultura sob as ruínas do mundo antigo (SOARES DORE, 2013). As concepções dos autores caminhavam na direção de garantir o acesso à cultura geral. Por outro lado, a perspectiva de Bogdanov pairava numa espécie de idealismo mistificatório da realidade, à medida que defendia construir uma nova cultura negando toda e qualquer influência da cultura burguesa.

Não é nossa intenção nos debruçar profundamente sobre o debate de cultura proletária, embora consideremos essa discussão extremamente relevante para compreendermos o desenvolvimento das atividades espirituais e da política cultural dentro do “socialismo real”

ou do Estado operário degenerado⁸³. Esse debate é importante até mesmo para refletirmos acerca de como as modificações na realidade material são trazidas para a consciência, podendo nos levar a algumas conclusões acerca da formação de uma humanidade nova.

Iremos nos deter aqui a analisar como as transformações na realidade material alteraram e contribuíram para a elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário, partindo da premissa, conforme sugere Lenin (*apud* KRUPSKAYA, 2017), de que será necessário um longo trabalho educativo, objetivando elevar a consciência das massas. Nosso foco consiste em mergulhar em alguns escritos de Lenin, Krupskaya, Bogdanov e Lunatchárski a fim de mensurarmos as perspectivas que os autores compreendiam por revolução cultural, até porque a maioria das elaborações sobre a revolução cultural ocorreu de modo concomitante às transformações políticas que estavam ocorrendo na Rússia revolucionária.

Conforme já evidenciamos, os educadores soviéticos tiveram que construir uma proposta educacional com o país afundado na miséria. Não bastava a penúria; a maioria da população era analfabeta, o que dificultava o processo de transição socialista. Lenin, consoante Soares Dore (2013, p. 80), havia afirmado que o maior desafio, depois do assalto ao poder, era vencer a resistência ideológica dos setores mais conservadores da burguesia, enfatizando:

[...] a necessidade de educar e dar ensino às massas trabalhadoras a partir dos costumes, hábitos e convenções que a classe trabalhadora adquiriu durante numerosos decênios de luta pela liberdade política a fim de superar a herança cultural burguesa no campo intelectual e moral.

A resistência ideológica dos segmentos conservadores atravessou todo o período do Estado operário degenerado. O processo de burocratização da práxis adquiriu aspectos religiosos à medida que o Estado operário degenerado transformou a figura de Lenin quase em um Deus ou numa espécie de figura mitológica. O desenvolvimento da nova cultura, conforme as transformações que estavam ocorrendo na base material, acende uma práxis social em que se revela o falseamento da realidade por meio de um idealismo vulgar carregado de misticismo (ESTEVAM, 2018), enquanto, no aspecto produtivo, caminhou para um processo formativo pragmático, cuja preocupação consistia em formar os novos quadros para atuar nas fábricas.

Sobre as modificações no campo da educação, Lilge (1988) sequer considerará o período de ouro da educação russa⁸⁴. Ele acusa as escolas soviéticas do rompimento com as

⁸³ Termo emprestado de Trotsky (2005) por ser o que melhor explica a experiência da União Soviética.

escolas filosóficas idealistas que seguiam a tradição filosófica de Rousseau e Tolstói. Ele chama de utilitarismo míope a influência que Lenin teve no processo educacional russo. Sua crítica se assenta em um suposto pragmatismo de Lenin e da luta dos sindicalistas por uma educação com um maior treinamento técnico-científico e vocacional, reduzindo a politecnia a uma escola de instrução profissional⁸⁵.

O autor justifica o suposto pragmatismo de Lenin baseado na informação de que Lenin haviam recomendado o estudo do sistema Taylor de organização do trabalho já em 1918. Paralelamente a isso, o autor justifica esse pragmatismo nas divergências conhecidas entre Lenin e Bogdanov, iniciadas em 1907, motivadas especialmente, de acordo com Lilge (1988), no medo de que o primeiro chegasse a ser um líder máximo da organização do partido. Contudo, suas críticas parecem um pouco infundadas, por ignorar de modo contundente o método histórico-dialético utilizado por Lenin. Cabe pontuar ainda que sua justificativa de que Lenin tinha medo que Bogdanov chegasse à sucessão do posto de dirigente recai para um subjetivismo, ignorando os fundamentos teóricos para tais discordâncias. Os fundamentos teóricos de Lenin estão escritos no livro *Materialismo e empiriocriticismo*, escrito em 1909, quando demonstra toda a influência idealista das proposições de Bogdanov.

A partir de Krausz (2017), podemos considerar que Lenin, logo depois da Primeira Guerra Mundial, criticou o sistema Taylor em debate com Kautsky e Struve, alegando que esse modo de organizar a produção revelava um poder de escravizar e submeter o homem à máquina. O líder bolchevique pontuava que a individualização do processo produtivo, advinda após a implantação do taylorismo, impedia o seu processo de libertação. Posteriormente, mais precisamente em 1918, o autor assinalou que:

O sistema Taylor – sem que seus iniciadores saibam ou queiram – está preparando o momento em que o proletariado assumirá toda a produção social com a finalidade de distribuir adequadamente e racionalizar todo o trabalho social. A produção em larga escala, maquinaria, ferrovias, telefones – tudo isso proporciona milhares de oportunidades para cortar em três quartos o tempo de trabalho dos operários organizados e deixá-los em uma situação quatro vezes melhor do que estão hoje. E esses comitês de operários, assistidos pelos sindicatos operários, serão capazes de aplicar tais princípios na distribuição racional do trabalho social quando este for liberto da escravidão. (LENIN *apud* KRAUSZ, 2017, p. 469).

Contudo, quando o autor faz essa defesa está dentro de um contexto cujo poder político pertencia à classe trabalhadora. Devemos notar que essa incorporação não se dava

⁸⁴ A literatura predominante sobre a educação soviética considera os anos de 1917 a 1930 como os anos de ouro da educação.

⁸⁵ Para maiores esclarecimentos acerca desse debate, recomendamos o artigo de Soares Dore (2013).

com base na individualização do processo produtivo, mas sim na racionalização de todo o trabalho social articulado juntamente ao operariado. Naquele contexto de miséria e penúria extrema, a incorporação do taylorismo visava à industrialização do país como forma de garantir o controle e o domínio de todo o processo produtivo paulatinamente, à medida que a consciência social das massas se elevava.

A incorporação do taylorismo não visava conferir um utilitarismo míope ao processo formativo, mas sim garantir o desenvolvimento das forças produtivas, ao passo que afirmava a autonomia dos sindicatos no gerenciamento da produção. Lenin não se filiou ao pragmatismo como corrente filosófica na condução do processo revolucionário russo, mas foi coerente com o seu próprio método: agiu de acordo com os elementos da realidade concreta. O processo de desenvolvimento social não tinha evoluído para uma perspectiva diferente no modo de organizar a produção em um contexto de penúria, por conta disso, a alternativa viável foi a sua incorporação mediante o controle realizado pelos sindicatos⁸⁶.

Retomando o debate da cultura proletária, de acordo com Lenin (1946), havia uma influência significativa da *Filosofia de Mach*⁸⁷ e, à vista disso, partia-se da crença de transformação para um novo regime social, excluindo, para isso, toda e qualquer influência da cultura burguesa. É esse debate da cultura proletária, por exemplo, que influenciará a grande polêmica entre Lenin e Bogdanov⁸⁸, culminando na exclusão do segundo dos círculos partidários.

Bogdanov, assim como Lunatchárski e Gorki, pertencia ao *Proletkult*. Este grupo foi formado em 1914, sendo composto por representantes intelectuais da Rússia, o qual tinha uma influência significativa em determinados setores do partido e da classe trabalhadora, bem

⁸⁶ Se formos pensar dentro de uma escala evolutiva dos estudos acerca dos modos de organização do trabalho, podemos deduzir que o toyotismo recebe uma influência significativa do modo de organizar a produção realizado pelos soviéticos. Contudo, para afirmarmos essa hipótese, teríamos que investigar mais profundamente sobre os modos de produção e a incorporação dos sindicatos no gerenciamento das fábricas.

⁸⁷ Ernest Mach era um físico e filósofo austríaco que considerava as coisas como complexos de elementos da experiência. Ele desenvolveu sua doutrina filosófica por meio, de acordo com o Dicionário Político, da incapacidade de as doutrinas burguesas extraírem suas conclusões com base nos novos descobrimentos da física, sendo revelado, portanto, o excesso de subjetivismo presente em suas obras. Para maiores informações dessa polêmica, ver estas obras: *Materialismo e empiriocriticismo* (LENIN, 1946), *Reconstruindo Lenin* (KRAUSZ, 2017), *Revolução, arte e cultura* (LUNATCHÁRSKI, 2018) e Dicionário Político, disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/mach_ernst.htm.

⁸⁸ De acordo com Krausz (2017), Lenin rompeu com Bogdanov ainda nos anos da contrarrevolução em 1914, quando o segundo estava sujeitando as escolas de Capri e Bolonha ao pensamento da filosofia de Mach. Bogdanov foi banido do partido porque queria fundar uma escola cujo referencial teórico se baseava na construção de uma filosofia idealista e sectária. O ponto de discordância entre Lenin e Bogdanov era porque o primeiro acreditava que a cultura era algo a ser apreendido gradativamente, enquanto o segundo achava que era necessário construir uma cultura puramente socialista. Bogdanov nutria um sentimento de antipolítica que preocupava Lenin; a Bogdanov interessava criar uma nova cultura.

como atuava nas escolas do partido, tanto de Bolonha quanto de Capri⁸⁹. Foi a partir dessas experiências que os três russos acima citados se organizaram por meio do *Proletkult* e organizavam círculos literários e culturais em diversas regiões da Rússia.

Krupskaya e Lenin realizaram duras críticas à concepção de cultura proletária devido ao isolamento social do proletariado. Para eles, as ideias do *Proletkult* são sectárias e não dialogavam, em sua inteireza, com as tarefas sociais do proletariado na derrubada do sistema burguês. Por essa razão, a autora reforça que as escolas que constroem pequenas ilhas em seu entorno estão privando a criança de todo o contato da vida social. Portanto, não daria para construir uma nova cultura quando se exclui toda e qualquer influência de tudo aquilo que foi acumulado historicamente.

Assim como Lenin, Krupskaya (2017, p. 101) acreditava que a influência cultural da burguesia deveria ser analisada sob o ponto de vista da dialética:

[...] deve prevalecer o espírito de uma atitude crítica em relação à arte burguesa: é necessário que o estudante aprenda a separar o que deve e não deve ser tomado da cultura burguesa, deve aprender a entender também as novas formas de cultura burguesa, isto é, a arte do período da decadência.

Portanto, podemos pontuar que ambos os autores presumiam que só daria para o estudante ter uma visão crítica sobre a cultura burguesa à medida que ele tivesse acesso a todo o legado histórico-cultural da formação social burguesa. Não daria para o estudante negar aquilo que não conhece, tampouco daria para construir novas bases sociais para o desenvolvimento da arte, da ciência e conseqüentemente da cultura. Krupskaya (2017) pensa o desenvolvimento social e cultural numa perspectiva dialética e dinâmica, partindo da bagagem cultural dos estudantes, adquirida por meio de suas vivências diárias. Nessa perspectiva, a autora destaca que:

[...] Há proletários que estão completamente imbuídos da ideologia burguesa, proletários que são estranhos aos ideais proletários, à disciplina proletária e à firmeza. É pouco ter uma origem proletária – o proletariado deve entender ainda suas tarefas de classe, deve elaborar para si a consciência de classe. (KRUPSKAYA, 2017, p. 101).

Krupskaya (2017) partia do chão da realidade ao formular suas concepções acerca da cultura, sabendo que o proletariado estava suscetível às diversas elaborações do conhecimento do senso comum. Havia os que eram simpáticos ao comunismo, bem como

⁸⁹ As escolas de Bolonha e Capri eram organizadas por Bogdanov, Lunatchárski e Gorki através de uma subsecção do Partido Bolchevique. Os três desenvolviam um trabalho educativo na escola; logo após a polêmica de Lenin e Bogdanov, o segundo foi banido do partido. Lunatchárski continuou organizando os trabalhos posteriormente à saída de Bogdanov, partilhando de algumas perspectivas de Lenin e divergindo de outras, mas nem por isso deixaram de trabalhar juntos, liderando o Comissariado da Educação Pública.

aqueles que rejeitavam as concepções comunistas, mesmo sendo de origem proletária, pois seu lugar de origem social não determinava necessariamente a formação da consciência de classe. Cabe ressaltar ainda que o pensamento social da classe trabalhadora não estava dividido na polarização entre os que eram a favor ou contra; alguns eram completamente indiferentes às transformações que ocorriam na realidade social.

