



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

PATRÍCIA OLIVEIRA LIMA

**A ESCOLA DO TRABALHO A PARTIR DO PENSAMENTO GRAMSCIANO:
UM PROJETO FORMATIVO NO TERRENO DA LUTA DE CLASSES**

FORTALEZA

2021

PATRÍCIA OLIVEIRA LIMA

A ESCOLA DO TRABALHO A PARTIR DO PENSAMENTO GRAMSCIANO: UM
PROJETO FORMATIVO NO TERRENO DA LUTA DE CLASSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

FORTALEZA

2021

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L71e Lima, Patrícia Oliveira.
A escola do trabalho a partir do pensamento gramsciano : um projeto formativo no terreno da luta de classes / Patrícia Oliveira Lima. – 2021.
105 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

1. Antonio Gramsci. 2. Escola do Trabalho. 3. Pedagogia Russa. I. Título.

CDD 370

PATRÍCIA OLIVEIRA LIMA

A ESCOLA DO TRABALHO A PARTIR DO PENSAMENTO GRAMSCIANO: UM
PROJETO FORMATIVO NO TERRENO DA LUTA DE CLASSES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 25/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Estadual do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Daniele Kelly Lima de Oliveira
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

A mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria Terezinha de Oliveira Lima e José Tár cito Holanda Lima (*in memoriam*).

Aos meus irmãos, Diana Cristina, Cheila Oliveira, Marcelo Oliveira e André Oliveira, pela ajuda para me manter na Universidade. Minha Gratidão.

À minha tia Geysa, que me ajuda dentro das suas possibilidades e tia Lenice que superou o tratamento contra o câncer de colo uterino.

Aos meus sobrinhos Paula, Pedro Victor, Henrique, João Lucas, Letícia, Bruno, Gustavo, Sofia e Isabela, amo vocês.

Aos *golden retriever*, Layka e Zeus, pelas brincadeiras e bagunças pela casa.

À professora doutora Josefa Jackline Rabelo, pelo acompanhamento no meu processo de aprendizagem no mestrado que resultou em importantes contribuições para a redação desta dissertação.

À professora doutora Francisca Maurilene do Carmo, pelo acompanhamento nas disciplinas, no grupo de estudos “A escola de Vigotski e a formação do educador”, e pelas valorosas contribuições e sugestões.

À professora doutora Daniele Kelly Lima de Oliveira, pela atenção, cuidado e pela honestidade nas críticas necessárias no meu processo de formação. Este percurso teve início nos dois últimos anos da minha graduação e se prolongou até o mestrado. Grata pela ajuda.

Aos professores e parceiros da linha E-LUTA: Susana Jimenez, Valdemarin Coelho, Maria das Dores, Helena de Araújo, Betânia Moreira, Ruth de Paula e Osterne Maia, pelo rigor intelectual e compromisso com o marxismo no processo de aprendizagem com a classe trabalhadora.

Aos membros do grupo de estudos “A escola de Vigotski e a formação do educador”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maurilene do Carmo.

Aos membros do grupo de estudos “O Capital”, coordenado pelo Prof. Dr. Valdemarin Coelho e do doutorando Cezar Amario.

Aos membros do grupo GPEEMPODERAR, sob a coordenação da Profa. Dra. Daniele Kelly (UVA). Em especial a Eliomar Araújo, Jordaynn Maciel, Manuela Galeno e Geysse Gadelha, pela parceria em algumas atividades acadêmicas.

Aos membros do GIM sob a coordenação do Prof. Dr. Roberto Kennedy (UNILAB) e a vice-coordenação da Profa. Daniele Kelly (UVA) que proporcionaram riquíssimos debates durante a obrigatoriedade do isolamento social causado pela pandemia (COVID-19).

A todas e todos que fazem parte da linha Educação, Estética e Sociedade, em especial, Felipe Augusto, Ana Paula, Rogério, Raimundo Rocha, Alídia Paula, Elândia, Adéle Araújo, Lenha Diógenes, Clea Ferreira e Bárbara.

Aos funcionários que fazem parte da secretaria da Pós-Graduação em Educação Brasileira (Ariadina, Helcio, Sérgio e Morgana), e da biblioteca da Universidade Federal do Ceará (UFC).

À Leda e Bruna, companheiras acadêmicas que gentilmente disponibilizaram os seus trabalhos de término de curso de graduação.

As fisioterapeutas Tannara e Gabriela Garcia, pelos cuidados e conversas descontraídas, e ao psicólogo Jefferson Cândido, pela conversa mais técnica, na busca de controlar, na medida do possível, a ansiedade e seguir em paz.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa durante a pesquisa científica e pelas duas prorrogações de bolsas nesse período da pandemia da COVID-19, contribuindo para a realização desse trabalho.

“Nunca será demais repetir aos nossos leitores que eles têm especialmente o dever de fazer concordar a teoria com a prática.” (GRAMSCI, 2004, p. 99).

RESUMO

O presente trabalho dissertativo consiste em rastrear em Antonio Gramsci reflexões e concepções sobre uma possível escola do trabalho; considerando sua vida social e política registrada em seu pensamento e obra na perspectiva de um projeto de emancipação humana e através da relação entre a teoria e a prática. Optamos por recompor todo o cenário histórico e social que fez Gramsci pensar sobre uma possível escola do trabalho. Entre os cenários, teremos a questão meridional (Risorgimento); a Questão Vaticana e a Reforma Protestante, que encontramos em seus escritos jornalísticos. Assim, traçamos um caminho para melhor analisar algumas influências da Revolução Russa e da política exercida por Vladimir I. Ulyanov. Realizamos algumas considerações sobre a pedagogia russa com os seguintes filósofos: Nadejda K. Krupskaja e Moisey M. Pistrak. A pesquisa é de cunho eminentemente bibliográfico. A metodologia é referenciada por alguns clássicos gramscianos, marxianos e seus respectivos intérpretes: Del Roio (2006), Oliveira (2013), Simionatto (2011) e alguns marxistas como Konder (2008), Rabelo (2016), Netto (2011) etc. Além do mais, a análise marxista que encontramos nos escritos de Karl Marx (2010) não desenvolveu uma teoria sobre a educação, mas este complexo perpassa seus estudos e suas contribuições que nos auxiliam a compreender o processo educativo posto nas lutas antagônicas entre as classes. Como resultado, percebemos que o modelo de escola do trabalho soviético pensada por Gramsci não foi materializado na Itália.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Escola do Trabalho. Pedagogia Russa.

ABSTRACT

The present dissertation consists in tracking Antonio Gramsci's reflections and conceptions about a possible school of labor; considering his social and political life registered in his thought and work from the perspective of a project of human emancipation and through the relationship between theory and practice. We have chosen to recompose the whole historical and social scenario that made Gramsci think about a possible labor school. Among the scenarios, we will have the Southern Question (Risorgimento); the Vatican Question and the Protestant Reformation, which we find in his journalistic writings. Thus, we trace a path to better analyze some influences of the Russian Revolution and the politics exercised by Vladimir I. Ulyanov. We conducted some considerations about Russian pedagogy with the following philosophers: Nadejda K. Krupskaja and Moisey M. Pistrak. The research is eminently bibliographical in nature. The methodology is referenced by some Gramscian and Marxian classics and their respective interpreters: Del Roio (2006), Oliveira (2013), Simionatto (2011) and some Marxists such as Konder (2008), Rabelo (2016), Netto (2011) etc. Furthermore, the Marxist analysis that we find in the writings of Karl Marx (2010) did not develop a theory on education, but this complex pervades his studies and his contributions that help us understand the educational process placed in the antagonistic struggles between classes. As a result, we realize that the model of the Soviet labor school thought by Gramsci was not materialized in Italy.

Keywords: Antonio Gramsci. Labor School. Russian Pedagogy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	UMA ESCOLA DO TRABALHO ITALIANO? IGREJA, ESTADO E HEGEMONIA.....	16
2.1	A Questão Meridional: o antagonismo entre norte e sul da Itália.....	16
2.2	A Questão Vaticana.....	24
2.3	A Reforma Protestante.....	27
3	A CONCEPÇÃO DE ESCOLA EM GRAMSCI NO CONTEXTO DE SUA VIDA SOCIAL E POLÍTICA.....	34
3.1	A escola primária (1891-1903).....	35
3.2	Ginásio e Liceu (1905-1911).....	38
3.3	A universidade (1911-1915).....	40
3.4	A escola desejada por Gramsci e para a humanidade: um projeto formativo no terreno das lutas antagônicas entre as classes.....	43
4	INTERLOCUÇÕES ACERCA DA ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICO.....	51
4.1	Breves observações sobre a Revolução Russa.....	51
4.1.1	<i>O prelúdio da escola do trabalho a revolução de 1917.....</i>	57
4.2	Vladimir Ilitch Ulianov.....	58
4.3	Lenin e Gramsci na defesa da formação teórico-política para promover a ação revolucionária.....	60
4.4	Nadejda Konstantinovna Krupaskaia.....	66
4.4.1	<i>A militante comunista Krupaskaia.....</i>	66
4.4.2	<i>Da superação das ideias de Liev Tolstói a Karl Marx em Krupaskaia.....</i>	74
4.4.3	<i>As contribuições pedagógicas de Krupaskaia.....</i>	78
4.5	Moisei Mikhailovich Pistrak (1888 – 1937).....	83
4.5.1	<i>Pistrak e os fundamentos da Escola do Trabalho.....</i>	83
4.6	A escola no período de transição em Pistrak.....	86
4.7	Na contramão da escola do trabalho: um exame sobre a militarização da escola pública no Brasil.....	92
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Quando examinamos a vida de Antonio Gramsci, observamos que toda sua militância política esteve sempre voltada para um processo de emancipação humana. Nesse sentido, suas preocupações com as questões educacionais precisam ser consideradas levando em conta esse pressuposto.

Seja em sua infância, com as dificuldades de um típico garoto atingido pela Questão Meridional, seja na juventude, em Turim, ao encontrar com a classe operária e superar o neoidealismo italiano, ou no período em que esteve preso pelo regime fascista, Gramsci sempre esteve atentamente preocupado e empenhado com as questões educacionais da classe trabalhadora, a qual muitas vezes ele denominou de subalterna.

Suas proposições educativas tinham como fio condutor a superação da sociedade de classes, portanto, uma educação que colaborasse com a preparação de uma nova humanidade, ou seja, sem divisões econômicas e sociais. Além do mais, a relação entre teoria e prática está presente no pensamento gramsciano.

É essa educação que Marx (2010) defendia, de modelo omnilateral, que possibilite o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, conduzida pela práxis e amparada em todo o patrimônio historicamente construído pelas gerações passadas (SAVIANI, 2008). Nessa mesma linha, Schlesener, trilhando os estudos gramscianos, ressalta que "é a filosofia da práxis que propõe a partir da crítica ao idealismo e ao modo de produção capitalista" (2009, p. 165-166).

Nessa pesquisa nos detemos sobre o modelo de escola pensado por Gramsci, refletindo se ela poderia ser considerada uma escola do trabalho, como aquela dos pedagogos soviéticos Krupskaja e Pistrak. Nós optamos estudar estes dois por conta do limite da pesquisa, mas no decorrer de nossos estudos encontramos outros importantes pedagogos do período de transição da Revolução Russa, como: Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) e Anatoli Vasilevitch Lunatcharski (1875-1933).

Tentamos nesta pesquisa articular os elementos que nos permitem refletir sobre uma possível proposta de escola do trabalho na obra de Antonio Gramsci. Primeiramente, examinando os fatores que influenciaram seu pensamento com relação às necessidades formativas da classe trabalhadora italiana, ou seja, a particularidade de um país envolto nas amarras da Igreja Católica, comandado por um Estado que resultará de um tardio processo de unificação e uma massa trabalhadora desagregada e subjugada pela Questão Meridional.

Com esses pressupostos examinamos a concepção de escola de Gramsci, para depois analisarmos as interlocuções das iniciativas gramscianas com aquelas realizadas pelo Estado soviético, de forma especial, analisando as propostas de Krupskaja e Pistrak. Finalizamos com uma breve reflexão sobre os desafios para uma escola do trabalho hoje, realizando alguns apontamentos sobre a contramão da escola do trabalho: um exame sobre a militarização das escolas públicas no Brasil.

O texto dissertativo inicia com uma introdução, seguido pela segunda seção, intitulada “Uma escola do trabalho italiano? Igreja, Estado e hegemonia”, onde examinamos três questões históricas sociais que nos permitem entender quais questões sociais objetivas Gramsci tinha a sua frente ao refletir sobre a estrutura educacional em seu país. No exame da Questão Meridional, Gramsci compreendeu as consequências da economia capitalista no aprofundamento e manutenção das desigualdades entre as regiões Norte e Sul da Itália.

Ao analisar a Questão Vaticana e a Reforma Protestante, Gramsci dedica atenção a toda influência que a Igreja Católica tinha no território italiano, especialmente na manutenção dos chamados “simples”, em seus supostos “lugares” de subalternidade, bem como a influência da Reforma Protestante na tentativa de ruptura dessa lógica. Tentamos com esse primeiro levantamento entender, aos olhos de Gramsci, o lugar do trabalho e da educação na Itália pós-unificação.

Na terceira seção, intitulada “A concepção de escola em Gramsci no contexto da sua vida social e política”, apresentamos as iniciativas educacionais pensadas e realizadas por Gramsci. Para tanto, propusemos uma breve análise da sua vivência escolar. Primeiramente, pela “A escola primária (1891-1903)”, onde apresentamos a realidade particular desfavorável em dar continuidade aos estudos na infância e juventude que primeiramente ocorreu dentro de casa com os familiares mais próximos. Só com sete anos e meio, devido a sua precária saúde, iniciou seus estudos em uma escola da região de Ghilarza.

Na sequência, acontece a fase do “Ginásio e o liceu (1905-1911)”. Mesmo com o registro de melhorias das notas no quinto ano primário (1902-1903), Gramsci teve que enfrentar outro problema: custear o deslocamento para alguma cidade sarda que possuísse um ginásio, pois Ghilarza não possuía. No liceu, vivenciou uma relação mais eficiente entre professor-aluno. Consequentemente, sua vida escolar ficou relacionada com a prática política que proporcionou uma ampliação da sua consciência sociopolítica.

Na subseção “A universidade (1911-1915)” apresentamos Gramsci universitário, ao participar da seleção de bolsa de estudos concedida pela Fundação Albertina para alunos pobres e, assim, pôde manter-se na universidade, localizada na grande e fria Turim.

E, na última subseção dessa seção abordamos “A escola desejada por Gramsci e para a humanidade: um projeto formativo no terreno das lutas antagônicas entre as classes”. Nosso sujeito desejava que a escola fosse de liberdade e de livre iniciativa, tais propostas não compõem as propostas da escola burguesa. Essa escola não poderá deixar de lado as questões políticas, porque tem como fundamento a prática produtiva do mundo do trabalho.

As propostas da escola hegemônica socialista têm como propósito ampliar a consciência do operário, tendo por base as abordagens marxianas rompendo com a dicotomia educacional. Assim, possibilitará conduzir a gestão social, sem perder de vista a sua função inicial no processo de trabalho.

Na quarta seção, intitulada “Interloquções acerca da escola do trabalho soviética”, realizamos breves observações sobre a Revolução Russa e da escola do trabalho antes a revolução de 1917. Na sequência, apresentamos Vladimir Ilitch Ulianov, mais conhecido por Lenin, que desempenhou um intenso trabalho revolucionário. Expomos, ainda, traços de aproximações e semelhanças deste com Gramsci.

Expomos os pressupostos da escola do novo Estado soviético, resultado da Revolução de 1917, dialogando com as propostas de Lenin, Krupskaja e Pistrak. No contexto, com um cenário de miséria e fome pós-Revolução, Krupskaja lutava a favor da superação das propostas pedagógicas da escola burguesa que limitava o acesso do conhecimento da classe operária. Analisamos, nesse âmbito, algumas proposições de Pistrak, que refutam a organização do trabalho no capitalismo que, por sua vez, estava fundamentado no modelo taylorista.

Na subseção “Na contramão da escola do trabalho: um exame sobre a militarização das escolas públicas no Brasil” realizamos algumas reflexões necessárias relacionadas à escola pública na contemporaneidade, analisando que o contexto atual revela investidas contra a escola pública por parte dos conservadores, que a julgam pelas inúmeras crises na esfera social, moral e de valores. Propalando essas ideias, estes justificam a necessidade de reformá-la, mas fazendo uso de antigas medidas autoritárias. Para este grupo, essas ideias são a única saída de reorganizar um modelo social que tanto almejam.

Foram esses pontos desenvolvidos nas seções que possibilitaram trilhar a nossa compreensão referente ao objetivo geral de rastrear em Antonio Gramsci as reflexões e concepções sobre uma possível escola do trabalho na perspectiva de um projeto de emancipação humana, considerando sua vida social e política registrada em seu pensamento e obra.

Portanto, conseguimos delimitar o nosso objetivo específico que trata de examinar as questões históricas, sociais e políticas que influenciaram sua proposição de uma escola do trabalho na perspectiva da classe trabalhadora, a exemplo da Questão Meridional (*Risorgimento*); a Questão Vaticana e a Reforma Protestante.

Por conta disso, conseguimos fazer uma breve análise do cenário no qual Gramsci estava inserido e delimitamos mais dois objetivos específicos: relatar suas concepções de escola por conta da sua vivência social e política, pontuando o que desejava para a humanidade. Conseguimos, também, demonstrar algumas análises da escola do trabalho soviético e tecer reflexões sobre a militarização das escolas públicas.

A pesquisa realizada é de cunho eminentemente bibliográfico e a metodologia utilizada é referenciada por alguns clássicos gramsciano, marxiano e seus respectivos intérpretes, nos quais buscamos realizar breves considerações do contexto histórico e social italiano. A fonte basilar às nossas reflexões são os Cadernos do Cárcere, escritos por Antonio Gramsci, no período em que estava preso na Itália, 1926 a 1937, dado a relevância que têm em desvelar as complexas mediações que influenciaram suas formulações teórico-práticas, como bem aponta Rabelo (2006).

Com isso, partimos da análise do real, mas não ficamos com esse movimento, uma vez que o objeto estudado requer mediações para tentarmos desvelar a sua aparência e buscando compreender a sua essência dentro de um determinado momento histórico e dialético.

2 UMA ESCOLA DO TRABALHO ITALIANO? IGREJA, ESTADO E HEGEMONIA

Nesta seção examinamos três questões: a histórica, a social e a política, que nos permitem entender quais questões sociais objetivas Gramsci tinha a sua frente, ao refletir sobre a estrutura educacional em seu país e que, posteriormente, o influenciou a pensar numa escola do trabalho para a realidade italiana.

Primeiramente, serão analisadas a Questão Meridional e a Questão Vaticana. Buscamos apresentar alguns aspectos referentes à luta pela dominação no campo da educação pela igreja católica, uma vez que conquistar esse espaço possibilitou garantir a sua hegemonia no poder por um determinado momento histórico.

Notavelmente, foi com o movimento da Reforma Protestante que percebemos a busca pelo rompimento com a hegemonia da igreja católica. Gramsci nos chama a atenção pelo importante documento emitido pela Cúria Romana que denunciava supostos erros religiosos. Esse documento também pode ser conhecido como *Sillado*, o qual apresentava as ideias mais reacionárias da igreja católica.

Este primeiro momento foi trilhado para nos possibilitar um entendimento sobre o modelo de humanidade que pretendiam formar naquele momento histórico.

2.1 A Questão Meridional: o antagonismo entre o norte e sul da Itália

Nesta subseção, buscaremos realizar algumas considerações sobre a Questão Meridional, em relação a sua unificação italiana, ou seja, o *Risorgimento*, que resultou em um Estado unificado sob o domínio do Piemonte. Esse movimento foi conduzido pela burguesia através de uma revolução passiva¹. Para Gramsci, esse movimento ocorreu de cima para baixo, ou seja, sem a inclusão dos interesses populares.

Destacamos, ainda, a importância do papel dos intelectuais neste processo de transformação social ao lado da classe trabalhadora, de construir a aliança entre camponeses e operários na luta contra revolucionária que estava associada à lógica do Estado burguês.