A autora deixa claro que a elevação do “classe em-si” para o “classe para-si” dependerá de um processo educativo que leve em consideração tudo aquilo que foi construído historicamente. Para que o proletariado tenha maturidade de selecionar aquilo que serve ou não à classe trabalhadora, é preciso que tenha acesso àquilo que foi construído anteriormente, pois erigir uma redoma em torno dos ideais proletários não poderia garantir os valores universais da solidariedade aos trabalhadores do mundo inteiro. Transformar a União Soviética numa ilha, desprovida de todo e qualquer contato com as diversas ideologias, não era suficiente para elevar a consciência das massas. Para ela:

O proletariado não pensa em isoladamente instalar-se em uma sociedade de classes, em desenvolver sua visão de mundo separada, sua arte separada. A missão do proletariado não é esta, para ele, sua missão está na destruição da sociedade de classes, na organização de uma vida feliz e racional para todos e cada um nesta organização da sociedade, onde não haverá nem o proletariado nem a burguesia. (KRUPSKAYA, 2017, p. 103).

Em conformidade ao que já mencionamos anteriormente, as divergências de Lenin e Bogdanov são anteriores ao processo revolucionário de 1917. Bogdanov tinha uma influência relativa em diversos grupos da Rússia até pela práxis político-educativa organizada por ele. Krausz (2017, p. 183) nos ajuda a compreender que:

A consciência revolucionária de Lunatchárski, Gorki e, até mesmo, Bogdanov, orientada para o futuro e hiperdesenvolvida, anunciava um novo gênero do comunitarismo. Essa filosofia coletivista de ação procurava ancorar a consciência do proletariado em um tipo de socialismo utópico e messiânico. [...] A construção de Deus surge como anseio por harmonia e o próprio socialismo se torna uma quase religião.

A filosofia coletivista de Bogdanov não tinha caráter organizativo nem dialético de continuidade e de ruptura com toda a cultura anterior. A filosofia coletivista de Bogdanov partia de um pressuposto da ação, porém voltada para a transformação interior, carregada de um subjetivismo que resvalava para uma espécie de socialismo humanista, cuja transformação daquela coletividade se assemelhava, conforme o autor, a uma religião, em virtude da busca pelo anseio da harmonia entre os povos.

O forte aspecto subjetivista da filosofia coletivista de Bogdanov, de acordo com Krausz (2017, p. 186), “[...] atava as mãos das classes oprimidas por intermédio de sua fé na natureza divina dos opressores”, levando-nos a crer que, na concepção de Bogdanov, a formação de uma cultura proletária negava até mesmo a luta de classes, à medida que se constrói uma consciência harmoniosa com os opressores. Ele nega a luta de classes ao eliminar o conflito entre as classes e o impacto que as modificações na realidade material possuem sobre a nossa consciência. A filosofia de Bogdanov era conivente com uma espécie de idealismo vulgar, porque contribuía para o obscurecimento da consciência, sendo, por sua vez, um elemento a mais no processo de mistificação da realidade.

A ascensão de Bogdanov como um pensador teórico e prático durante o período da autocracia veio pela necessidade de construir “[...] uma cultura proletária mais livre e criativa que a cultura burguesa, pois, para eles [...], não podia conceber o socialismo sem aquela emancipação cultural” (KRAUS, 2017, p. 189). A necessidade de edificar uma nova cultura em uma sociedade cujo acesso intelectual era liberado apenas para determinados segmentos da nobreza impulsionou a disseminação de grupos cujo objetivo era fortalecer a práxis político-educativa nas regiões mais longínquas da Rússia. A parceria entre Lenin, Bogdanov, Krupskaya e Lunatchárski torna-se mais evidente à medida que esses educadores compartilhavam da perspectiva de educar o povo para a emancipação humana.

Segundo Broué (2014), no início do século XX, esses educadores promoviam clandestinamente diversas ações culturais em diversos territórios a fim de disseminar essa nova cultura. Krupskaya (2017) demonstra que Lenin partia do entendimento de que não devia ser dado para o operário um conhecimento simplificado. Para ele, todo operário deveria ter acesso à ciência completa, por essa razão ele fazia questão de ler trechos de *O capital* para operários e camponeses. Além disso, Krupskaya (2017) salienta que ele era tão conectado com os operários que sempre ressaltava o desejo de escrever de forma mais simples possível para que os operários e camponeses compreendessem exatamente a mensagem que estava querendo transmitir, tendo, assim, uma atenção especial no tocante à linguagem.

É com base nessas informações que podemos lhe conceder o título de educador da revolução, uma vez que, antes e depois do processo revolucionário, exerceu um papel ativo junto aos operários e camponeses, reforçando a necessidade de elevar as concepções culturais da massa e dando ampla liberdade para que os membros do Commissariado para a Educação pensassem e executassem propostas cujo princípio basilar estivesse ancorado na união entre trabalho, ensino e práxis político-educativa.

O título de Lenin como educador da revolução não estava assentado somente no fato de que ele pensava na educação do povo, demonstrando um interesse especial para as vivências dos operários e camponeses, procurando transpor as elaborações teóricas para o campo da prática. Esse título se dá especialmente porque ele era um grande agitador das massas. Para Krupskaya (2017), Lenin como agitador desempenhou um trabalho sério e eficaz, não se contentando com a superficialidade das agitações. O trabalho de agitação não tinha que ignorar a teoria, por essa razão articulava teoria e prática revolucionária em contato permanente com as massas.

A agitação entre os operários consiste em que os social-democratas tenham participação em todas as manifestações espontâneas da luta de classe operária, em todos os confrontos dos operários com os capitalistas durante a jornada de trabalho, por questões salariais, por condições de trabalho e assim por diante. Nossa tarefa é fundir a sua atuação com questões práticas do dia a dia da vida operária, ajudar os operários a tomar essas questões, focar a atenção dos operários nos principais abusos, ajudá-los a formular de maneira mais precisa e prática as suas exigências para o patrão, desenvolver na consciência dos operários a sua solidariedade, criar interesses comuns e uma causa comum a todos os operários russos como uma classe operária unida, que faz parte do exército mundial do proletariado. (LENIN *apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 218).

A práxis político-educativa de Lenin partia da realidade, da necessidade de revelar o fenômeno que ocultava a desigualdade de classe, articulando teoria e prática, à medida que possuía sensibilidade para captar os anseios da massa e se confrontava para a ação prática de transformação do real. Lilge (1988) discorda desse título de Lenin ser o educador da revolução pelo fato de ser um título honorífico devido às suas contribuições na modificação da história. Para ele, “[...] Lenin não se enquadra em nenhum capítulo de uma história geral do pensamento educacional, nem pode ser caracterizado como associado a uma escola ou movimento, embora seu materialismo dialético possa levar a esse tipo de equívoco” (LILGE, 1988, p. 3). Entretanto, mesmo que ele não tenha estampado ou escrito longas páginas a respeito da educação, o seu legado educacional está expresso em sua defesa da educação e em sua práxis político-educativa, na educação dos círculos operários, no trabalho de agitação e na sensibilidade em captar os anseios da massa e transformá-los em consignas que contribuíssem com o processo de transformação do real.

Lilge (1988), ao eclipsar as contribuições de Lenin para a educação, realiza a defesa de Bogdanov, considerando que este não havia rompido com o idealismo dos grandes filósofos da educação. Ele compactua com as contribuições de Bogdanov pelas bases sociais estabelecidas do que seria essa nova cultura, partindo da premissa da solidariedade fraterna, do espírito de cooperação e do ritmo de trabalho, significando que esta modificação na

estrutura ideológica deixaria de ser algo exclusivamente político. Bogdanov também era contrário à “[...] aceitação passiva de qualquer herança cultural, porque, para ele, a cultura não era um extorquir de valores, mas o princípio organizador da vida social” (LILGE, 1988, p. 14).

Lenin, além de considerar que essas premissas ficavam no plano do idealismo, considerava ainda que esse movimento negava a:

[...] ligação da cultura com todos os aspectos da vida social. Seus membros pensavam que era possível construir uma cultura do proletariado particular que não fosse conectada com toda a vida ao redor, em outras palavras, uma cultura que fosse constituída como algo isolado, algo fechado. (KRUPSKAYA, 2017, p. 162)⁹⁰.

A impossibilidade de construir uma nova cultura, negando toda e qualquer influência do passado, negava a historicidade das relações sociais, não havendo o movimento de continuidade e ruptura. Bogdanov realizava a crítica à influência da cultura burguesa sem conseguir propor o que de fato seria essa nova cultura; por essa razão, o princípio da solidariedade fraterna, do espírito de cooperação e do ritmo de trabalho continuava no plano abstrato.

Lenin (*apud* KRUPSKAYA, 2017, p. 157) partia da perspectiva do processo, logo “[...] É impossível agora exigir dos operários que viviam sob o capitalismo e apenas há alguns anos vivem sob o regime soviético que eles tenham uma relação consciente com o trabalho, isso significaria que eles já seriam socialistas, e isso não se consegue imediatamente”.

Feitas essas observações acerca de Lenin, Krupskaya, Lunatchárski e Bogdanov, podemos discutir os pressupostos do que seria a cultura proletária, bandeira defendida especialmente por Lunatchárski e Bogdanov. Consoante Lunatchárski (2018, não bastava tomar o poder, era necessário construir um sistema educacional proletário. Para ele, esse sistema significava “[...] a propagação dos valores universais da ciência e da arte sem os quais não se pode ser uma pessoa mais consciente, sem os quais o proletariado permanece bárbaro, cuja falta de aquisição não permite que se explore nem o poder, nem os meios de produção conquistados” (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 56).

Esse sistema educacional proletário visava facilitar o acesso da classe trabalhadora à arte e à cultura, bem como disseminar a ciência como um instrumento importante de libertação e emancipação da classe trabalhadora. As considerações de

⁹⁰ Cabe ratificarmos que Lenin e Krupskaya partiam das mesmas elaborações teóricas. Em seu compilado de artigos reunidos no livro *A construção da pedagogia socialista*, publicado em 1917, muitos desses textos é ela ressaltando a contribuição de Lenin no campo da educação, concedendo-lhe o título de educador da revolução, pelo zelo que este demonstrava pelo processo formativo de operários e camponeses.

Lunatchárski (2018) sobre o sistema educacional proletário têm convergência com as elaborações de Lenin e Krupskaya referentes à propagação universal da arte e da ciência, levando em consideração todo o legado adquirido historicamente.

Lunatchárski (2018) seguia as mesmas premissas de Lenin ao concordar que nem tudo que é velho deve ser banido, por enxergar que a propagação do conhecimento historicamente acumulado ajuda ao proletariado a ter uma visão da totalidade social, devendo, além disso, ter fácil acesso aos espetáculos teatrais, músicas e museus, com vistas a estimular o desenvolvimento das atividades espirituais da classe trabalhadora.

Nos anos iniciais da Revolução Russa, Lunatchárski (2018) se opôs à fusão do Comissariado para a Educação com as secções do partido, pois acreditava que a separação do partido e do comitê para a educação garantiria a autonomia necessária na execução de propostas pedagógicas que possuíam o objetivo de emancipar a classe. Contudo, ao mesmo tempo que o autor preza a autonomia, em outros textos do autor podemos perceber a influência de Bogdanov no pensamento de Lunatchárski, especialmente quando defende que se deve acabar com toda e qualquer influência da cultura burguesa.