¹ O fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária, no desenvolvimento da história italiana, bem como o fato de que o desenvolvimento se verificou como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico, elementar, não orgânico, das massas populares, através de “restaurações” que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixos; trata-se, portanto, de “restaurações progressistas” ou “revoluções-restaurações”, ou ainda, revoluções passivas” (GRAMSCI, 1999, v.1, p. 393).

A compreensão da questão meridional italiana, conhecida como *Risorgimento*, é importante não somente para entendermos as dificuldades pessoais de Gramsci, mas sobretudo, as implicações desse fato na história das classes subalternas italiana, a que o sardo se refere em várias passagens de sua obra. Havia diferentes versões sobre esse fato e mesmo aquela realizada por Benedetto Croce carecia de maior enfoque acerca da participação dos trabalhadores nesse processo, tornando predominante a versão dos vencedores (OLIVEIRA; MAIA FILHO, 2015, p. 100).

A Questão Meridional italiana pode ser encontrada com o título “Notas sobre o problema meridional e sobre a atitude diante deles dos comunistas, dos socialistas e dos democratas”, especificamente, no volume 2 dos Escritos Políticos (1921-1926). Com isso, nota-se que este assunto o acompanhou desde a juventude, fase na qual observamos a sua evolução crítica que se deu depois de abordada nos escritos nos Cadernos do Cárcere². Tal escrito foi achado por Camilla Ravera, após a prisão do sardo. O título foi substituído e grafado com uma letra diferente de Gramsci e passou a ser chamado por “Alguns temas da questão meridional”. Sua publicação é de janeiro de 1930, pela revista teórica do Partido Comunista Italiano (PCI), editada em Paris, pela *Lo Stato operaio*.

Assim, cabe sublinhar a observação de Oliveira sobre o pensamento de Hobsbawn. Para este, Gramsci vivenciou um “laboratório de experiências políticas”.

(1) A Itália era, por assim dizer, um microcosmo do capitalismo mundial, na medida em que continha, em um só país, metrópoles e colônias, regiões avançadas e atrasadas. (2) O movimento operário italiano, antes de 1914, era tanto industrial quanto agrário, tanto proletário quanto camponês (3) caráter especial da história da Itália como nação e sociedade burguesa (embora tenha sido pioneira na abertura de caminho para a civilização moderna não consegue manter suas realizações e findou numa revolução parcial, não conseguindo assim, a burguesia cumprir seu papel histórico de criar uma nação italiana (4) A Itália não era apenas um país católico, era a sede da Igreja (HOBSBAWN, 2011, p. 288-289 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 27-28).

Além disso, as ideias socialistas desse momento histórico estavam imersas em uma perspectiva positivista, que naturalizou os confrontos referentes à Questão Meridional

² Até o início dos anos 60, Gramsci era praticamente desconhecido no Brasil. Salvo breves referências a seu nome na imprensa socialista, quase sempre alusivas ao seu martírio nas prisões fascistas [...]. É assim surpreendente que, já em 19 de outubro de 1962, Franco Ferri — diretor do Instituto Gramsci (IG), que então detinha os direitos de edição de nosso autor — tenha enviado a Ênio Silveira, diretor da Editora Civilização Brasileira (ECB), a seguinte carta: “Dando continuidade às conversações que o senhor teve com Renzo Trivelli, relativas à tradução em língua portuguesa das obras de Gramsci, temos o prazer de lhe dar, com a presente, o direito de opção. [...] Várias razões— entre as quais a radicalização da ditadura militar depois do Ato Institucional nº 5 — motivaram o fracasso inicial dessa corajosa iniciativa editorial [...]. Decerto, essa velha edição brasileira não era isenta de problemas. Por temor da censura ditatorial [...] (GRAMSCI, 2014, p. 32).

entre as regiões norte e sul da Itália, ou seja, entre a região industrializada e a de economia rural/agrária.

Fiori (1979, p. 37) traz algumas observações sobre a região sul na década de 1887, referente à economia sarda. Por mais que a região estivesse em atraso, comparada com as demais, apesar das dificuldades, conseguia manter relações comerciais com o mercado francês. Eram comercializados diversos produtos agrícolas da ilha, como o vinho, o óleo e o gado bovino, o que impedia, momentaneamente, uma miséria total da região sul. As grandes crises bancárias ocorrem pouco tempo depois.

As portas da Caixa Econômica de Cagliari foram fechadas em 1886: o crédito agrícola industrial Sardo faliu em 1887 e, em seguida, o Banco Agrícola Sardo entrou em concordata. A primeira consequência foram os juros elevados, que acarretaram a falência dos pequenos produtores que, devido ao fenômeno da fragmentação da propriedade rural, eram uma multidão. Mas o que particularmente agravou a situação agrícola sarda foi o cancelamento dos tratados comerciais com a França em 1889, causado pelas novas leis alfandegárias italianas introduzidas para proteger a grande burguesia industrial do norte. Privada do seu mercado tradicional, a agricultura sarda atingida também por outros problemas como a epidemia filoxérica daqueles anos, chegou ao auge da crise. Acima de tudo, a Sardenha carecia de indústrias capazes de atenuar as consequências do colapso agrícola e de absorver a mão-de-obra excedente no campo. Esta situação teve quatro consequências principais: procura excessiva da área de Sulcis-Iglesiente, onde não havia trabalho para todos; a intensificação do fluxo migratório; o desemprego e o subemprego elevados a índices inquietantes e o recrutamento do banditismo. A quinta consequência do bloqueio das exportações foi a queda do preço do leite (FIORI, 1979, p. 37-38).

Apresentamos esse aspecto para que se tenha ideia do contexto histórico da região sul, para poder adentrar na temática da Questão Meridional, que não era novidade para Gramsci, mas foi assunto das suas primeiras análises políticas que o acompanhou na fase da juventude em Ghilarza e em Santulussurgiu, com os camponeses, no liceu, em Cagliari, e depois, em Turim, com os operários das fábricas.

As análises gramscianas demonstram que essa forma de unificação nacional na Itália, o Risorgimento, foi conduzida pela burguesia e de forma pacífica, resultando em um Estado unificado do Piemonte. Iremos encontrar essa discussão nos Cadernos do Cárcere, especificamente, no Caderno 19:

A "miséria" do Mezzogiorno era "inexplicável" historicamente para as massas populares do Norte; elas não compreendiam que a unidade não ocorrerá numa base de igualdade, mas como hegemonia do Norte sobre o Mezzogiorno numa versão territorial da relação cidade-campo, isto é, que o Norte concretamente era um "sanguessuga" que se enriquecia à custa do Sul e que seu desenvolvimento econômico-industrial estava em relação direta com o empobrecimento da economia e da agricultura meridional (GRAMSCI, 2014, v. 5, p. 73).

Percebemos que essa sua compreensão foi construída ao longo das vivências de um sardo do Mezzogiorno. Suas análises desse momento histórico resultaram em sentimentos de revolta, pois percebeu que havia um movimento de manutenção do *status quo*, ou seja, o poder foi transferido da igreja para a burguesia liberal em ascensão.

Podemos ter como exemplo o progresso das ideias socialistas, especificamente, oriundas da Rússia, da conjuntura desfavorável em que se encontrava a classe trabalhadora e das táticas contrarrevolucionárias adotadas pela burguesia.

Nessa última fase, ele já tinha amadurecido intelectualmente, uma vez que combatia as ideias positivistas dos reformistas que buscavam envolver o pensamento marxista. Desse modo, ele conseguia identificar o inimigo tanto dos camponeses como dos operários, que estava sendo representado pela classe detentora dos meios de produção.

O rapaz que se formara no clima do sardismo, em um clima de denúncia contínua do atraso do povo sardo devido ao abandono ao qual a ilha era relegada, tinha, a princípio, uma visão do problema meridional ainda estreita, com influências de um irredentismo aldeão ambíguo: era a Sardenha como um todo a protagonista de libertação dos camponeses e das camadas esfaimadas, e esta libertação só podia ser realizada com a luta de toda a Sardenha, região-nação, contra o “continente”. Mais tarde, com a orientação do socialismo, fez a descoberta da sociedade dividida em classes [...] (FIORI, 1979, p. 257).

Com essa realidade desvelada, aos 22 anos, Gramsci apoia o manifesto antiprotecionista, de Deffenu e Fancello (1913). Era um protesto contra a exploração do empresariado da época. Assim, ele percebeu que não era possível desassociar a questão meridional da questão nacional. Não pode existir uma política justa para o Mezzogiorno, se a política geral do país é uma política inspirada por interesses particulares (FIORI, 1979, p. 258).

Essa foi mais uma temática desenvolvida por Gramsci no *Il Grido del Popolo*, cujo título do artigo era “O Mezzogiorno e a guerra (1916)”. Para ele, a problemática dessa questão deveria ser resolvida pelo Estado socialista, uma vez que a burguesia setentrional submeteu a Itália meridional e suas ilhas às colônias de exploração.

Ademais, havia as diferenças sociais entre norte e sul, que eram habitados por uma massa camponesa, a qual era obrigada a manter, por meio do seu trabalho, uma vasta população passiva, que, nesse caso, eram os arrendatários da região norte.

Outro aspecto que devemos pontuar sobre a classe urbana da região sul é a sua contínua dependência à exploração sob a região norte.

Economicamente, Gramsci considerava o Meridiano “um mercado de venda semicolonial” mantido pelos partidos da classe dominante. Quanto ao aspecto

geográfico, sempre se atribui ao sul o estigma de possuir uma terra improdutivo e estéril e um clima inóspito (JESUS, 2005, p. 5).

O agrupamento dos aspectos de uma determinada região, como geográficos, sociais, políticos, econômicos e religiosos, resultaria na questão meridional. Entre os que lutam contra esse movimento, teremos os meridionalistas, os políticos novos, os intelectuais e os indivíduos da classe subalterna, a exemplo de Giustino Fortunato e Gaetano Salvemini.

Mas esses e a massa popular não compreendiam o que era o Mezzogiorno. “Em 1926, escreveu um denso ensaio inacabado³ sobre esse tema. Inacabado, pois neste mesmo ano foi preso pelo governo fascista” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

Gramsci se ocupou desta questão durante toda a sua vida, desnudando os reais motivos do atraso do Mezzogiorno em seus escritos jornalísticos e políticos “a burguesia setentrional subjugou a Itália meridional e as ilhas, reduzindo-as a colônias de exploração” (GRAMSCI, 2004a, p. 406).

Mais uma vez, o sardo busca chamar a atenção para a importância do papel dos intelectuais nesse processo de transformação social, política, cultural, ideológica e etc., ou seja, formado no âmbito da classe trabalhadora e lutando por ela. Mas também faz um alerta para o tipo de intelectual que se distancia da grande massa quando apresenta ares de intelectualismo.

Gramsci, em sua tese, combateu essa lógica quando formulava o seu entendimento sobre a cultura, sobre o “saber enciclopédico”, especificamente, em seu artigo “Socialismo e cultura”⁴:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade [...] (GRAMSCI, 2004, v. 1, p. 57).

Como citamos no início dessa subseção, a Questão Meridional já era realidade antes mesmo da unificação italiana. Contudo, as importantes modificações ocorreram na unificação, e Gramsci buscou compreendê-las, como nos alerta Oliveira e Maia Filho (2015), em seus estudos gramscianos, “[...] diferentes versões sobre esse fato e mesmo aquela

³ Segundo a nota de rodapé na dissertação da autora, “Notas sobre o problema meridional e sobre a atitude diante dele, dos comunistas, dos socialistas e dos democratas” (OLIVEIRA, 2005, p. 38).

⁴ Assinado Alfa Gamma, IL grido del popolo, 29 de janeiro de 1916. Em CT, 99-103 (GRAMSCI, 2004, v. 1, p. 57).

realizada por Benedetto Croce⁵ carecia de maior enfoque acerca da participação dos trabalhadores nesse processo, tornando predominante a versão dos vencedores” (p. 100).

Destacamos a alteração da aristocracia rural que, neste período estava vinculada à igreja e, juntos, mantiveram-se o poder até 1850. Após a unificação predominavam as camadas profissionais e mercantis associadas à nova classe média de pequenos proprietários rurais.

O resultado dessa unificação evidenciou o aprofundamento das desigualdades sociais na região sul, o que possibilitou um risco social e político. O entusiasmo causado, no primeiro momento, pela unificação ocasionou a aglutinação de várias tendências com o mesmo objetivo, porém motivou um temor de separação.

Outro aspecto importante a nível político foram as medidas protecionistas em que a região norte submeteu a região sul, o que ocasionou inúmeros meridionalismos que representavam os interesses de cada grupo dominante da época.

O meridionalismo “gramsciano” não ficava só na crítica relacionada ao separatismo, tinha como objetivo a renovação e o desenvolvimento para unificar os países sob a estrutura social. Também apresentava dois aspectos distintos: a questão vaticana e a questão agrária. Considerava como inimigo principal do ‘meridionalismo’ o poder político quando minimizava o problema, não reconhecendo sua característica fundamental de movimento de massas em luta por sua libertação (JESUS, 2005, p. 7).

Através da sua atividade jornalística, denunciou a oligarquia parasitária da região. Este movimento originou um conjunto de escritos entre os períodos de 1916 a 1926, dando origem a “Alguns temas sobre a Questão Meridional”.

Na Itália, a questão camponesa, como consequência da específica tradição italiana, do específico desenvolvimento da história italiana, assumiu duas formas típicas e peculiares, ou seja, a questão meridional e a questão vaticana. Portanto, conquistar a maioria das massas camponesas significa, para o proletariado italiano, assumir como próprias estas duas questões do ponto de vista social, compreender as exigências de classe que elas representam, incorporar tais exigências em seu programa revolucionário de transição, pôr tais exigências entre suas próprias reivindicações de luta (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 409).

⁵ Embora no início tenha se entusiasmado pela filosofia de Croce, que faz uma “releitura” da filosofia de Hegel, pois não aceita a dialética hegeliana por completo (considerando válido apenas os aspectos que consideram a realidade como devir histórico, processo no qual é necessário o momento da negação, mas repudiando a tese de síntese dos opostos, e considerando também os aspectos ontológicos em Hegel como pseudoproblemas) o que levou Gramsci a essa leitura foi a posição contrária que Croce tinha em relação às tentativas de explicar a questão meridional à luz do positivismo. A princípio, seu historicismo diante daquela situação aparentava uma posição revolucionária para Gramsci, mas depois a filosofia de Croce apresentou-se como um projeto de negação da Filosofia da Práxis [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 34-35).

É importante destacar que, em seu livro *Escritos Políticos* (2004),⁶ Gramsci inicia falando do seu esforço de escrever sobre essa temática para responder o artigo publicado na revista *Quarto Estato*, com a data de 18 de setembro de 1926. Ele escreveu uma nota informando que o Partido Comunista Italiano (PCI) buscou uma fórmula mágica para resolver o problema meridional, “A fórmula mágica é completamente inventada” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 406).

Outro aspecto que nos chama a atenção é a porcentagem de 68% de analfabetos no final do século XIX. Em Ghilarza, com uma população de 2.000 habitantes, só 200 pessoas conseguiram aprender a ler e os poucos que conseguiam concluir o terceiro ano eram considerados instruídos. Ainda teremos a Regulamentação dos Estudos (1822), pelo jesuíta Taparelli d’Azeglio, que oficializou o ensino religioso. Assim, os professores ligados à igreja, controlavam o processo de aprendizagem e influenciavam o meio cultural e religioso da ilha. Portanto, essas alterações na educação estavam relacionadas às mudanças sociopolíticas.

O atraso na região da Sardenha é justificado por vários grupos de exploradores, tais como espanhóis, austríacos e franceses, que não estavam interessados em melhorar a situação socioeconômica da ilha, mas visavam simplesmente os lucros. Para eles, pelo contrário, quanto mais atrasado, melhor (JESUS, 2005, p. 10).

Em vista disso, a cidade da Sardenha tinha uma sociedade civil passiva e estava submetida à violência que foi gerada pela corrupção do clero, de administradores oficiais oriundos do continente, da injustiça legalizada e do alto índice de analfabetos da região. Estes fatos resultaram em banditismo.

Todos esses fatos estão interligados, assim como o atraso do Mezzogiorno e os problemas familiares que interferem na formação de Gramsci. Para este, o atraso ocorreu por questões políticas e, assim, ocasionou a discrepância entre as regiões. Isso pode ser comprovado quando analisamos a burguesia da região norte, que era audaz e organizada economicamente como alguns países da Europa.

Na década de 1916, Gramsci sinaliza para os problemas da agricultura e das medidas protecionistas que prejudicavam os interesses do operariado e do camponês. Foi nessas circunstâncias que ele iniciava sua tese⁷ da aliança entre operários e camponeses, entre o operário do norte – o martelo – e camponeses do sul – a foice para superar a questão

⁶ Teve a organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho.

⁷ Não obstante a tradição de uma aliança do Partido em luta contra os reformistas (a social-democracia) e centristas (maximalistas). Foi uma primeira tentativa geral de romper com as posições extremistas sem cair no “reformismo” ou no “revisionismo” (Cf. CPC, 488 ss: nota 13 do capítulo 3) (JESUS, 2005, p. 12).

meridional. “A regeneração econômica e política dos camponeses não deve ser buscada numa divisão das terras incultas e mal cultivadas, mas na solidariedade do proletariado industrial [...]” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 407).

Para tentar superar os problemas meridionais, os comunistas turinenses buscavam construir a hegemonia do proletariado, ou seja, materializar a ditadura proletária e do Estado operário. Ele justificava que o proletariado tem a possibilidade de tornar-se classe dirigente e dominante, mas para tal será necessário formar alianças de classe para superar o capitalismo e o sistema burguês.

A busca de unir forças na luta anticapitalista é de extrema relevância para a maioria dos camponeses meridionais e dos operários setentrionais e deve ser organizada pelos intelectuais⁸. Assim, possibilitará a compreensão da construção de um programa revolucionário de transição.

Por isso que a questão camponesa na Itália, segundo Gramsci, “não é questão camponesa e agrária em geral” (GRAMSCI, 2004, v. 2, p. 409), uma vez que na Itália essa temática é composta de duas maneiras peculiares que são a questão meridional e a questão vaticana. Logo, era necessário conquistar a massa camponesa e esta ação teria o significado para o proletariado italiano.

Assumir como próprias estas duas questões do ponto de vista social, compreender as exigências de classe que elas representam, incorporar tais exigências em seu programa revolucionário de transição, pôr tais exigências entre suas próprias reivindicações de luta (GRAMSCI, 2004, v.2, p. 409).

Percebemos que o resultado desse movimento envolvia questões econômicas e políticas que contribuiriam para aprofundar a desigualdade entre as regiões. Por conta desse processo, Gramsci buscou estudar a história da Itália e a função dos intelectuais em seu momento histórico. Além disso, era necessário unir os camponeses do sul e os operários do norte para que pudessem construir a revolução socialista.

⁸ Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc. (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 9).

2.2 A Questão Vaticana

A união entre os camponeses do sul e os operários do norte visava à luta contra o sistema capitalista e contra a atuação do Vaticano.

Em 1924, G. descreve e focaliza a natureza do Vaticano, como estrutura organizacional e sistema de poder da Igreja católica: “O Vaticano é, sem dúvida, a mais vasta e poderosa organização privada que já existiu. Por certos aspectos, tem o caráter de um Estado, e é reconhecido como tal por certo número de governos [...]. Permanece sendo uma das forças políticas mais eficientes da história moderna [...]. A organização do Vaticano reflete seu caráter internacional” (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 1322).

Percebemos a complexidade da relação entre o Estado e a igreja mais na Itália do que em outros países, pois “ser patriota significava ser anticlerical ainda que se fosse católico, sentir ‘nacionalmente’ significava desconfiar do Vaticano e de suas reivindicações territoriais e políticas” (GRAMSCI, 2015, p. 72). O seu poderio visava dominar o campo da educação.

Não podemos deixar de observar que a natureza do Estado capitalista tem como objetivo atender aos ditames das classes dominantes. Nesse sentido, a igreja, segundo os estudos gramscianos, era também uma formadora de intelectuais no período analisado. Portanto, foi com o desenvolver dos seus estudos sobre a função dos intelectuais na tomada pela hegemonia e do consenso que Gramsci inseriu novas determinações ao conceito de Estado, uma vez que este não exercia seu poder de forma coercitiva, mas também era um aparelho de hegemonia que buscava o seu êxito através do consenso.