Lilge (1988) também observa esse movimento de oscilação de Lunatchárski às proposições de Lenin e Bogdanov, porém a justificativa dada por Lilge (1988, p. 16) remete ao subjetivismo do autor, alegando que Lunatchárski possuía uma lealdade muito forte a Lenin:

A crença de Lunatchárski no poder espontâneo e criativo do povo era semelhante à de Bogdanov, mas seu entusiasmo não durou muito. Sua posição oficial e sua lealdade à Lenin obrigaram-no a transigir em suas crenças e a comprometer-se cada vez mais com a política do partido. Todavia, seus relatórios e discursos mantiveram até o fim de seu mandato, em 1929, traços das ideias e sentimentos não ortodoxos, que refletiam sua independência intelectual dos primeiros tempos e suas simpatias por Bogdanov.

A justificativa de Lilge (1988) não faz sentido por causa de algumas razões: primeiro, a postura política de Lenin era passível de questionamento dentro do seu próprio partido; a figura de um líder autoritário não está totalmente de acordo com os documentos históricos que apontam derrotas políticas de Lenin dentro do partido; a vitória da burocracia nos seus últimos anos de vida; além de que suas “vitórias” estavam fundamentadas tanto no aspecto teórico quanto no aspecto prático. As divergências de Lenin e Bogdanov, conforme já apontamos, datam de 1907 e a exclusão de Bogdanov dos círculos partidários é anterior ao período mencionado pelo autor. Segundo, podemos apontar que as concepções de Lunatchárski não estavam bem consolidadas, tanto que, consoante Estevam (2018), suas

posições eram similares às de Lenin no tocante à defesa da garantia da pluralidade de produções artísticas e culturais e à sua disseminação em massa.

Estevam (2018, p. 26) assegura que:

A linha fundamental defendida por Lunatchárski, em consonância com as posições de Lenin, era de assegurar uma grande diversidade de produções artísticas e culturais, promovendo a participação ampla de variados setores da classe trabalhadora na formulação de uma cultura proletária e socialista e uma arte de classe. Com isso, seriam criadas condições para o acesso massivo por parte da população aos bens culturais e artísticos, assegurando assim a apropriação da herança cultural construída pela humanidade e evitando que um grupo determinado, uma escola artística ou corrente estética, assumisse o controle e a hegemonia da política cultural.

Todavia, após leitura do livro *Revolução, arte e cultura*, com os compilados de textos de Lunatchárski no decorrer da experiência revolucionária, podemos perceber que o pensamento do autor oscila entre a linha defendida por Lenin e a linha defendida por Bogdanov, fazendo com que, após a morte de Lenin, verifiquemos um desvio para um leninismo exagerado por parte de Lunatchárski, o que nos leva a crer que houve uma adesão do autor ao realismo socialista.

Essas constatações, de certa forma, são comprovadas por Estevam (2018), quando, após estudos empreendidos sobre o realismo socialista, observa que as ideias iniciais de Lunatchárki pertinentes à manutenção da pluralidade de concepções artísticas e culturais na Rússia revolucionária foram substituídas pelo monopólio da Associação Pan-Russa dos Camponeses Escritores já a partir de 1925, sendo esta a única que se manteve durante o regime stalinista com algumas obras sendo encomendadas pelo povo. De acordo com o autor, em 1925 começou a haver mudanças significativas no campo da arte, consumando um projeto centralizador e autoritário a partir de 1932.

Se é verdade que o processo de deterioração artística e cultural remonta a meados de 1924, com a ascensão do culto à personalidade, logo as aproximações do ponto de vista teórico com Bogdanov não se iniciam em 1929, mas sim em 1925, quando um projeto centralizador e autoritário ganha forma. Contudo, mesmo que tenha havido uma clara adesão deste educador soviético ao stalinismo, isso não significa dizer que ele não apontava criticamente os elementos do teatro e do cinema soviético, que, na visão do autor, apresentavam aspectos do cotidiano tipicamente pequeno-burguês, cujas temáticas giravam em torno da consolidação da moral e da ética burguesas, não possibilitando o avanço atinente à construção de novas relações sociais que primassem pela emancipação humana.

A adesão ao stalinismo pode ter sido, em parte, pelo medo da repressão *staliniana*, mas também pode, de fato, ter acordo com o realismo socialista. Em seus textos sobre o realismo socialista, percebemos desvios do culto à personalidade de Lenin, tendo acordo na transformação do líder bolchevique numa espécie de pai da nação soviética, transformando-o numa figura quase que religiosa, de caráter messiânico, contribuindo para o processo de mistificação da realidade.

O autor se distancia das premissas leninistas de educação quando defende a atuação das massas, mesmo que elas não compreendam o materialismo histórico-dialético, pois “[...] o importante é ter sentimento revolucionário, compreensão das tarefas fundamentais da revolução e uma verdadeira sensibilidade artística” (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 245)⁹¹. Nessa afirmação, podemos perceber a ênfase concedida ao subjetivismo e o afastamento da perspectiva de difusão do conhecimento, pois agora já não precisa compreender os fundamentos teóricos que alicerçam a teoria revolucionária. A adesão ao pragmatismo da ação corrobora o automatismo da práxis político-educativa, constituindo-se, portanto, em mais um elemento que reforça o processo de burocratização da práxis. A teoria deixa de ser o guia da ação e a prática perde, em grande medida, o conteúdo político que a impulsionava.

Os desvios com a práxis de Lenin não se dão apenas no âmbito da difusão do conhecimento, mas também ocorrem através do pacto com o idealismo vulgar denunciado por Lenin em 1909. A preocupação do autor está em transformar os velhos valores burgueses em valores socialistas. De uma certa forma, ignora o processo e se concentra no objetivo final. Nisso, surgem algumas correntes literárias afeitas ao futurismo, cujo papel estava ligado à transformação da realidade. Nisso, perde-se o processo e apega-se ao que estava por vir, caindo numa espécie de fuga da realidade ou numa espécie de falsificação do real. Podemos notar ainda uma naturalização do autor com os horrores da guerra e da fome, colocando as vítimas desses eventos como necessárias para que se erigisse um novo mundo.

Contudo, em nossa época os elementos trágicos ainda são produzidos pelo mundo, porque as vítimas não são apenas possíveis, como também necessárias. As vítimas das guerras civis foram necessárias, as vítimas dos conflitos de classe entre o novo e o velho mundo são necessárias. As vítimas das guerras civis foram necessárias, as vítimas dos conflitos de classe entre o novo e o velho mundo são necessárias, conflitos que ocorrem em todos os países; vítimas são produzidas constantemente em nossa luta contra aqueles inimigos internos, que agora exercem amarga resistência, penetrando até mesmo nas novas formas socialistas de vida e tentando corromper o seu conteúdo. (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 246).

⁹¹ Citação na íntegra: “Façam-no, camaradas, mesmo sem ter compreendido o materialismo dialético até o fim. O importante é ter sentimento revolucionário, compreensão das tarefas fundamentais da revolução na etapa dada e uma verdadeira sensibilidade artística” (LUNATCHÁRSKI, 2018, p. 245).

Percebemos aqui a normalização da tragédia, da miséria, da pobreza e dos horrores da guerra sob a alegação de que as pessoas sujeitas a essas condições eram vítimas necessárias. Sob esse pano de fundo, esconde-se uma espécie de teoria da sobrevivência, cujos heróis foram aqueles que conseguiram suportar o sofrimento. Nesse sentido, somente aqueles que conseguiam sobreviver à barbárie ascendiam aos postos de heróis da causa socialista.

Em uma coletânea de histórias orais condensadas no livro de Aleksievitch (2015), intitulado *O fim do homem soviético: um tempo de desencanto*, a autora destaca, em outras palavras, que o realismo socialista se impregnou de tal forma no imaginário social que as pessoas viviam na esperança de que aparecesse um novo líder revolucionário. Desse modo, podemos afirmar que o impacto que isso trouxe para a causa revolucionária se vincula à construção de uma subjetividade voltada para uma espera passiva de um novo tempo, mas não de um processo de transformação que ocorresse de baixo para cima, mas de uma transformação que ocorresse apenas pela via das instituições burguesas. A espera passiva por um novo messias não é capaz de transformar o mundo, nem fomenta o potencial revolucionário adormecido das massas, tampouco é capaz de transformar o sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário.

É importante notar ainda dentro dos textos teóricos de Lunatchárski (2018) uma espécie de manipulação da teoria, em que Lunatchárski (2018) assinala que a crítica realizada pelo realismo burguês é reacionária, porque, segundo o autor, a crítica pela crítica não está preocupada com a verdadeira mudança social. As obras de Marx, Engels e Lenin passaram a ter um tratamento teórico diferenciado, demonstrando que essa manipulação fomentava uma cultura de apassivamento diante do real, distanciando-se das premissas *leninianas* da práxis político-educativa e contribuindo para um processo de burocratização da práxis.

4.6 A práxis staliniana

Estamos considerando como práxis *staliniana* o automatismo da vida política que se instaurou logo após a ascensão de Stalin ao poder. Na realidade, Lukács (2008), em suas reflexões sobre o stalinismo, batiza-o como uma práxis *staliniana* devido ao fato de a práxis político-educativa ter se centralizado no partido político, havendo, por conseguinte, todo um processo de manipulação burocrática não apenas no campo da economia, mas também no campo da política e da educação, em razão do forte apelo à propaganda, à censura, à perseguição à oposição, ao cerceamento da liberdade, ao processo de coletivização forçada,

dentre outras ações que revelam o automatismo da práxis político-educativa, impedindo o processo de elevação do “classe em-si” ao “classe para-si”.

Antes de continuarmos a discussão acerca da práxis *staliniana*, é importante destacar que o processo de coletivização do campo não se deu de maneira consensual com os camponeses. A coletivização foi a reprodução da violência do regime stalinista, apropriando-se de algo que seria bom para a modificação do modo de produção, porém o emprego do uso da força foi causando um distanciamento cada vez mais acentuado entre os trabalhadores de modo geral.

Desse modo, neste tópico dedicaremos atenção especial ao modo como houve o processo de manipulação burocrática, observado como uma tentativa de manutenção do poder de um determinado segmento de dentro do Partido Comunista. Lukács (2008), em seus escritos políticos datados de 1956 a 1971, concederá atenção especial ao *modus operandi* do regime stalinista e ao reflexo que a práxis *staliniana* terá nos mais diversos complexos sociais.

Conforme salientamos anteriormente, é Lukács (2008) que se ocupará de realizar essa análise. Trotsky (2005) também avalia, em algumas de suas obras, o processo de degeneração burocrática do regime, porém é em Lukács que esse termo aparece de modo mais evidente, demonstrando, por conseguinte, seu afastamento do regime logo após a morte de Stalin. Embora o autor comungasse, em partes, com o regime, percebemos a acidez de suas reflexões após o processo de derrocada da experiência do socialismo real. Seu caminho de oposição a Stalin passa pelo crivo da implantação de uma democracia em seu sentido amplo. Essa defesa será acompanhada pelas críticas a Stalin, apoiadas, sobretudo, pelas críticas de Lenin à máquina burocrática pouco antes de sua morte. Devido à data do escrito, supomos que este se refere a Lukács em sua fase madura, porque aqui ele expõe seu caminho para Marx e os apontamentos que faz à práxis *staliniana*, constando, dentre outros, os desvios metodológicos do marxismo vulgar.

Referimo-nos a uma manipulação burocrática do método *marxiano* pelo fato de que Stalin se apropria equivocadamente das premissas de Lenin no tocante a agir de acordo com a realidade concreta. A deturpação do método se dá pelo fato de que confere uma forte ênfase à propaganda, esquecendo-se, com isso, de elevar a consciência revolucionária. O caráter propagandista das ações de Stalin reflete o culto à personalidade e à execução de práticas educativas que reforçam a estrutura ideológica da sociedade, havendo o fortalecimento da célula familiar, e não sua dissolução, além da construção de uma arte que partia de uma mistificação do real, à medida que a práxis não se colocava como reflexo da

atividade prática. A práxis *staliniana* partia de uma sociedade supostamente idealizada, mantendo intacto todo o aparelho burocrático.

Essa práxis afeta a organização da classe trabalhadora com o desenvolvimento de uma ideologia voltada para atingir os objetivos de uma realidade imediata, logo, por sua vez, como pontua Lukács (2013), não há um verdadeiro encandeamento entre o fenômeno e a essência. As ações no campo do fenômeno contribuíram para o obscurecimento da essência. A falta de unidade entre fenômeno e essência, seguindo a perspectiva de Lukács (2013), dá à práxis político-educativa uma natureza mais voltada para o pragmatismo.