Na Itália, devido à tradição cristã de apoio ao magistério eclesiástico, era da responsabilidade da igreja o ato de educar, que apresentava dois aspectos: por missão divina, “que lhe foi conferida por seu fundador, ao afirmar: ‘Todo poder me foi dado no céu e na terra. Ide, pois, ensinais a todos os povos [...] (Mt. 28, 18)”, e sua maternidade sobrenatural, “pela qual, ‘a igreja, esposa imaculada de Cristo, gera, nutre, educa as almas na vida divina da graça, com os sacramentos e com os seus ensinamentos” (JESUS, 2005, p. 13).

No decorrer dos tempos, a igreja amplia a sua hegemonia na área da educação e ganha legitimidade em 1917, no Código de Direito Canônico de Bento XV. Portanto, em quinze séculos, a igreja era a única responsável pela educação do Ocidente. As monásticas foram as primeiras escolas, e preservaram o tesouro da cultura antiga. Neste período foi vivenciada a hegemonia da igreja na educação.

Em outro período, o da Idade Média, a educação ficou sob a sua responsabilidade da igreja católica, e possuía um programa chamado de “artes liberais” que estava dividido em

trivium e *quadrivium*. Mas a partir do século XIII, ocorrerá a decadência das escolas episcopais e monásticas, no entanto, nos espaços pedagógicos conquistará grande influência.

Com a Renascença, teve início uma forte reação para tomar da igreja o predomínio pedagógico, com os príncipes defendendo que as universidades fossem consideradas serviços públicos. O monopólio eclesiástico, porém, permaneceria por muito tempo, graças à Companhia de Jesus, que, fundada em 1540, veio a ser o principal instrumento da Contra-Reforma e da difusão do ensino, principalmente, universitário (JESUS, 2005, p. 14).

Contudo, o monopólio eclesiástico encontrou resistência quando adentrou em Paris. Seus inimigos nesse período foram dois: a Universidade de Paris, porque havia um receio da concorrência, e o outro ponto foi a relação com o parlamento. “A Companhia orientou-se, desde o início, para a fundação do colégio, infiltrando-se nos cursos de filosofia e de teologia, fundando muitas universidades” (JESUS, 2005, p. 14).

Com esse movimento, percebemos que os jesuítas buscavam retomar a fé que vinha sendo destituída com a Reforma. Eles eram responsáveis pelo planejamento de um novo saber e, assim, buscavam possibilitar a renovação da fé através dos espaços escolares. Portanto, os jesuítas defendiam um ensino dogmático com o objetivo de perpetuação do seu domínio.

Assim como Gramsci, outros filósofos não aceitavam, na Itália, a dominação imposta pela igreja católica, que exercia um poder ideológico por meios das escolas. Portanto, a contrarreação⁹ buscava romper com as ideias dos naturalistas que defendiam uma moral natural e leiga.

Além do mais, algumas revoluções, como a francesa (1789-1799) e a americana (1765-1783), começaram a não apoiar as ideias do cristianismo, pois a classe média liberal ansiava por uma hegemonia política, com o objetivo de impor a sua ideologia, tendo por base a moral secular, ou seja, não religiosas. Com este movimento, o poder foi transferido da igreja para a burguesia liberal, ou seja, mudavam os grupos, mas não mudava essência da sociedade que era a divisão de classes.

As ideologias dos movimentos socialistas, em pleno século XIX, também se apresentavam de maneira secular, uma vez que a igreja não estava dando conta dos problemas ocasionados pela Revolução Industrial. Como reação a esse movimento, ela produziu a encíclica *Rerum Novarum* (1891), de Leão XIII. Esse documento trazia um limitado

⁹ Veio de várias formas, já no século XVIII (JESUS, 2005, p. 15).

raciocínio da realidade daquela época, pois culpabiliza a localização onde o indivíduo estava inserido e, conseqüentemente, dificultava combater os problemas educacionais.

No século seguinte, as formas de secularização foram adotadas pelos movimentos proféticos e milenaristas. A igreja, mais uma vez, buscou combater essas tendências com os seus intelectuais e filósofos com o objetivo de regressão à religião. Como nos mostra Jesus (2005, p. 15), “Esse movimento de ‘renovação’ recebeu o apoio de muitos governos, porque a monarquia e a aristocracia continuavam a ver a igreja como um forte amparo ao poder liberal”.

Seguindo no mesmo século, mas no ano em que Gramsci esteve preso, em 1929, a igreja emitiu mais um documento. Dessa vez foi Pio XI, com a encíclica *Divini illius Magistri*, a respeito da educação cristã da juventude, onde apresentou a pedagogia da igreja¹⁰. Tinha como definição de educação a maneira de conduzir o homem à vida. Essa ideia deixou uma imensa lacuna entre a educação cristã e a socialista.

O interesse de Gramsci pela religião prende-se ao fato de que, sendo partidário de uma aliança entre operários e camponeses, percebeu que as classes rurais estavam sob a forte influência da igreja. Ele estava convicto da “influência ideológica da religião na evolução histórica da sociedade italiana...” (STACCONE, 1989: p. 184) e, por isso, taticamente, defendeu, desde o início, uma abertura em direção aos católicos, esperando, com isto, minimizar as dificuldades na marcha para a hegemonia proletária (JESUS, 2005, p. 16).

Com esses argumentos, Gramsci percebia a força ideológica que a igreja tem em formar os seus intelectuais e também pôde se contrapor ao projeto revolucionário defendido por ele e que poderia libertar o homem do seu opressor.

Esses questionamentos do marxista revelam o antagonismo entre a igreja e o projeto revolucionário. Ele só conseguiu formar a sua percepção por ter se dedicado aos estudos da história da sociedade capitalista contemporânea. Também verificou as propostas educacionais jesuíticas que objetivavam uma formação policialesca, dogmática e intolerante.

Na perspectiva de Gramsci, a igreja católica tornou-se um obstáculo no processo de organização da coletiva nacional-popular. Para ele, o processo de organização de cultura da grande massa da igreja se encontra atrasado, se comparado ao progresso do capitalismo e mais

¹⁰ No Caderno 11 encontraremos a seguinte observação: “O que o senhor faria para educar moralmente um papuano?”, perguntou um de nós, alunos, há muitos anos, ao Prof. Labriola, numa de suas lições de Pedagogia, objetando contra a eficácia da Pedagogia [...] O modo de pensar implícito na resposta de Labriola, portanto, não parece dialético e progressista, mas antes mecânico e reacionário, tal como o “pedagógico-religioso” de Gentile, que não é mais do que uma derivação do conceito de que “a religião é boa para o povo” (povo = criança = fase primitiva do pensamento ao qual corresponde a religião, etc.), ou seja, a renúncia (tendenciosa) a educar o povo (GRAMSCI, 1999, p. 85 – 86).

ainda ao socialismo. A solução para romper com essa lógica da cultura burguesa será a filosofia da práxis¹¹.

É com esses aspectos que percebemos a luta constante em que a igreja buscava expandir a sua hegemonia no campo da educação, político, social, ideológico, cultural, etc., e, assim, realizava a sua permanência no poder. A Reforma Protestante foi arquitetada para tentar romper com essa lógica. Entre as suas medidas teremos os inúmeros questionamentos sobre a centralização do poder e do uso exclusivo do latim pela igreja católica.

2.3 Reforma Protestante¹²

O século XVI foi marcado por algumas importantes modificações de cunho social. Segundo Silva, foram “o progresso da burguesia, o crescimento das relações comerciais, o desenvolvimento do colonialismo e o crescente avanço dos ideais humanistas” (2019, p. 25).

A Reforma iniciou, especificamente, na Alemanha, uma vez que era comum a presença da igreja em questões religiosas e políticas. Além do mais, ocorreram a indevida cobrança de elevados valores de impostos eclesiásticos, a má conduta do clero e a insatisfação econômica dos camponeses.

O marco inicial da Reforma Luterana é o dia 31 de outubro de 1517, sendo o seu maior expoente foi monge Martinho Lutero (1483-1546), com as suas 95 teses.

¹¹ A definição “filosofia da práxis” aparece pela primeira vez em Q 5, 127 [CC, 3, 216], dentro de uma longa nota sobre Maquiavel: “Em sua elaboração, em sua crítica do presente, expressou conceitos gerais, que se apresentam sob forma aforística e assistemática, e expressou uma concepção do mundo original, que também poderia ser chamada de “filosofia da práxis” ou “neo-humanismo”, na medida em que não reconhece elementos transcendentais ou imanentistas (em sentido metafísico), mas baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade” (ibidem, 657 [CC, 3, 218]) (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 592).

¹² A reivindicação da necessidade de uma Reforma protestante na Itália foi formulada nos anos 1920 pelo movimento dos neoprotestantes, um grupo de intelectuais abrigados ao redor da revista *Conscientia* e da editora Bilychnis e ligados à “Revolução liberal” gobettiana. Esse movimento recebe a atenção de G. já antes da prisão: de fato, em setembro de 1926, ele formula uma polêmica, que é registrada, tratando do tema (v. *L’espiazione del Partito socialista [A expiação do Partido Socialista]*, em CPC, 442-4) e, posteriormente, o relembra nos Q num texto de junho-julho de 1930: “As observações, feitas de modo disperso, sobre o diferente alcance histórico da Reforma protestante e do Renascimento italiano, da Revolução Francesa e do Risorgimento (a Reforma está para o Renascimento assim como a Revolução Francesa para o Risorgimento) podem ser recolhidas num ensaio único, com um título que também poderia ser ‘Reforma e Renascimento’ e que poderia partir das publicações editadas entre 1920 e 1925 justamente em torno desta questão: ‘A necessidade de que, na Itália, se verifique uma reforma intelectual e moral’, ligada à crítica do Risorgimento como ‘conquista régia’ e não movimento popular, por obra de Gobetti, Missiroli e Dorso” (Q 3, 40, 317-8 [CC, 5, 205]). Como se vê, o tema é imediatamente transposto para uma problemática nova: Reforma e Renascimento são dois modelos histórico-políticos alternativos, que podem ser mais adiante comparados (Revolução Francesa-Risorgimento), para construir uma tipologia de formas históricas da relação entre massas e política (LIGUORI; VOZA, 2017, p.1336).