Apesar de estarmos refletindo sobre a práxis *staliniana* a partir de Lukács (2008), cabe pontuarmos que, na ontologia do ser social, o autor húngaro se refere ao automatismo da práxis como marxismo vulgar. Mesmo o autor não sendo tão explícito na crítica ao stalinismo, ele pontua que: “O marxismo vulgar tirou delas a conclusão de que todos os produtos não rigorosamente econômicos da humanidade estariam numa relação de dependência direta e mecânica com a economia, seriam produtos simples do seu desenvolvimento” (LUKÁCS, 2013, p. 550) As críticas do autor ao stalinismo aparecem com maior nitidez nos escritos políticos de Lukács (2008), os quais revelam, conforme já pontuamos, que suas elaborações seguem a linha de demonstrar a compreensão equivocada do materialismo histórico-dialético, o que faz com que o movimento real, sob o signo do stalinismo, retrocedesse de uma dialética viva para uma rigidez mecanicista.

O autor acentua que a persistência em um dogmatismo *staliniano* oferece uma ciência e uma arte prisioneiras de desvios metodológicos profundos, refletindo que a ausência da análise histórica produz fetiches que ajudam a confundir os processos sociais concretos, não ajudando, portanto, a construir uma nova cultura sob uma perspectiva ampla. Em suas reflexões, podemos extrair que a práxis *staliniana* produziu uma ideologia voltada para construir um falso consenso, incompatível com os ideais de uma ditadura do proletariado⁹². Esse falso consenso, de acordo com Lukács (2008), foi concebido pelos mais diversos meios de comunicação de massa, de maneira dirigida pelo partido. Ao ser dirigida autoritariamente pelo partido, a práxis político-educativa perde sua fluidez no campo da produção intelectual,

⁹² A compreensão de Lukács (2008) acerca da ditadura do proletariado se assemelha à visão de Lenin no sentido de que Lenin compreendia que, no calor do processo revolucionário, entendido em seus anos iniciais, era inevitável utilizar recursos repressivos a fim de influenciar o conjunto da massa trabalhadora. Nesse período, Lenin dialogava com Rosa Luxemburgo, e os dois apresentavam divergências na condução do processo revolucionário, pois o primeiro acreditava que a tomada do poder não significava a consolidação do poder do proletariado. Esse poder precisaria ser ampliado, mesmo que significasse a utilização da repressão contra as forças contrarrevolucionárias em seu estágio inicial. Lukács (2008) segue, contudo, defendendo a repressão em seu estágio inicial, visando alcançar a democracia em seu sentido ampliado, havendo, portanto, similaridades do pensamento de Lukács com os de Rosa e Lenin.

refletindo-se diretamente na materialidade por meio da repressão de todo e qualquer pensamento contrário.

As compreensões de Lukács (2008) a respeito da ditadura do proletariado seguem a perspectiva de Lenin, compreendendo-a dentro de uma visão de processo, no qual paulatinamente, ao passo que a realidade material é transformada, suas estruturas ideológicas refletirão as modificações na base objetiva. Sua crítica ao stalinismo se fundamenta na sobreposição da tática ao método, reduzindo a práxis político-educativa a uma questão de estratégia. Adiante, o autor afirma que:

[...] quando Stalin, por considerações de ordem tática, decidiu empreender o aniquilamento radical de qualquer oposição, ou melhor, de todo ‘suspeito’, nasceu esta teoria, com o objetivo de preparar e justificar propagandisticamente esta decisão tática. Em segundo lugar, não se tratou de um episódio isolado, mas de um modo de proceder habitual em Stalin, extremamente característico tanto no plano objetivo quanto no plano subjetivo. (LUKÁCS, 2008, p. 146).

O autor justifica a teoria do socialismo em um só país como resultado para a construção de uma propaganda para justificar o aniquilamento radical da oposição. A tática estratégica de Stalin de manutenção do seu poder se sobrepôs ao objetivo final de construir as bases para a formação de uma nova cultura. Logo, a práxis política de Stalin revelou deturpações com o materialismo histórico-dialético, à medida que o desenvolvimento histórico priorizou a resolução de problemas de maneira mecanicista, como se toda solução do desenvolvimento social partisse de maneira espontânea do desenvolvimento da produção.

Fica subentendido em suas reflexões que um dos erros do stalinismo foi a ênfase concedida ao mundo da produção em detrimento das outras práxis sociais que priorizaram a elevação da consciência revolucionária. Essa constatação já tinha sido percebida por Shulgin (2013) em suas anotações sobre as primeiras reformas educacionais, quando a técnica se sobrepôs ao desenvolvimento da consciência, dificultando, pois, a modificação da estrutura ideológica. A proposta educacional no período do stalinismo focou o resultado final em detrimento do processo, superpondo-se uma formação tecnicista associada às remanescências do realismo socialista contendo os vícios de uma formação messiânica.

Em suas reflexões, o autor pondera que:

Para Marx, o mundo da economia (que ele chama de reino da necessidade) será sempre, ineliminavelmente, a base daquela autocriação do gênero que ele define como reino da liberdade. Ao afirmar que o conteúdo essencial deste último reino é o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo, Marx diz claramente que esta práxis se diferencia qualitativamente da ação econômica (ainda que entendida em seu sentido mais amplo). Ela não pode surgir como simples produto espontâneo, necessário, da atividade econômica, embora – e estamos diante de uma contradição da vida social, produtora das novidades – a práxis vinculada ao

reino da liberdade só possa florescer com base no reino da necessidade. (LUKÁCS, 2008, p. 112).

Nestas elaborações, parece estar claro para o autor que no reino da necessidade pode até haver uma subsunção da práxis econômica ou da práxis laborativa sobre o conjunto da práxis social. No entanto, se pensarmos que o objetivo de uma revolução social é a conquista da liberdade em seu sentido amplo, a práxis político-educativa deve se diferenciar da práxis laborativa a fim de garantir o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

O autor deixa claro que a práxis, em seu sentido amplo, só pode florescer quando tem por base o reino da necessidade. Nesse trecho, é evidente a premissa da práxis como mediação importante entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. Dessa maneira, o limite da práxis *staliniana* se revela porque suas atividades permaneceram na esfera econômica e a tática perdeu a conexão com a perspectiva de um processo de transformação ampliada, tendo por base a construção de uma nova sociedade.

No tocante à participação das massas, o autor considera problemática a supressão da atividade autônoma das massas. Ele destaca que:

[...] a atividade autônoma das massas praticamente desapareceu, não apenas na chamada grande política, mas também na regulação da vida cotidiana destas massas. Gostaríamos de sublinhar a palavra ‘praticamente’, já que, no plano formal, muitas questões são aparentemente resolvidas segundo todas as regras da democracia formal (voto secreto, sufrágio universal, etc.); a manipulação burocrática prévia, a pressão da burocracia etc., porém, são de tal modo poderosas que estas votações dizem geralmente muito pouco sobre os reais desejos, inclinações, humores etc. das massas, de modo que a situação de 1917 deve ser considerada extinta há muito tempo. (LUKÁCS, 2008, p. 171).

Podemos considerar, a partir desse relato de Lukács (2008), uma divisão entre as práxis políticas, porque, enquanto em uma garante a atividade político-educativa das massas por meio da autonomia e da garantia do movimento espontâneo das massas, em outra deixa clara a existência de uma práxis que existe apenas no plano formal. Consoante as atividades listadas por ele, os elementos da democracia burguesa estavam presentes, muito embora a práxis burocratizada minasse o elemento subjetivo das massas em razão do controle exercido pela máquina burocrática, entendendo como elementos subjetivos os verdadeiros desejos da massa (LUKÁCS, 2008).

A burocratização da práxis trouxe um impacto negativo à organização da sociedade, ao passo que se elevou acima dos interesses coletivos. A coletividade foi usada para a manutenção dos interesses e privilégios da camada de dirigentes. Sob o véu da coletividade:

[...] os mandatários da classe operária se burocratizam e a burocracia eleva-se acima da sociedade renovada, não são por causas secundárias, como as sobrevivências psicológicas do passado, etc., é em virtude da inflexível necessidade de formar e de conservar uma minoria privilegiada, enquanto não é possível assegurar a igualdade real. (TROTSKY, 2005, p. 80).

O forte aparato burocrático não contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência mais autônoma e apartada da consciência social dominante que concorria para a validação da estrutura societária de privilegiados e não privilegiados. Talvez seja por isso que Trotsky considera esse fato como uma sobrevivência psicológica do passado, justificando ainda a alegação de um dos responsáveis pelas histórias contidas no livro de Aleksiévitich (2015, p. 108) que “[...] o nosso país tem uma mentalidade czarista no subconsciente. Está nos genes. Todos precisam de um czar”.

A sobrevivência de uma psicologia que assegurava a manutenção da sociedade dividida em privilegiados e não privilegiados demonstra a limitação do processo educativo e sua incapacidade de elevar a consciência social das massas. A educação soviética não conseguiu romper com os velhos vícios da sociedade, pois a preocupação da educação se manteve na formação de quadros para atuar nas fábricas. O reconhecimento de uma mentalidade czarista no subconsciente comprova que a educação empregada sequer foi capaz de construir uma práxis político-educativa de mediação entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, pois sua práxis não tinha o intuito de ver desabrochar o florescimento da atividade espontânea das massas, mas sim a construção de um consenso no qual a estrutura societária continuava intacta.

Lukács (2008) reflete ainda sobre o fato de que, mesmo após a derrota das forças conservadoras, a práxis *stalianina* continuou seguindo o método repressivo. Ele manteve a política repressiva mesmo após a parcela significativa das forças conservadoras ter sido morta, mudando o foco da práxis repressiva em atacar as lideranças que comungavam também dos interesses socialistas, demonstrando que sua ação não estava preocupada com a construção de uma nova sociedade, mas com a manutenção do poder.

O autor húngaro ressalta que o sistema educacional soviético produziu uma quantidade expressiva de jovens especialistas, os quais, contudo, não comungavam dos valores de um novo mundo. Esses jovens especialistas não eram comunistas plenos, mas também não eram inimigos do regime, o que não justificava, portanto, a manutenção da linha da eliminação dos inimigos. Nesse sentido, o processo educacional também ficou submetido a uma manipulação dos fatos históricos, quando os fatos eram manipulados com vistas a

favorecer a camada que pertencia ao poder. A perseguição à oposição adquiriu aspectos tão nocivos que ficou estritamente proibida qualquer aproximação com as ideias de Trotsky.

Podemos verificar a manipulação dos fatos históricos por meio das fotografias e dos filmes soviéticos que foram produzidos. Neles, era construído um consenso fantasioso, retirando dos livros didáticos quaisquer referências aos líderes perseguidos pelo regime. No livro *Revolução traída*, notamos a manipulação das fotografias, em que se retiraram delas figuras que poderiam representar um perigo para a possibilidade de se construir ali uma nova revolta social. Nos filmes soviéticos, também podemos observar esse mesmo movimento, deixando a impressão, por exemplo, de que Trotsky, Zinoviev e Kamenev tiveram papéis secundarizados no processo revolucionário. A sátira produzida possuía o intuito de exaltar a figura de Lenin, colocando Stalin como aquele que deu continuidade ao legado de Lenin sem nenhuma reflexão crítico-social ao capitalismo e ao próprio regime⁹³.

Podemos notar que a ausência da reflexão crítica acerca da experiência soviética está totalmente distante daquilo que Marx (2011) preconizava a respeito de como deveria ser um processo revolucionário, como um processo constante de educação e autoeducação, pois são as experiências de tentativas de construção de socialismo que possibilitam uma constante ação, reflexão, ação, quando esse retorno à realidade ocorre de maneira muito mais consciente. É esta ação-reflexão-ação que possibilita o processo de lapidação do sujeito revolucionário, porque a consciência social se forja na própria práxis.