Contra a indulgência e denunciava os desvios doutrinários e culturais da igreja católica na porta da catedral de Wittenberg. Trata-se de um ato que buscava apontar as falhas e contradições na Igreja Católica e que terminou motivando outros líderes a promoverem ações consideradas reformistas, como as Reformas Calvinista, Anglicana e a Anabatista (SILVA, 2019, p. 25).

Mesmo assim, não podemos deixar de lembrar que a Reforma Protestante de Lutero é decorrente de inúmeros eventos históricos que envolviam vários movimentos, entre eles, o dos camponeses.

No século X, na Europa, especificamente no leste europeu, existiam grupos a favor de um estado laico. Podemos citar como exemplo o movimento bogomilismo, que era oriundo da Bulgária. Estes tinham “uma proposta de não reconhecimento de relações hierárquicas, de críticas à acumulação de riquezas, de desobediência e não reconhecimento de uma classe sacerdotal” (SILVA, 2019, p. 26). Além do mais, não concordavam com a servidão dos camponeses aos proprietários de Bizancio.

Ainda, surge na Itália, França e Alemanha ocidental, o movimento dos cátaros, que tinha resquícios do bogomilismo. Já entre os séculos XI e XII, estas ideias ganham maiores amplitudes quando inicia a negação de seja qual for a lógica, de inferno ou purgatório. Também cabia aos seus membros renunciar à Igreja Romana.

Tem-se, pois, uma rejeição de uma hierarquia eclesiástica e a contestação da não tradução da Bíblia, que tornava a doutrina cristã acessível somente por intermédio dos sacerdotes e monges católicos. Porém, em 1204, em Carcassone (França), deu-se a última disputa pública entre cátaros e católicos. Resultado de uma decisão do papa Inocêncio III, em novembro de 1207, inicia-se uma Cruzada cátara que, uma vez vitoriosa, dissipou o movimento e deu início à atuação mais intensa e ameaçadora da Inquisição (SILVA, 2019, p. 26-27).

Não obstante a repressão da Inquisição, a relação entre crente e igrejas ficou estremecida, uma vez que aquele buscava uma vivência direta com Deus e anunciava o seu desprezo ao mundo e ao clero, ou seja, seguir uma vida apostólica.

Esse movimento foi só mais um em busca da autonomia e da perfeição espiritual. Também desejavam a independência da fé e não aceitavam a submissão do crente a uma categoria sacerdotal. Dessa forma, algumas concepções entre outros reformistas e a reforma luterana podem ser destacadas: a salvação só pode ser proporcionada pela fé, as Escrituras são a única autoridade e o sacerdócio é de todos os crentes.

No contexto da Reforma, ainda ressaltam-se outros aspectos, a saber: o desenvolvimento da classe burguesa, o aumento da exploração aos camponeses por essa classe e o crescimento do colonialismo. “Um Deus justo e misericordioso não coincidia de um

lado com o acúmulo de riqueza do clero e, do outro, com o descaso ao sofrimento dos fiéis” (SILVA, 2019, p. 28).

Faz parte desse período alguns descobrimentos no plano cultural, científico e tecnológico. A religião também se apossou desses conhecimentos. Um exemplo que podemos destacar foi o surgimento da imprensa, pois foi esta que possibilitou a divulgação das ideias de Lutero, mas nada disso passou despercebido pelo papa Leão X que o excomungou.

Não podemos deixar de pontuar que a base da teologia de Lutero é

A tese de que os crentes são salvos unicamente pela fé em Cristo e não por suas próprias obras. Afinal, como já defendia Santo Agostinho, a salvação é uma graça divina que, como o nome já diz, é dada gratuitamente por Deus sem que saibamos suas razões ou escolhas. É com este pensamento que Lutero desenvolve, a partir de 1515, sua “teologia da cruz” (SILVA, 2019, p. 29).

A lógica dessa teologia buscava eliminar a ideia de ter um intermediador entre Deus e os seus fiéis. Lutero defendia a tese de que a salvação só seria possível através da fé. É por meio desta fé que poderemos entrar em contato com o Espírito Santo e, conseqüentemente, irá chegar à verdade de Deus. Com essa ideia qualquer pessoa na sua intimidade, independente de classe social, poderia encontrar com a Deus. A igreja não terá status de espaço privilegiado. Apesar de impulsionar uma revolução socioreligiosa, Lutero seguia com suas ideias políticas conservadoras.

Portanto, os fatos que envolveram a Reforma possibilitaram abrir espaço para o questionamento de qualquer medida autoritária, mas também envolve a política. Assim, interpela a igreja que buscava garantir o monopólio da fé, como também o do Estado na vida social.

Devemos destacar que

Com a Reforma, inicia-se o processo de “desinstitucionalização” da espiritualidade, de deslegitimação de espaços “sagrados” e diluição da centralização do poder mediador entre os crentes e Deus. Tem-se, com isto, o crescente movimento de desacralização da realidade, de forma que desaparecem os milagres das missas, a necessidade do perdão dos padres, a ideia da igreja como “residência de Deus” [...]. Deste modo, afirma Berger, aos poucos o protestantismo “despiu-se tanto quanto possível dos três mais antigos e poderosos elementos concomitantes do sagrado: o mistério, o milagre e a magia”. Assim, não vendo mais o mundo como um lugar divino ou mesmo possuindo um espaço divino, a divindade passa a existir somente na esfera transcendente (SILVA, 2019, p. 34).

Gramsci também irá tematizar sobre esse assunto e, como bem falamos no início dessa subseção, este movimento fundou o pensamento filosófico alemão e resultou na criação do Estado moderno. É nos Escritos Políticos (1910-1920) que encontramos a seguinte observação:

A nação germânica surgiu de uma crise religiosa, a Reforma protestante, e consolidou-se e reforçou-se graças à persistente ação do pensamento filosófico, que levou-a a criar o Estado moderno, no qual o cidadão é também o crente, já que o idealismo filosófico, abolindo todo dualismo e pondo na consciência individual o fator do conhecimento e da atividade criadora da história, tornou o Estado independente de qualquer autoridade, de qualquer Sillabo¹³ (GRAMSCI, 2004, v. 1, p. 53).

Essas proposições também foram discutidas nos Cadernos do Cárcere, uma vez que o Renascimento¹⁴ (XIV-XVII) foi um movimento que se expandiu por toda Europa e sua renovação foi objetivada pela Reforma Protestante. Esta realizou inúmeras indagações sobre a centralização do poder nas mãos da igreja católica e do uso do latim nas atividades teleológicas.

No transcorrer desse momento ainda teremos a tradução do livro sagrado- Bíblia- para o idioma alemão, por Lutero.

Abriu a todos a possibilidade de sua interpretação, isto é, a Reforma aconteceu também como uma expansão do sistema escolar e uma abertura de acesso à educação para as classes populares. Foi esse desenvolvimento de uma cultura popular que permitiu resistir “ao assalto armado da coalizão católica” e fundar a nação alemã. A esse movimento, diz Gramsci, “pode-se comparar o iluminismo ‘político’ francês que precedeu e acompanhou a Revolução de 1789: também este foi uma reforma intelectual e moral do povo francês” (SCHLESENER, 2009, p.51-52).

Contudo, esse movimento não ganhou maiores proporções na Itália, se comparado a outros países. Entre os motivos está a fragmentação da burguesia e a falta de propostas religiosas que possibilitassem a organização de um movimento renascentista visando às classes populares.

Devido a esse cenário, o que aconteceu na Itália foi o *Risorgimento*¹⁵, que não contou com a participação do povo, mas foi um movimento de elite, “foi um movimento político artificial, sem base, sem raízes no espírito do povo, já que não foi precedido por uma

¹³ Em 1864, a Cúria Romana publicou um elenco de supostos “erros” em matéria religiosa e moral. Conhecido como Sillabo, ou catálogo, esse documento é expressão das posições mais reacionárias da Igreja Católica (GRAMSCI, 2004, p. 462).

¹⁴ Para Gramsci, o Renascimento foi um período de muitas contradições e lutas político-culturais entre “duas concepções de mundo: uma burguesa popular, que se exprimia no vulgar, e uma aristocrático-feudal, que se expressava em latim”, isto é, Gramsci procura salientar o significado desse período no processo de unificação política que encontrou expressão linguística diferenciada, fato que revela a importância da participação dos intelectuais (SCHLESENER, 2009, p. 48).

¹⁵ A Itália é o país que, nas condições criadas pelo Risorgimento e por seu modo de desenvolvimento, tem o maior peso de população parasitária, ou seja, uma população que vive sem intervir em absoluto na vida produtiva; é o país de maior quantidade de pequena e média burguesia rural e urbana, que consome uma fração grande da renda nacional, poupando uma fração insuficiente desta mesma renda para as necessidades nacionais (GRAMSCI, 2002, v. 5, p. 49).

reforma religiosa” (GRAMSCI, 2004, v.1, p. 53). Assim, este ressalta a importância de estudar a Reforma Protestante.

Schlesener (2009) analisa que a assertiva de que o “Renascimento descobriu o homem” deve ser entendida no contexto da formação de uma nova cultura ou civilização, em oposição àquelas precedentes. No Caderno 17 (1933-1935), Gramsci chega à seguinte conclusão sobre esse movimento: “Não se ‘descobriu’ o homem, mas se iniciou uma nova forma de cultura, isto é, de esforço para criar um novo tipo de homem nas classes dominantes” (2002, v. 5, p. 336-337).

Nos cadernos miscelâneos¹⁶, em um de seus artigos, encontraremos:

Notas sobre cultura italiana. Sobre o protestantismo na Itália, etc. Referência àquela corrente intelectual contemporânea que defende o princípio de que as fraquezas da nação e do Estado italiano se deviam à ausência de uma reforma protestante, corrente representada particularmente por Missiroli¹⁷ (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 182).

A leitura gramsciana de Maquiavel¹⁸ acentua precisamente que, ao desvelar as relações de poder de sua época, Maquiavel “descreve um certo tipo de homem, isto é, um certo tipo de ator histórico, de sujeito da história: a burguesia e os príncipes” (SCHLESENER, 2009, p. 52).

Foi com essa lógica que Gramsci volta a analisar as observações de Ernst Walser, quando este verifica a prática do homem do Renascimento com relação à religião, mas na perspectiva de dar um destaque à sua crítica a Burkhardt e a De Sanctis. De acordo com esse, no Renascimento os indivíduos apresentavam duas maneiras de percepção do mundo: a racional e a mística, “de modo que o mais absoluto racionalismo convivia com o mais primitivo misticismo, chegando à beira de um fatalismo cego” (SCHLESENER, 2009, p. 53).

¹⁶ Os Cadernos do cárcere se dividem, segundo indicações do próprio Gramsci, em "cadernos especiais" e "cadernos miscelâneos". Nos primeiros, em geral mais tardios, Gramsci agrupou notas sobre temas específicos; nos segundos, reuniu apontamentos sobre diferentes assuntos (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 7).

¹⁷ Os estudos históricos de Missiroli recebem as anotações do pensador sardo – no que diz respeito à catalogação da literatura sobre o Rissorgimento, proposta no Q19, 5,1.975 [CC, 5,28] – como exemplares dessa linha interpretativa que visa a explicar os desenvolvimentos da moderna história nacional, bem como os limites e as fraquezas do organismo estatal italiano, com a ausência da Reforma protestante (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 536).

¹⁸ No caso deste volume 3, que reúne dois "cadernos especiais" dedicados a Maquiavel, a extensa parte intitulada "Dos cadernos miscelâneos" agrupa não só as notas que o próprio Gramsci intitulou como "Maquiavel", mas também aquelas onde, mesmo que com outros títulos, ele trata diretamente de temas relativos à política em geral e a instituições ou movimentos políticos (tais como Estado, partidos, relações internacionais, questões militares, etc.) (GRAMSCI, 2007, v.3, p.7).

Em resumo, Burckhardt vê o Renascimento como ponto de partida de uma nova época da civilização europeia, progressista, berço do homem moderno; De Sanctis, do ponto de vista da história italiana, e o Renascimento foi, para a Itália, o ponto de partida de um regresso, etc. Mas Burckhardt e De Sanctis coincidem nas particularidades da análise do Renascimento, concordam em destacar como elementos característicos a formação da nova mentalidade, a ruptura com todos os laços medievais, no tocante à religião, à autoridade, à pátria, à família (GRAMSCI, 2002, v. 5, p. 338).

Uma das características peculiares que podemos citar do Renascimento é a sua perspectiva cosmopolita¹⁹, que foi vivenciada pelos intelectuais deste período, que, segundo Gramsci, só existiu na Itália. Além disso, vale dizer que seus principais expoentes foram Nicolau de Cusa e Leonardo da Vinci. Eles são considerados os precursores do pensamento moderno.

Gramsci, seguindo as análises de Walser, percebe a conduta ambígua dos intelectuais italianos por conta do domínio da igreja católica, “eram cosmopolitas e ao mesmo tempo defendiam interesses dos grupos dominantes nas cortes dos príncipes e duques, que financiavam seus projetos” (SCHLESENER, 2009, p. 53).

Por conta desse contexto, os intelectuais renascentistas não conseguiam responder às necessidades práticas da nova civilização moderna. Isso possibilitou um distanciamento entre os intelectuais e as classes populares. Sem conseguir organizar estes para uma possível superação das contradições postas pelo contexto histórico italiano, o movimento renascentista resultou em um fracasso.

Como bem verificamos, a relação entre o Renascimento e a Reforma protestante foi materializada com a filosofia clássica alemã e na formação dos Estados modernos europeus.

O que se conclui é que não se pode pensar “na vida e na difusão de uma filosofia senão vinculada à política e estreitamente ligada à atividade preponderante na vida das classes populares, o trabalho” e, nesse contexto, necessariamente sedimentada na ciência. Uma concepção que estabeleça os elos entre o homem e a natureza por meio do conhecimento, exaltando o trabalho criativo, isto é, o espírito e a história, assemelha-se àquela que se viveu por certo tempo no Renascimento (SCHLESENER, 2009, p. 54).

A leitura realizada por Gramsci, em um dos textos de Irina Grigor’eva²⁰, deixa-o com a impressão que o percurso revolucionário socialista se assemelha ao Renascimento, mas

¹⁹ Os intelectuais e os especialistas italianos eram cosmopolitas e não italianos, não nacionais. Homens de Estado, capitães, almirantes, cientistas, navegadores italianos não tinham um caráter nacional, mas, sim, cosmopolita (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 85).

²⁰ Grifos da autora: GRIGOR’EVA, I. V., Il tema dell’Urss nei “Quaderni” gramsciani. In: *Crítica Marxista*. N. 6, 1991, p. 29-41 (SCHLESENER, 2009, p. 54).

acrescido pela Reforma, em que serviu de exemplo pelo desenvolvimento cultural de base crítica no campo político como no pedagógico. A devida compreensão da relação histórica entre Reforma e Renascimento resultará na possibilidade de “formação de um novo tipo de intelectual a partir das experiências políticas e culturais das classes populares” (SCHLESENER, 2009, p. 55).

A partir dessas breves análises é que iremos desenvolver no ponto 4.1 “Breves observações sobre a Revolução Russa”, uma vez que “a relação entre Renascimento e Reforma e como as promessas daquele movimento cultural poderiam ser retomadas na formação do homem socialista” (SCHLESENER, 2009, p. 54).

3 A CONCEPÇÃO DE ESCOLA EM GRAMSCI NO CONTEXTO DE SUA VIDA SOCIAL E POLÍTICA

Na seção anterior realizamos breves análises sobre a relação entre Renascimento e Reforma Protestante para a formação do homem socialista, quando a escola passou a ser um espaço de disputa da classe dominante que visava à formação dos seus intelectuais.

Aqui, seguiremos fazendo algumas considerações referentes à vivência de Antonio Gramsci na escola primária, no seu período de infância e juventude, além de apresentar algumas particularidades do seu momento histórico na região.

Na fase do ginásio e liceu, no período de 1905 a 1911, Gramsci foi obrigado a abandonar os estudos por dois anos (1903-1904). Entre os motivos: a prisão do seu pai e começou a trabalhar no cartório. Seu retorno à escola só seria possível com a saída do seu pai da prisão, em 31 de janeiro de 1904.

Gramsci participou da seleção de bolsa de estudos concedida pela Fundação Albertina para alunos pobres e, assim, pôde, na medida do possível, manter-se na universidade, localizada em Turim. Foi neste espaço acadêmico que ele teve uma maior aproximação com o marxismo, teve contato com croceanos e alguns socialistas da época.

Assim, com a exposição das primeiras seções, percebemos no caminhar dos estudos a atenção que Gramsci dava ao papel que a igreja e a escola exerciam na sociedade, quando a primeira lutava para reconquistar a sua hegemonia²¹ e a segunda serviu como meio para formar os futuros intelectuais, sendo, por isso, um espaço de disputa entre as classes até hoje.

Contudo, as propostas de escola deixadas por Gramsci não seguem a lógica que encontramos em nossos dias. Em seu período ocorreu a cisão entre as massas populares e os grupos intelectuais e a escola estava fundamentada no trabalho.

²¹ Foi o próprio Lenin, enfatiza Gramsci, quem reavaliou em oposição às diversas tendências "econômicas", à frente da luta cultural: foi o próprio Lenin quem construiu a doutrina da hegemonia (domínio + direção intelectual e moral) como complemento da teoria do Estado-força (ditadura do proletariado) e como forma atual da doutrina de Marx (FIORI, 1979, p. 300).

3.1 A escola primária (1891 – 1903)

Ao longo de sua vida, Antonio Gramsci tentou transmitir suas análises e experiências sobre algumas temáticas, entre elas a pedagógica e a escola. Devido à sua realidade particular desfavorável em dar continuidade aos estudos na infância e juventude, ele percebeu que muitos da sua região estavam submetidos à mesma “sorte”. Tal situação imposta foi duramente criticada por ele em seus Escritos Políticos, Cartas e Cadernos do Cárcere.

A temática pedagógica ocupa uma posição central, ou, pelo menos, de caráter não secundário, na experiência vivida e no pensamento de Antonio Gramsci, aí articulando-se, seja como interesse educativo imediato no nível individual ou ‘molecular’, seja como luta política pela organização da cultura de massa (MANACORDA, 2019, p. 21).

Isso propiciou despertar um sentimento de revolta nele contra os riscos, uma vez que estava impossibilitado de estudar, devido às precárias condições financeiras da sua família. Tal fato será comentado adiante.

O princípio do seu aprendizado ocorreu dentro de casa com os familiares mais próximos. Com a ajuda de sua mãe e com apenas cinco anos de idade, Gramsci aprendeu diversas poesias, canções, jogos, fábulas e escrita. Só com sete anos e meio, devido à sua precária saúde, iniciou seus estudos em uma escola da região de Ghilarza. Sua irmã, Teresina, era, entre as três irmãs, a favorita de Gramsci e ambos tinham em comum a vivacidade intelectual, pois gostavam de escrever e ler as revistinhas.

Em algumas cartas direcionadas aos seus familiares podemos encontrar o relato de suas lembranças de quando era um estudante da primeira ou segunda série elementar e sua mãe corrigia seus deveres. Em outro momento relatado, escreve:

Éramos muito pobres – conta Teresina – mamãe era uma mulher tenaz, ainda cheia de energia e decidida a lutar contra a má sorte. Por mais incansável que fosse, porém, sete filhos são sete filhos, e em casa, à medida que se gastava o dinheiro ganho com a venda de um pouco das terras recebidas como herança dos Marcias, a sobrevivência tornava-se cada vez mais difícil. Economizamos ao máximo. Recordo que, criança ainda, Grazietta, Emma e eu recolhíamos a cera das velas já derretidas e fabricávamos outras pequenas velas, a fim de que Nino pudesse ler mesmo depois de escurecer (FIORI, 1979, p. 31).

Contudo, seu início na vida escolar ocorreu no primeiro ano. Ele ficou com uma turma composta por 49 alunos e o professor era Ignazio Corrias. Já no segundo ano, teve o professor, Celestino Baldussi; e no terceiro o professor Luigi Cossu. Era o melhor da turma e

suas notas oscilavam entre nove e dez. Foi nesse período que começou a demonstrar maiores interesses pelos estudos e por atividades práticas.