A experiência soviética não realizou esse movimento de ação-reflexão-ação, resultando, portanto, numa práxis automatizada. De certa forma, a teoria do socialismo em um só país criou uma redoma em torno da União Soviética, e a práxis dela decorrente, dentro de uma perspectiva internacionalista, deu-se no sentido de proteger as conquistas da revolução de 1917, muito embora a práxis *staliniana* tenha se distanciado da práxis coletiva de 1917. Nessa direção, os relatos de Aleksiévitich (2015) caminham na direção de que, em 1917, os sonhos eram coletivos e de que, durante a vigência do stalinismo, o que sobrou de 17 foi apenas a memória manchada pela manipulação histórica.

A coletivização realizada nos campos não teve o intuito de incutir uma nova mentalidade social dos camponeses. Nesse sentido, de acordo com Trotsky (2005, p. 68),

A coletivização foi, para os camponeses, uma completa expropriação. Socializavam-se os cavalos, as vacas, os porcos e até os pintos. Confiscavam-se aos *kulaks* –

⁹³ A tônica da produção artística e intelectual no período do realismo socialista foi a construção da história dos heróis. Nos filmes produzidos nesse período, a imagem de Lenin é caricaturada, reforçando o personalismo em torno da sua história. Afora a influência dos livros e filmes, ressaltam-se ainda as estátuas espalhadas em algumas regiões da Rússia.

escreveu no estrangeiro uma testemunha ocular – até as botas de feltro usadas pelas crianças. O resultado de tudo isso foi os camponeses venderem em massa o seu gado a preço baixo ou abaterem-no para lhe tirarem o couro e a carne.

A reação dos camponeses é natural e espontânea se considerarmos que as bases sociais de uma nova mentalidade social não estavam sendo construída. Se a ação produz uma violência à individualidade dos camponeses à proporção que eles perdiam seus bens, sem compreender a razão do ato, o efeito da reação será o de esconder do Estado aquilo que possuem. O retorno a algumas relações capitalistas de produção fabricava a relação do acúmulo de bens, resultando numa estratificação mais acentuada das classes, especialmente no campo. Trotsky (2005, p. 79) reflete ainda que: “O Estado adquire imediatamente um duplo caráter: socialista, uma vez que defende a propriedade coletiva dos meios de produção; burguês, já que a repartição dos bens tem lugar segundo padrões de valor com todas as consequências que decorrem desse fato”.

A compreensão do caráter duplo do Estado soviético fez com que Trotsky defendesse a hipótese do Estado operário degenerado, considerando que, embora tivesse problemas de Stalin na condução da máquina burocrática, seria equivocado, por exemplo, defender a existência de uma espécie de capitalismo de Estado quando a repartição dos bens seguia os requisitos de uma propriedade coletiva dos meios de produção.

A coletivização em si não era um problema desde que a ação fosse acompanhada de um processo educativo de conscientização, de modificação de hábitos que sinalizassem para o princípio da autogestão. A práxis burocratizada atingia níveis de degeneração tão profundos que “[...] o Estado operário se vê coagido a formar um órgão do tipo burguês, ou seja, recorrer à polícia, dando-lhe um novo uniforme” (TROTSKY, 2005, p. 80). O recurso do uso da violência mantém o estranhamento do trabalho frente ao processo de trabalho. Esse estranhamento também era resultado de uma estrutura ideológica a qual reforçava as relações patriarcais. Consoante Delfino (2017, p. 247), “Havia uma base material para que os trabalhadores vissem o Estado como um pai protetor, embora autoritário e corrupto. O Estado-pai também os defendia contra o hostil mundo capitalista”.

A concepção de Delfino (2017) caminha na mesma direção de Lukács (2008). Contudo, enquanto o primeiro conclui que a transição interrompida se deu pela incapacidade de destruir a máquina burocrática, resultando em um reformismo vazio de conteúdo político-revolucionário, o segundo observa a incapacidade da burocracia de renunciar ao seu papel de guia absoluto, cuja práxis pouco teve “[...] a ver com uma produção destinada a satisfazer as necessidades autênticas e reais das pessoas” (LUKÁCS, 2008, p. 174).

Paralelamente a isso, Lukács (2008) reflete que, na condução do Estado operário degenerado⁹⁴, sobrou pouquíssimo espaço para a participação efetiva da massa. Os sovietes e os sindicatos foram engolidos pela máquina burocrática, concentrando no partido toda a centralidade da práxis política. A práxis política do Partido Comunista se direcionou para a manutenção do poder, tendo diferentes ações tanto no contexto internacional quanto no contexto nacional. No plano internacional, a práxis político-educativa percorreu o caminho da negociação com as potências imperialistas, realizando pactos, conforme aponta Coggiola (2017), com as forças conservadoras, retrógradas e nazistas, como foi o caso do acordo Hitler-Stalin. Casos semelhantes ocorreram na China e Espanha, demonstrando que a finalidade da União Soviética foi a proteção do seu território a fim de evitar a grande guerra.

Haupt (2017) explica o novo sentido do bolchevismo baseado na premissa de que Stalin já não buscava conciliar a luta nacional pelo dever internacional. Por essa razão, Stalin sistematiza o leninismo de tal de forma que confere a ele uma nova interpretação, carregada de um valor normativo internacional:

[...] elaborando uma doutrina que permite simultaneamente eliminar os seus adversários e manter firmemente um componente aparato do partido. Para ele, o partido não era somente composto pelas organizações de classe, antes era um sistema único dirigido por um organismo central, encarregado de manter e estender a ditadura do proletariado. (HAUPT, 2017, p. 16, tradução nossa).

Dessa maneira, o horizonte da luta revolucionária se perde dentro do aspecto da práxis política formal, influenciando, por conseguinte, toda a práxis da III Internacional Comunista. Essa práxis influenciará negativamente a práxis das pessoas, no sentido de que, consoante Lukács (2008, p. 175):

As pessoas participam de reuniões, discussões, votações, etc., somente enquanto nelas estiverem em jogo seus interesses imediatos, mas assumem, quando delas participam, uma atitude predominantemente passiva ou se limitam à aprovação formal das propostas oficiais. Tais pessoas estão inteiramente convencidas de que sua intervenção em tais discussões etc. não incide de modo algum no encaminhamento de soluções para os problemas debatidos, mas pode, inclusive, em certas circunstâncias, até mesmo provocar danos pessoais a quem intervém. Todos têm conhecimento desta situação, mas na média dos relatórios oficiais é proclamado e formalmente comprovado precisamente o contrário.

O autor demonstra claramente que houve uma sobreposição da práxis individual sobre a práxis coletiva. A práxis coletiva foi apropriada como forma para validar as concepções de um determinado grupo social. Esse grupo social detinha o poder e através dele

⁹⁴ É importante pontuarmos que Lukács (2008) não defende essa teoria. Em seus escritos, o termo que prevalece em suas reflexões sobre o regime stalinista é “socialismo real”, contudo, após análise da teoria esboçada por Trotsky (2005), o termo que melhor descreve a experiência soviética é “Estado operário degenerado”.

impunha um *modus operandi* que nada tinha a ver com os interesses da coletividade, tanto que as propostas da coletivização do campo não foram bem recebidas por segmentos consideráveis do campesinato, sendo aceitas apenas pelo caráter paternalista do Estado soviético, como herança do antigo regime czarista.

Podemos perceber claramente um recuo dentro da práxis político-educativa revolucionária na formação de uma consciência social combativa. A longo prazo, ela ajuda a construir uma consciência social passiva, logo a elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário já não é possível. De modo concomitante, seguindo a perspectiva *lukacsiana*, o hábito construído foi nocivo para a modificação do comportamento dos indivíduos, haja vista que:

[...] a partir do momento em que a prioridade staliniana da tática tornou-se uma manipulação burocrática que penetrava e envolvia toda a sociedade, tanto as pessoas que dela participavam ativamente quanto as que a sofriam passivamente terminaram por se habituar a ela em seu próprio comportamento vital. (LUKÁCS, 2008, p. 177).

O comportamento passivo foi assimilado pela massa. Essa assimilação denuncia as limitações da práxis *staliniana* na formação de uma humanidade nova, pois essa humanidade nova perdeu a conexão com o movimento real. A perda de conexão com o movimento real constrói uma massa amorfa, desprovida do compromisso com a edificação do socialismo internacional.

Lukács (2008, p. 187) assinala ainda que:

A prioridade metodológica da tática é estreitamente ligada à já mencionada deformação do método de Marx e Lenin, ou seja, à consideração de toda situação social como agudamente revolucionária. Com efeito, a prioridade da tática exclui toda discussão teórica objetiva acerca do verdadeiro modo de ser das situações, das tendências etc. As decisões são tomadas em termos táticos e quem não é da mesma opinião aparece como um inimigo, aberto ou mascarado, não se trata de refutá-lo, mas de difamá-lo, de torná-lo inócuo do ponto de vista moral ou até mesmo físico. A conservação deste método staliniano faz com que a tese da constante intensificação da luta de classes, ainda que refutada pelo XX congresso, volte a se fazer atual sempre que, no plano tático, revele-se apta a resolver com violência burocrática uma situação complexa, independentemente do fato de tal intensificação.

A tática superou o conteúdo da práxis político-educativa. Na ausência do conteúdo, a práxis política empobreceu-se e, portanto, burocratizou-se, sucumbindo ao pragmatismo da ação. Cabe ressaltar ainda que Stalin não percebeu que a luta de classes não estava caracterizada da mesma maneira que estava anteriormente à morte de Lenin. A partir da observação de Lukács (2008), podemos chegar à conclusão de que a estratégia de Stalin, no tocante à manutenção do poder, seguiu a linha de eliminar os possíveis candidatos à sua sucessão.

Outro aspecto que podemos considerar como um princípio da práxis *staliniana* diz respeito à centralidade absoluta do processo de trabalho. O impulso à industrialização acentuou o estranhamento decorrente das relações de trabalho. Dessa forma, de acordo com Trotsky (2005, p. 101):

[...] Quando o ritmo do trabalho é determinado pela caça ao rublo, as pessoas não trabalham de acordo com as suas 'capacidades', isto é, de acordo com o estado dos seus músculos e nervos, elas violentam-se. Rigorosamente, esse método só pode ser justificado com rigor, invocando a dura necessidade; transformá-lo em princípio fundamental do socialismo, é espezinhar o ideal de uma nova e mais elevada cultura, a fim de lançá-lo à lama habitual do capitalismo.

Essa afirmação de Trotsky (2005) concorre para a constatação de que a categoria trabalho não pode responder por todo o processo de emancipação humana, porque, apesar de haver uma prioridade ontológica do trabalho frente às outras práxis sociais, ele ainda pode estar sob o princípio da alienação. Paralelamente à prioridade do trabalho, faz-se de igual importância a intervenção das outras práxis sociais a fim de garantir um desenvolvimento mais equânime entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento das outras potencialidades humanas.

A centralidade do trabalho, quando não combinado com as outras práxis, pode ser sinônimo de violência, uma vez que os limites físicos não estão sendo respeitados. Trotsky (2005, p. 101) concorda essa afirmação, mesmo quando considera a violência embutida no impulso dado à industrialização: “[...] a manutenção de um rigoroso controle das medidas do trabalho e do consumo, mas em todo caso pressupõe formas mais humanas de controle do que as inventadas pelo gênio explorador do capital”.

No entanto, as formas de controle do trabalho utilizadas pela práxis *staliniana* incorporaram, conforme já salientamos, as mesmas técnicas do capitalismo, sem, contudo, alterar a forma do controle, mesmo quando cessaram as possibilidades de atuação das forças conservadoras. Todavia, verificamos que as implicações da práxis *staliniana* foram um fator limitador na formação de uma humanidade nova, haja vista que, ao passo que havia o fortalecimento da máquina burocrática, ocorria também o aumento do estranhamento e da alienação, derivados de relações de trabalho centralizadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não serei o poeta de um mundo caduco /
Também não cantarei o mundo futuro / Estou
preso à vida e olho meus companheiros / Estão
taciturnos, mas nutrem grandes esperanças /
Entre eles, considero a enorme realidade / O
presente é tão grande, não nos afastemos / Não
nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”⁹⁵.

No processo de escrita da tese, especialmente quando é de natureza histórica, é preciso lidar diversas vezes com o sentimento de estar desconectado do tempo presente. Em determinados momentos, esse trabalho de imergir na história e retirar dela o que pode vir a ser aplicado no presente é a maneira que encontramos para aliviar o peso de escrever uma tese neste contexto histórico de profundos ataques à ciência e à educação de modo geral, ataques diretos à teoria marxista a partir da reprodução dos velhos preconceitos, que não partem de nenhuma fundamentação teórica.

Neste trabalho de imersão, foi importante rever alguns debates acalorados entre Marx e Engels e os teóricos da economia política, bem como de Lenin contra o idealismo presente nas obras de Ernest Mach, contra a militarização do trabalho e contra a defesa do espontaneísmo das massas em detrimento de uma práxis revolucionária direcionada pelo partido. À medida que revíamos e aprendíamos sobre a natureza de todos esses debates, é inevitável não pensarmos que a única maneira de desconstruirmos o antimarxismo é nos apoiando nos seus pressupostos teóricos, especialmente no que diz respeito ao método materialismo histórico-dialético, e retirar dele as conclusões necessárias a partir da realidade presente. Quais são os debates que aglutinam as massas? Qual o peso que algumas correntes dentro do campo progressista causam no imaginário social das pessoas? À medida que refletíamos sobre essas perguntas, fomos entendendo que não daria para combater o antimarxismo se não compreendêssemos algumas nuances das discussões que o movimento da realidade impõe.

Combater o antimarxismo requer reconhecer a pluralidade da classe trabalhadora, aproximar-nos das pautas dos diversos grupos que atuam na realidade e extrair deles os

⁹⁵ Poesia de Carlos Drummond de Andrade chamada “Mãos dadas”. Disponível em: <https://centroloyola.com.br/maos-dadas-carlos-drummond-de-andrade.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

elementos necessários que concorrem para o processo de emancipação humana. Lenin (2015), no célebre livro *O que fazer?*, constrói uma espécie de tratado sobre a educação das massas através da práxis político-educativa, utilizando o instrumento da denúncia para refletir sobre a violência do Estado czarista. Em suas palavras:

Não basta explicar a opressão política de que são objeto os operários (tal como não bastava explicar-lhes o antagonismo entre os seus interesses e os dos patrões). É necessário fazer agitação acerca de cada manifestação concreta dessa opressão. E uma vez que as mais diversas classes da sociedade são vítimas dessa opressão, já que se manifesta nos mais diversos aspectos da vida e da atividade sindical, cívica, pessoal, familiar, religiosa, científica, etc., não é evidente que não cumprimos a nossa missão de desenvolver a consciência política dos operários se não nos compreendermos a organizar uma vasta campanha de denúncias políticas da autocracia? Porque, para fazer agitação acerca das manifestações concretas da opressão, é necessário denunciar essas manifestações (da mesma maneira que para fazer a agitação econômica era necessário denunciar os abusos cometidos nas fábricas). (LENIN, 2015, p. 111).

A ação de agir sobre cada manifestação da opressão revela a nossa capacidade de dialogar com a totalidade do conjunto da vida social, ultrapassa a esfera da fábrica e discute sobre as contradições presentes nas relações familiares, com os aparelhos institucionais, com a opressão da violência policial. Lenin (2015) reflete ainda que existem diversas formas para dialogar com a classe para além da esfera econômica, devendo incorporar o elemento político a fim de ajudar no processo de elevação da consciência.

Braz (2015, p. 9) compreende que:

A formação teórico-política é condição para a ação revolucionária; mas aquela só tem efetividade quando, dialeticamente, materializa-se na prática política. A vontade política torna-se vontade consciente quando o conhecimento sobre a realidade, sobre as situações concretas se alia à ação política, envolve as massas e adquire força material.

Partindo desse pressuposto, não dá para conceber um programa de formação humana ancorado no materialismo histórico-dialético que não esteja coadunado com a práxis político-educativa, uma prática que acompanha desde os momentos antes do assalto ao poder, no processo político-organizativo da classe, até os momentos posteriores, quando se faz necessário uma ação revolucionária que forme os lutadores e os construtores dessa nova sociedade.

Tomando emprestado o termo “lutadores e construtores” de uma nova sociedade de Pistrak (2011), podemos refletir que, além de a práxis político-educativa ter a capacidade de formar uma subjetividade combatente, torna-se indispensável formar os militantes com a maturidade suficiente para compreender os momentos de avanços e recuos dentro da materialidade. Nem sempre os tempos políticos são momentos revolucionários; muitas vezes,

as sucessivas derrotas no campo progressista fazem com que a classe trabalhadora recue alguns passos atrás no seu processo organizativo a fim de acumular forças para dar passos maiores adiante.

A maior contribuição histórica de Lenin foi a capacidade de reconhecer os momentos de avançar e recuar. Nesses dois momentos distintos do processo organizativo da classe, a práxis político-educativa cumpria sua função de continuar com as estratégias políticas revolucionárias, denunciando o Estado czarista da violência policial, identificando os segmentos explorados e oprimidos pelo sistema capitalista, formando a base dentro de um contexto de repressão através das tribunas populares, reuniões-relâmpago, círculos operários e comitês organizativos. O trabalho de formação de base foi anterior à Revolução de 1917; podemos dizer que, desde o final do século XIX, estavam sendo preparadas as bases subjetivas para o momento da conquista do poder político e econômico. A conquista do poder político não foi suficiente para consolidar as conquistas revolucionárias, iniciando, depois disso, diversos processos educativos que caminhavam desde a alfabetização da massa iletrada até a organização de um programa escolar que continha a articulação entre trabalho, ensino e práxis político-educativa.

A disseminação da educação nos mais diferentes campos da Rússia Revolucionária possibilitaria a transformação da base agrária russa por meio da industrialização do campo, diminuindo as barreiras culturais entre campo e cidade. Ante a ausência do desenvolvimento das forças produtivas, os bolcheviques tiveram estratégias que reforçavam o estranhamento das relações de trabalho devido ao programa de formação de quadros especialistas para atuar nas fábricas. A proposta da educação politécnica semelhante à proposta de educação politécnica burguesa não garantia a inclusão da práxis político-educativa na proposta de formação humana, pois o trabalho permanente da práxis político-educativa garantiria o dinamismo próprio de um processo revolucionário.

Por mais que a educação soviética estivesse alinhada com outros objetivos sociais, eles não foram suficientemente firmes na defesa de uma nova sociedade ao sufocarem a práxis político-educativa do conjunto da sociedade civil. O sufocamento da práxis, como categoria formativa, influenciou diretamente as relações no campo da escola, quando houve modificações na proposta formativa, voltando a ser uma escola verborrágica (FREITAS, 2009). A práxis político-educativa despiu-se de todo o seu conteúdo espontâneo e passou a cumprir objetivos que não dialogavam, em sua inteireza, com a classe dos *de baixo*. Portanto, o processo de degeneração da práxis e conseqüentemente seu impacto nas relações escolares não se deram em 1930, mas em 1921, quando a práxis político-educativa não foi capaz de

suprir o elemento da burocracia presente nas relações estabelecidas entre o conjunto da sociedade civil e o Estado.

Se nos apegarmos aos escritos de Aleksiévitich sobre “O fim do homem soviético”, suas histórias remetem a uma cultura denunciante, consequência dos anos de terror da União Soviética, à indiferença pela política e à espera passiva por um novo messias. O povo deixou de ser protagonista das conquistas revolucionárias. A redoma criada em torno da União Soviética, os acordos com as potências imperialistas e a ausência de uma política de incentivo para os processos revolucionários que ocorriam em outros lugares do mundo tornaram a União Soviética uma espécie de ilha, demonstrando a indiferença com os processos organizativos da classe trabalhadora em sua totalidade⁹⁶.

A centralidade absoluta do trabalho na formação humana não possibilitou o salto para um *dever-ser* liberto das relações estranhadas, pelo contrário, a absolutização do trabalho colocou a União Soviética numa corrida desenfreada para o processo de industrialização. Essa busca, ao passo que transformou a União Soviética numa grande potência mundial, possibilitando o acesso universalizado à educação, demonstrou limites quanto à ausência da práxis político-educativa. Os retrocessos ocorridos tiveram como ponto de partida a realidade material, porém o princípio da liberdade plena, na qual o homem tem o direito de escolher e decidir sobre o que fazer com seu próprio tempo, colocou o homem em uma outra prisão – não mais a do sistema capitalista –, que passou a ser escravizado pelo ritmo extenuante da carga horária de trabalho, não se sentindo parte da riqueza produzida, sendo o trabalho o centro da vida humana. De acordo com Aleksiévitich (2005), significava a perda do sentido da vida no decorrer da velhice.

Tchernichevski (2020, p. 399) relata que:

O tempo de um ser humano que vive a vida como deveria se divide em três grandes partes: trabalho, prazer e descanso. O prazer exige descanso tanto quanto o trabalho. No trabalho e no prazer, o elemento humano geral predomina sobre as especificidades pessoais. No trabalho, nós agimos segundo o motivo predominante das necessidades racionais externas. No prazer, sob o motivo predominante das outras necessidades (também gerais) da natureza humana. O descanso ou recreação é um elemento onde a personalidade individual busca recobrar forças desses estímulos que esgotam a reserva dos recursos humanos. É um elemento introduzido na vida pela própria personalidade individual. Nessa esfera a pessoa age totalmente de acordo com suas peculiaridades, suas próprias inclinações individuais. No trabalho e no prazer as pessoas são atraídas por uma força geral poderosa que está acima de suas peculiaridades individuais.

⁹⁶ É importante destacar que a União Soviética enviava recursos para os demais países a fim de ajudá-los a construir um processo revolucionário em seus países, porém a recomendação do partido era a parceria com as forças políticas burguesas, com a finalidade de desenvolver as forças produtivas, influenciando, por conseguinte, toda a política do Partido Comunista Brasileiro.

Estas reflexões nos levam a crer que uma autêntica formação humana obedece a toda a complexidade da vida, em que o trabalho e o conjunto das práxis humanas se encontram e concedem a homens e mulheres o equilíbrio necessário entre o indivíduo e o ser coletivo. A coletivização forçada não gera impactos significativos numa nova forma de civilidade, porque o novo homem e a nova mulher não foram forjados porque a práxis *staliniana* tomava o controle de toda a vida social, trazendo um impacto no campo de toda a produção artística e intelectual. A liberdade, em seu sentido amplo, não pode germinar em ambientes que utilizam a força e o medo do castigo como métodos pedagógicos. Nesse sentido, a revolução foi traída e entrou em confronto com as ideias que motivaram a tomada do poder em 1917, encontrando na práxis burocratizada o seu próprio termidor⁹⁷.

A formação para o trabalho cumpria uma exigência externa ao indivíduo, não sobrando tempo, por exemplo, para que as outras potencialidades humanas fossem exploradas. Essas outras potencialidades seriam desenvolvidas a partir da interação dos outros complexos sociais: práxis artística, práxis político-educativa e demais práxis sociais que conferem ao ser humano uma formação integral. A pedagogia do meio deveria conter em sua proposta formativa todo o trabalho político-social, chamado por Shulgin (2013) como trabalho socialmente necessário⁹⁸, indicando que as diversas formas de práxis devem estar presentes em seu programa escolar, articulando os planos escolares aos planos de vida, considerando a totalidade da vida social.

Com base nisso, podemos afirmar a centralidade da práxis na formação humana por atuar como uma categoria de mediação entre a velha e a nova humanidade. A práxis político-educativa ajudaria a consolidar as práticas aceitáveis dentro de uma nova sociedade, dialogando diretamente com a realidade político-social, ajudando no processo de transformação da sociedade, pois, conforme já salientamos anteriormente, a formação de uma humanidade nova também ocorre por meio dos conflitos existentes nas velhas e novas formas de viver.

Paralelamente a isso, à medida que fomos investigando o processo revolucionário russo, fomos identificando as contradições existentes no processo de transformação da sociedade; graças a essas contradições, pudemos refletir acerca dos instrumentos de coerção e

⁹⁷ Este termo foi utilizado para falar do período do terror que sucedeu a Revolução Francesa logo após a queda de Robespierre. Trotsky (2005) se referiu a isso para poder ilustrar o terror impetrado pela práxis *staliniana* e pelo avanço da burocracia nas relações sociais ocorridas na União Soviética.

⁹⁸ É importante destacar que o autor não se refere explicitamente à práxis, mas enfatiza o papel que a escola deve exercer no processo de transformação da consciência social. Shulgin (2013) diz expressamente que a escola deve ajudar os camponeses na organização de suas reuniões, na eletrificação da aldeia, na construção de uma rádio nos povoados, chamando a atenção para o protagonismo dos estudantes no processo de edificação socialista.

coesão ideológicas como resultantes da herança do antigo Estado czarista. Referimo-nos especialmente ao machismo e ao racismo como partes integrantes da estrutura ideológica do Estado, porque, no tocante à questão da mulher, por exemplo, com a extinção da célula especial do partido, associada aos demais retrocessos observados no âmbito da lei, conforme já mencionamos anteriormente, o Estado czarista continuou reproduzindo os preconceitos e a inclusão da mulher nos espaços produtivos da sociedade se deu apenas no domínio da fábrica, bem dentro da perspectiva liberal de favorecer a inclusão das mulheres no aspecto trabalhista, mas com a permanência dos velhos vícios da antiga sociedade.

Situação semelhante podemos observar através do tratamento destinado aos judeus e árabes, sendo tratados com ojeriza por muitas pessoas pertencentes ao território russo. No decorrer da práxis *staliniana* foram realizados os *progroms*⁹⁹, visando exterminar e expulsar comunidades inteiras de seus territórios de origem através da prática violenta dos policiais. Devido a esses e outros acontecimentos, Aleksiévitich (2005, p. 353) ressalta, em um dos seus relatos, que “[...] os russos precisam dos negros para poderem se sentirem brancos”, demonstrando toda a complexidade do racismo estrutural no imaginário social do povo russo, que se dava pelas condições materiais, mas também pela ausência da práxis político-educativa na desconstrução dos diversos papéis sociais que foram construídos historicamente.

Krupskaya (2017) também faz referência ao racismo estrutural em seus escritos: quando analisa o sistema educacional americano e aponta a divisão do trabalho em ossos brancos e ossos negros. Os ossos brancos eram responsáveis pelo trabalho intelectual, enquanto os ossos negros eram incorporados ao trabalho manual¹⁰⁰. Contudo, ela também tinha consciência de que a escola politécnica e o fim da divisão do trabalho proporcionariam a eliminação de quaisquer formas de racismo que se davam também através do trabalho.

A universalização da escola politécnica transforma a escola numa arma para a eliminação da divisão da sociedade entre ossos brancos e pretos, isto é, em pessoas de trabalho físico – equipando cada com o conhecimento e a habilidade de trabalhar, abrindo caminho para uma sociedade sem classes. (KRUPSKAYA, 2017, p. 182).

⁹⁹ Prática costumeira executada pelo exército branco durante a guerra civil na Rússia, especialmente no sul da Ucrânia; depois essa prática foi retomada por Stalin nos grandes expurgos.

¹⁰⁰ “Hoje, a preparação geral para o trabalho tem grande valor, pois dá a possibilidade de não ficar amarrado por anos a uma especialidade estreita, e, em caso de necessidade, mudar de tipo de ocupação e profissão. Além disso, deve-se considerar a união do trabalho físico e intelectual que vemos na escola americana – conexão que intelectualiza o trabalho físico e que fertiliza a atividade intelectual, que prepara a eliminação da divisão da sociedade em ossos brancos, engajados no trabalho intelectual, e ossos negros, destinados ao trabalho físico” (KRUPSKAYA, 2017, p. 45).

Como podemos notar, um processo revolucionário abre sempre a oportunidade de refletirmos sobre as contradições existentes na nossa sociedade. Através dessas contradições, podemos modificar os rumos, realizar os ajustes necessários, realizar um trabalho permanente de conscientização política por meio da práxis político-educativa, pois não faltam desafios que caminham tanto na direção de derrubar os antagonismos presentes dentro de uma sociedade desigual e realizar as modificações necessárias na realidade concreta quanto na direção de modificar a estrutura ideológica que reforça as opressões dentro do sistema.

Lenin, assim como Krupskaya e Makarenko, tinha compreensão dessas especificidades em suas práxis político-educativas. Ter clareza dessas especificidades não significa dizer que as particularidades não estejam dialogando com a totalidade, pelo contrário, o método *marxiano* constrói uma nova síntese a partir da simbiose entre o particular e o universal, a partir da interpenetração dialética entre os contrários.

Lenin também reflete sobre essas questões particulares em seus escritos sobre a autodeterminação dos povos e seus escritos sobre a revolução irlandesa ocorrida em 1916:

Imaginar que uma revolução social é concebível sem as revoltas das pequenas nações nas colônias e na Europa, sem as explosões revolucionárias de um setor da pequeno-burguesia com todos seus preconceitos, sem um movimento do proletariado politicamente não consciente e massas semiproletárias contra a opressão de seus latifundiários, da Igreja e da Monarquia, contra a opressão nacional, etc. – imaginar isso é condenar a revolução social. (LENIN, 1916, s.p.).

Sua afirmação caminha na direção de canalizar a revolta para uma ação coletiva de transformação social, quando o sujeito revolucionário, devido à própria pluralidade que o compõe, está metamorfoseado em diversas outras opressões. Se a perspectiva de Lenin da Revolução de 1917 estivesse alinhada com a utopia de considerar o purismo revolucionário e tivesse ignorado as vozes dos diferentes povos oprimidos pelo regime czarista, não teria havido revolução social. A capacidade de escutar a voz dos oprimidos, articulá-la com o movimento dos trabalhadores e construir práticas político-educativas com os diversos rostos, com as diversas vozes, com os diferentes timbres, é isso que garante a dinamicidade do processo revolucionário. É isso que revela sua vivacidade, sua pluralidade e sua capacidade de canalizar a revolta numa direção revolucionária.

Neste texto sobre a Revolução Irlandesa, Lenin (1916, s.p.) é categórico quando afirma que: “Quem espera uma revolução social pura nunca vai viver para vê-la”. Adiante, Lenin (1916, s.p.) ressalta que:

A revolução socialista na Europa não pode ser outra coisa senão uma explosão de uma luta de massas por parte de todos os diversos elementos descontentes e oprimidos. Inevitavelmente, segmentos da pequeno-burguesia e dos trabalhadores atrasados irão participar nela — sem tal participação, a luta de massas é impossível, e sem ela, a revolução é impossível — e quase que inevitavelmente eles trarão para o movimento seus preconceitos, suas fantasias reacionárias, suas fraquezas e seus erros. Mas objetivamente, eles irão atacar o capital, e a vanguarda consciente da revolução, o destacamento avançado do proletariado, expressando essa verdade objetiva de uma luta de massas variada e discordante, heterogênea e exteriormente fragmentada, será capaz de unir e dirigi-la, tomar o poder, expropriar os bancos, e os trustes que todos odeiam (ainda que por diferentes motivos!), e introduzir outras medidas ditatoriais que em sua totalidade equivalerão à derrubada da burguesia e à vitória do socialismo, que, no entanto, de nenhuma maneira, imediatamente se ‘expurgará’ da escória pequeno-burguesa.

O fato de o movimento de massas trazer toda a pluralidade da classe trabalhadora, compreendendo como classe aqueles e aquelas que vivem do trabalho, não significa dizer que dentro dele não vá existir conflitos. O conflito também faz parte da natureza humana e é com base nele que aprendemos, que ressignificamos, que avançamos. Depois do assalto ao poder, as determinações trazem sempre outros conflitos que serão resolvidos mediante a práxis político-educativa.

Krausz (2017) relembra que no exército vermelho havia muitos preconceitos pequeno-burgueses. Muitas vezes, eles reproduziam os velhos preconceitos a fim de encontrar culpados para a guerra civil que estavam vivendo. A atitude de Lenin e Trotsky foi investir na formação político-pedagógica do exército, a ponto de que, no auge da guerra civil, diante da escassez resultante da miséria e do atraso socioeconômico russo, de todo o caos social, as duas áreas que recebiam os maiores orçamentos eram o exército e a educação, quando o próprio exército também possuía sua função educativa junto às massas, orientando-as, construindo políticas que procuravam minimizar a violência própria da guerra.

À medida que fomos investigando a revolução social como um processo pedagógico, foi quase inevitável pensar na nossa realidade concreta. Quais são as bandeiras que estão aglutinando as massas? O que fazer diante delas? Por essa razão, essa imersão histórica nos possibilitou olhar a realidade com menos preconceito, no sentido literal da palavra, e tentar minimamente aplicar o método *marxiano* para interpretá-la, fazendo aquilo que os pensadores que nos antecederam fizeram: mergulhar nas contradições do real; apontar as problemáticas das teorias que servem para obscurecer o real; atuar na prática a fim de aglutinar as massas em torno de um objetivo comum; encontrar as diversas trincheiras que a contemporaneidade apresenta e canalizá-las para a unidade da luta popular; ter o método *marxiano* como ponto de partida, e não como um fim em si mesmo, porque, mesmo que em tese a realidade se encontre tal como Marx e Engels preconizaram, também é fato que o

sujeito revolucionário se encontra multifacetado na luta indígena pela demarcação de terras e na luta contra o racismo estrutural, na luta contra o machismo estrutural, que causa suas vítimas a cada oito minutos, nas relações de trabalho precarizadas, nos movimentos dos trabalhadores por aplicativos que submetem trabalhadores do mundo inteiro sob a falácia do empreendedorismo e das relações de trabalho flexibilizadas e precarizadas, na luta socioambiental e na forma que o capitalismo atinge populações inteiras, comunidades inteiras, desterritorializando-as, a fim de suprir sua ganância por lucros.

Estar atentos aos elementos da materialidade, daquilo que aglutina as massas, é o que vai conferir significado ao passado, possibilitando esse olhar para o passado com vistas a reconhecer todo o arsenal de experiências daqueles que nos antecederam, objetivando formular as nossas próprias experiências (TRAVERSO, 2018). Questionarmo-nos sobre aquilo que aglutina as massas e formular a práxis político-educativa voltada para transcender a realidade é dar uma direção às várias revoltas que os segmentos historicamente explorados – que compõem a multiplicidade da classe trabalhadora; é revestir de sentido a leitura dos clássicos e a história da humanidade e canalizá-las para uma práxis verdadeiramente transformadora.

Conforme salienta o poema de Carlos Drummond de Andrade na epígrafe deste capítulo, a realidade presente sempre apresenta seus desafios e possibilidades. Que aprendamos com Lenin, Marx, Che Guevara e tantos outros que nos antecederam. Que aprendamos a reconhecer aquilo que nos aglutina para que possamos ver o florescer de uma nova realidade, regada na práxis cotidiana, com os olhos voltados para o futuro. Acompanhem os protestos do povo negro nos Estados Unidos da América, os levantes feministas e trabalhistas na América Latina, a resistência dos povos indígenas na Bolívia, de modo a nos nutrirmos da esperança de dias melhores através da união dos povos explorados e oprimidos pelo capital.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINO, Antonella. *Ideologia*. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *O fim do homem soviético: um tempo de desencanto*. Lisboa: Porto, 2015.
- ANDRADE, Carlos Drummond. No meio do caminho. In: ANDRADE, Carlos Drummond. *Antologia poética*. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARATA-MOURA, José. Das ontologias da práxis a uma radicação ontológica da prática. In: OLIVEIRA SILVA, Carlos João Correia (org.). *Práxis: Seminário Ibérico de Filosofia*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2000. p. 13-32.
- BARATA-MOURA, José. *Ontologias da práxis e idealismo*. Lisboa: Caminho, 1986.
- BARATTA, Giorgio. *Cultura*. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. *Revista Histedbr*, Campinas, n. esp., p. 377-396, 2011.
- BRAZ, Marcelo. Prefácio. In: LENIN, Vladimir Ilyich. *O que fazer?*. São Paulo: Expressão Popular, 2015. Prefácio.
- BROUÉ, Pierre. *O Partido Bolchevique*. São Paulo: Sundermann, 2014.
- CAMILO, Rodrigo Augusto Leão. A teologia da libertação no Brasil: das formulações iniciais da sua doutrina aos novos desafios da atualidade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2., 2011, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Universidade Federal de Goiânia, 2011. p. 1-8.
- CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, s/d.
- CHILDE, Gordon. *A evolução cultural do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- COGGIOLA, Oswaldo. *A revolução soviética: das origens até a dissolução da URSS: das origens a sua dissolução*. Disponível em: https://www.academia.edu/35083834/a_revolu%C3%87%C3%83o_sovi%C3%89tica_das_origens_at%C3%A9_a_dissolu%C3%A7%C3%A3o_da_urss_uma_s%C3%ADntese. Acesso em: 6 fev. 2020.
- CUNHA, Marcel Lima. *A escola do trabalho soviética de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?*. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

DEL ROIO, Marcos. *Espontaneidade*. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

DELFINO, Daniel Menezes. Uma vitória da qual ainda não nos recuperamos – A Revolução Russa e o paradoxo da transição interrompida. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). *Mészáros e a crítica à experiência soviética*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

DEO, Anderson. Lukács, Lênin e o caminho para Marx: apontamentos. In: DEO, Anderson; MAZZEO, Antonio Carlos; ROIO, Marcos del (org.). *Lênin: teoria e prática revolucionária*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 367-384.

DEWEY, John. *Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário*. Uberlândia: Navegando, 2016.

ENGELS, Friedrich. Literatura dos refugiados. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A luta de classes na Rússia*. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 17-57.

ENGELS, Friedrich. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 1876. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ESTEVAM, Douglas. *Prefácio*. In: LUNATCHÁRSKI, Anatóli. *Revolução, arte e cultura*. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Prefácio.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Floresta. *Prefácio*. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Prefácio.

FITZPATRICK, Sheila. *A Revolução Russa*. Lisboa: Tinta da China, 2017.

FREDERICO, Celso. Movimentos artísticos & política cultural. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 92, p. 105-118, 2018.

FREITAS, Cezar Ricardo de. *O escalonovismo e a pedagogia socialista na União Soviética e as concepções de educação integral e integrada*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando um conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich (org.). *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 7-108.

FRÖLICH, Paul. *Rosa Luxemburgo – Biografia*. São Paulo: Boitempo, 2019.

GOLDMAN, Wendy. *Mulher, Estado e revolução: política familiar e vida social soviética (1917-1936)*. São Paulo: Boitempo, 2014.

- GOMES, Oziel. *Lenin e a Revolução Russa*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- GONÇALVES, Maurício. Mészáros e a transição para além do capital. In: PANIAGO, Maria Cristina Soares (org.). *Mészáros e a crítica à experiência soviética*. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- GRAMSCI, Antônio. *Caderno do cárcere*. Volume II: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- HAUPT, Georges. História-debate: “el bolchevismo” y la Revolución Rusa. *Revista Herramienta: Revista de Debate e Crítica Marxista*, Buenos Aires, n. esp., p. 11-17, 2017.
- KOLLONTAE, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- KOPP, Anatole. Apresentação. In: TROTSKY, Leon. *Questões do modo de vida: a época do militantismo cultural e as suas tarefas*. Lisboa: Antídoto, 1979. Apresentação.
- KÓROTOV, A. A Makarenko, eminente pedagogo soviético. In: MAKARENKO, Anton. *Problemas da educação escolar soviética*. Lisboa: Seara Nova, 1978. p. 9-19.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAUSZ, Tamás. *Reconstruindo Lenin: uma biografia intelectual*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- KRUPSKAYA, Nadejda Konstantinovna. Prefácio. In: PISTRÁK, Moisey M. *A escola Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. Prefácio.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *A rebelião irlandesa de 1916*. 1916. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/10/91.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Carta ao congresso: testamento político de Lenin*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1923/01/04.htm>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Cartas de longe*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Imperialismo, estágio superior do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Materialismo e empiriocriticismo*. Rio de Janeiro: Calvino, 1946.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Abril Cultural, 1969.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *O socialismo e a emancipação da mulher*. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.

- LENIN, Vladimir Ilyich. *O que fazer? Problemas candentes do nosso movimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Sobre o imposto em espécie*. Lisboa: Avante, 1977. Tomo III.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Sobre os sindicatos*. Rio de Janeiro: Vitória, 1961.
- LENIN, Vladimir Ilyich. *Teses de abril*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.
- LILGE, Frederic. Lênin e a política de educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 3-22, 1988.
- LOUÇA, António. Lenin, precursor de la oposición de izquierda. *Revista Herramienta: Revista de Debate e Crítica Marxista*, Buenos Aires, n. esp., p. 19-34, 2017.
- LÖWY, Michael. *A teoria da revolução no jovem Marx*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LÖWY, Michael. Introdução: dialética revolucionária contra a ideologia burguesa do progresso. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Luta de classes na Rússia*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-16.
- LUCENA, Carlos; LUCENA, Lourdes. Apresentação. In: DEWEY, John. *Impressões sobre a Rússia Soviética e o mundo revolucionário*. Uberlândia: Navegando, 2016. Apresentação.
- LUEDEMANN, Cecília da Silveira. *Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LUKÁCS, Georg. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. 2009. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf. Acesso em: 23 abr. 2017.
- LUKÁCS, Georg. *Lenin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- LUKÁCS, Georg. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, Georg. *Socialização e democratização: escritos políticos: 1956-1971*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.
- LUKÁCS, Georg. Der sozialistische aufbau und die Entsehung des neuen Menschen – Makarenko: “Der Weg ins Leben”. In: LUKÁCS, Georg. *Probleme des Realismus II: Der rassistische Realismus in der Weltliteratur*. Berlin: Luchterhand, 1971.
- LUNATCHÁRSKI, Anatóli. *Revolução, arte e cultura*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MACH, Ernest. *Dicionário político*. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/m/mach_ernst.htm. Acesso em: 9 nov. 2020.

- MAKARENKO, Anton. *Poema pedagógico*. São Paulo: 34, 2005.
- MAKARENKO, Anton. *Problemas da educação escolar soviética*. Lisboa: Seara Nova, 1978.
- MAKARENKO, Anton. *Socialismo e a educação dos filhos*. Rio de Janeiro: Vitória, 1956.
- MARIÁTEGUI, José Carlos. *Revolução Russa: história, política e literatura*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- MARX, Karl. *As lutas de classes na França*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, Karl. *Guerra civil na França*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *O capital: crítica à economia política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A sagrada família: ou a crítica da Crítica crítica: contra Bruno Bauer e consortes*. São Paulo: Boitempo, 1984.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A luta de classes na Rússia*. São Paulo: Boitempo, 2008a.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Martin Claret, 2008b.
- MAZZEO, Antonio Carlos. *Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MAZZOTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 51-56, 2001.
- MÉSZÁROS, István. *A teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- META, Chiara. Escola. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- NOBRE, Iziane Silvestre. *Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formação revolucionária*. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- NOBRE, Iziane Silvestre. Politecnia e instrução profissional: o debate pedagógico de Pistrak e Shulgin. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 2, p. 223-238, 2019.

PANCRATOVA, Anna. Lenin como propagandista. *Revista Mensal de Cultura Política*, n. 26, p. 2, 1950. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/26/lenin.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

PAULO NETTO, José. *Lukács: o guerreiro sem repouso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PINHEIRO, Milton; MARTORANO, Luciano (org.). *Teoria e prática dos conselhos operários*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, Moisey M. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO, Carlos. A burocratização, Stalin e a luta da oposição contra a degeneração do Partido Comunista (1922-1924). *Verinotio Revista de Filosofia e Ciências Humanas*, v. 23, n. 2, p. 152-175, 2017.

REED, John. *Dez dias que abalaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ROCHA, Ariadny Picolo; LOMBARDI, Claudinei. Escola-Comuna P.N. Lepeshinsky e Colônia Gorki: contribuições teórico-metodológicas fundamentais para a compreensão da educação soviética. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

RODRIGUES, Leôncio Martins; DE FIORI, Ottaviano. Lenin: capitalismo de Estado e burocracia. *Biblioteca Virtual de Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, 2010.

SANDERS, Jonathan. O cenário russo: uma nota biográfica. In: SHANIN, Teodor (ed.). *Marx tardio e a via russa: Marx e as periferias do capitalismo*. São Paulo: Expressão, Populas, 2017.

SANTOS, Deribaldo. *Estética em Lukács: a criação de um mundo para chamar de seu*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAYER, Derek; CORRIGAN, Philip. O Marx tardio: continuidade, contradição e aprendizado. In: SHANIN, Teodor (org.). *Marx tardio e a via russa: Marx e as periferias do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 119-141.

SERGE, Victor. *O ano I da Revolução Russa*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEVERI, Fabiana Cristina. Legislação familiar soviética e utopias feministas. *Revista Direito & Práxis*, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 2295-2313, 2017.

SIJIE, Dai. *Balzac e a costureirinha chinesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SILVA, Rafael Afonso da. *Dilemas da transição: um estudo crítico da obra de Lenin de 1917 a 1923*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SIRELLI, Paula Martins; CRUZ, Suenya Santos. O protagonismo das mulheres na Revolução Russa: dos antecedentes ao legado. *Revista Marx e o Marxismo*, Niterói, v. 5, n. 9, p. 224-244, 2017.

SHANIN, Teodor (org.). *Marx tardio e a via russa: Marx e as periferias do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOARES DORE, Rosemary. O debate sobre o conceito de escola do trabalho na Revolução Soviética. In: MENEZES NETO, Antonio Julio (org.). *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 65-84.

SOARES, Aline Monge dos Santos. *Discussões sobre as políticas para as mulheres e família na Rússia revolucionária*. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

SONHO impossível. Compositores: Chico Buarque de Holanda e Rui Guerra. Rio de Janeiro: 1972.

SOUSA JUNIOR, Justino de. O princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Realidades da educação profissional no Brasil*. Campinas: Alínea, 2015. p. 65-84.

SOUSA JUNIOR, Justino de. Princípio educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis. In: MENEZES NETO, Antonio Julio de (Org.). *Socialismo e educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 49-62.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Trabalho e práxis: fundamentos ontológicos da formação humana*. (No prelo).

TCHERNICHEVSKI, Nikolai. *O que fazer?*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

TCHERNICHEVSKI, Nikolai. Textos selecionados. In: SHANIN, Theodor. *Marx tardio e a via russa: Marx e as periferias do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

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

TRAGTENBERG, Maurício. *A Revolução Russa*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

TRAVERSO, Enzo. *Melancolia de Esquerda: marxismo, história e memória*. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

TROTSKY, Leon. *A revolução traída: o que é e para onde vai a URSS*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2005.

TROTSKY, Leon. *Questões do modo de vida: a época do militantismo cultural e as suas tarefas*. Lisboa: Antídoto, 1979.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 159-178, 2003.

URSO, Graziela Schneider (org.). *A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética: artigos, atas panfletos, ensaios*. São Paulo: Boitempo, 2017.

VARELA, Raquel. A guerra das guerras, a revolução das revoluções, 1917. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 2227-2255, 2017.

VÁZQUEZ, Adolf Sanches. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEDDA, Miguel. *Leer a Goethe*. Buenos Aires: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.

VEDDA, Miguel. Prefácio. In: LUKÁCS, Georg. *Lenin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento*. São Paulo: Boitempo, 2012. Prefácio.

VOZA, Pasquale. Bloco histórico. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.). *Dicionário gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.

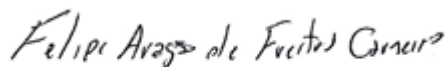
WADA, Haruki. Marx e a Rússia revolucionária. In: SHANIN, Teodor (org.). *Marx tardio e a via Russa: Marx e as periferias do capitalismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 75-118.

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE REVISÃO DO VERNÁCULO E DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado¹⁰¹, foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **A práxis na formação de uma humanidade nova: contradições, avanços e limites**, de autoria de Iziane Silvestre Nobre, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 28 de janeiro de 2021.

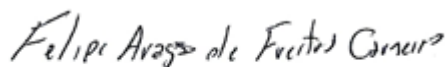


Felipe Aragão de Freitas Carneiro

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **A práxis na formação de uma humanidade nova: contradições, avanços e limites**, de autoria de Iziane Silvestre Nobre, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 28 de janeiro de 2021.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹⁰¹ Número do registro: 89.931. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com