Ele estudou em uma escola que era atrasada e seus colegas falavam mal o italiano, fato que o colocou em vantagem diante dos demais. Também ficou conhecido por gostar de ler tudo que chegava a suas mãos. Segundo uma colega de brincadeiras, Felle Toriggia, quando ele passava dias sumido, dava como resposta: “passara todos aqueles dias lendo” (FIORI, 1979, p. 24).

Foi nesse período que começou a demonstrar maiores interesses pelos estudos e para as atividades práticas.

Fabricava ele mesmo os seus brinquedos, barcos e carrinhos. “O meu maior sucesso foi quando um artesão do povoado me pediu o modelo em papel de uma soberba barca com duas pontas, para reproduzi-la em lata”. [...] Depois, dedicou-se aos aparelhos de ginástica. Desde criança, com uma força de vontade fabulosa e resoluta de corrigir, por todos os meios possíveis, o defeito físico. Nino se dedicava todo dia, metodicamente, a levantar pesos (FIORI, 1979, p. 24).

Devido à sua vivência familiar, Gramsci desenvolveu um hábito da leitura e do estudo. Essa prática o ajudou a superar determinadas dificuldades do atrasado sistema escolar no qual estava inserido. Assim, ele chama a atenção para a relação escola-vida, em que alguns as colocam de forma antagônica. Para Jesus (2005, p. 25), que seguiu o pensamento de Gramsci, “Para que a escola seja capaz de despertar o interesse e provocar uma colaboração eficaz por parte do aluno, tem que refletir a vida, tem que ser a própria vida”.

Outra relação que o sardo buscou retratar foi a do mestre-aluno que pertencem ao mesmo contexto escolar. Essa crônica foi escrita em 1915, para homenagear o falecimento do seu admirado mestre Renato Serra. Com o título “La luce che si è Spenta”, buscou relatar uma vivência escolar, uma vez que se achava preparado para passar do segundo ano elementar para o quarto ano e, assim, participou do grupo de eleitores, conseguiu trabalho, mas com a perspectiva de ser visto como cidadão daquele seu momento histórico.

Fiori (1979, p. 32) relembra, em seu livro “A vida de Antonio Gramsci”, que essa ideia partiu do próprio Gramsci, uma vez que suas notas até aquele momento eram três dez, um nove, dois oito e um sete que não o fez um menino prodígio, mas conseguiu se destacar entre os outros alunos. Manacorda acrescenta que “é a recordação de uma escola autoritária e discriminatória, que com a terrível advertência de um diretor” (2008, p. 23).

Ouvi do mestre, representante da ciência oficial, a interpelação à queima-roupa: “Sim, tudo bem, pensa que seja fácil o exame?”, explodindo, em seguida, com a pergunta que lhe iria ecoar por toda sua vida: “Conheces, por exemplo, os 84 artigos do Estatuto?” Esmagado por aquela pergunta, Gramsci tremeu. Chorando

desconsoladamente, voltou para casa, abandonando a ideia do exame (JESUS, 2005, p. 21).

Assustado com tal pergunta, Gramsci relembra que não havia ainda ingressado em uma escola por conta da sua frágil saúde. Este foi mais um acontecimento que o impulsionou a direcionar suas críticas à escola burguesa. Algumas cartas enviadas para a sua mãe e cunhada Tânia, relatam esse fato e explicam o verdadeiro motivo de elogiar o mestre Renato Serra e opor-se à postura do examinador Pietro Sotgiu. O primeiro foi visto como exemplo ideal de mestre, o mesmo aspecto não coube ao segundo.

É importante ressaltar que, nesse período, vigorava a Lei Casati de 1895, que objetivava a centralização burocrática e o autoritarismo, anulando a participação do clero na educação. Essa, era a favor do dualismo do ensino clássico e técnico. Foi aprovada no governo do rei Victor Emanuel II (1959), sem o parecer do parlamento italiano, uma vez que estava vivenciando um estado de guerra. Em seu texto nota-se a instrução pública: superior, secundário clássico, técnico e elementar. Sua vigência foi até 1923 e representava a lei escolar do Estado piemontês.

Para Gramsci, essa lei resultou em consequências desfavoráveis para educação, porque apresentava duas características: elitista e dualista. “Por exemplo, enquanto no Piemonte, o progresso educativo foi mais notado, na Sardenha, o clero continuava senhor absoluto do ensino, fazendo com que a escola na Itália permanecesse um organismo ‘genuinamente burguês’” (JESUS, 2005, p. 22). Ou seja, continuava sendo um local para os poucos privilegiados.

Encerrando essa difícil fase do primário, um novo problema surge, por conta da realidade geográfica de Ghilarza, em que estava distante das demais cidades sardas e não possuía um ginásio para atender aos alunos da localidade. Gramsci acreditava que para ingressar em suas atividades no ginásio era necessário um esforço financeiro de sua mãe, o que não tinha condições de fazer.

Apesar de todo o esforço em tirar somente nota dez na conclusão do curso no primário, Gramsci e outros garotos pobres, não só da sua localidade, tiveram que abdicar dos estudos. “A pobreza da família e o dever de ter que se empenhar em um trabalho provisório e mal remunerado no cadastro impediram-lhe de cursar o ginásio” (FIORI, 1979, p. 34).

Seu retorno aos estudos só ocorreu com a saída de seu pai da prisão. Por conta dessa difícil realidade posta aos filhos da classe trabalhadora, nasce nele o primeiro sentimento de revolta, conforme analisa Fiori (1979).

3.2 Ginásio e Liceu (1905 – 1911)

Por dificuldades financeiras da sua família, ocasionadas pelo afastamento do emprego e prisão do seu pai, Ciccillo, que foi acusado injustamente pelo crime de peculato, e, com isso, Gramsci foi obrigado a abandonar a escola por dois anos (1903-1904), passando a estudar em casa, enquanto trabalhava em um cartório, em Ghilarza, com o seu irmão Gennaro.

Sua jornada diária era de 10 horas, incluindo as manhãs dos domingos. Ele relata que os livros eram mais pesados que ele e, por isso, passava noites chorando de dores físicas. As dores aumentavam com as lembranças da prisão do pai e as limitações financeiras da família, apesar dos cuidados de seus parentes. Essa realidade contribuiu para aumentar a sua tristeza.

Mesmo com o registro de melhorias das notas no quinto ano primário (1902-1903), Gramsci teve que enfrentar outro problema, custear o deslocamento para alguma cidade sarda que possuísse um ginásio, pois Ghilarza não tinha. Sua mãe não desfrutava de recursos financeiros para mantê-lo fora de casa. Assim, ele e alguns meninos pobres tiveram que renunciar aos estudos. Essa realidade despertou um sentimento de revolta.

Nas pausas do trabalho do cadastro, Antonio estudava um pouco de latim. Tinha esperança de voltar a frequentar a escola regularmente quando a situação em casa melhorasse. Para não se atrasar, nos dois anos transcorridos em Ghilarza longe das salas de aula, estudava sozinho. Uma vez ou outra, recebia aulas particulares de um rapaz que havia feito o ginásio. Chamava-se Ezio Camedda e, como Antonio, também era corcunda. O pouco que sabia de latim ensinava ao pequeno Gramsci. Não se pode dizer que para Antonio fosse o ideal, mas já era alguma coisa. Esta dedicação aos estudos pelo menos o distraía (FIORI, 1979, p. 36).

Mas seu retorno à escola só seria possível com a saída de seu pai da prisão, ocorrida em 31 de janeiro de 1904. Sua pena foi reduzida em três meses, devido à anistia, e retornou a Ghilarza. Em 1905, retorna aos estudos com a ajuda da mãe e das irmãs. A quinze quilômetros de Ghilarza, ele passou a frequentar o ginásio Carte-Meloni, em Santu Lassarciu. Foi a partir dessa sua realidade concreta que iniciou o seu processo de formação intelectual e moral.

Um dos seus primeiros escritos escolares na juventude foi o artigo “Oprimidos e Opressores” (1910), onde, mais uma vez, levantou a discussão sobre os privilégios e as diferenças sociais. Neste ensaio escolar buscou descrever a sua insatisfação contra os privilegiados e a distinção social daquele seu momento histórico.

Não trata diretamente da escola, mas encontra-se aí toda uma deploração amarga contra os privilégios e as diferenças sociais, contra o instinto de violência que impulsiona os “humanos”, exibindo apenas um verniz de civilização, a devorarem-se uns aos outros, ao invés de unirem-se “para lutar contra a natureza e torná-la cada vez mais útil para as necessidades dos homens” (MANACORDA, 2008, p. 24).

No referido artigo, citou sua experiência escolar no precário ginásio municipal em Santu Lussorgiu, onde três professores eram responsáveis por cinco séries e também a sua perda de interesse para a ciência e a matemática. “[...] o sistema escolar que frequentei era muito retrógrado” (C.387, 25/1/36 *apud* MANACORDA, 2008, p. 24). Relatos como esses, podemos encontrar nas cartas que enviou ao seu primeiro filho Giuliano. É também desse período o relato de que: “vendia parte dos seus alimentos para comprar livros” (FIORI, 1979, p. 104).

Para acentuar mais esse cenário caótico, acrescentam-se, ainda, a contratação de professores sem título, os suplentes eram contratados no lugar dos titulares, e professores aprovados em concursos não eram chamados para assumir o cargo.

Apesar desse cenário caótico, Gramsci passou a ser influenciado por alguns professores, como Raffa Garzia, que foi dirigente e dono do jornal “L’Unità Sarda”, Constante Oddone (latim e grego) e Francesco Maccarone (física).

Como relembra Jesus (2005, p. 23), mas seguindo a esteira de Lajolo (1982) e Fiori (1976), aquele tinha os textos do sardo “como exemplo de estilo e de clareza intelectual. Aluno preferido, recebeu do professor livros para ler e orientação para a leitura de autores como Salvemini e Croce. Foi seu guia intelectual”. “Croce e Salvemini eram seus autores preferidos. Tomou conhecimento, daquela época, do pensamento de Marx, “por curiosidade intelectual”, inclinando, cada vez mais, seu pensamento para o socialismo” (JESUS, 2005, p. 24).

Através desse incentivo intelectual, Gramsci com 19 anos, iniciou sua vida jornalística no “L’Unione Sarda”, como correspondente das eleições que ocorreu em Aidomaggiore. Seu envolvimento com as atividades políticas foi se intensificando.

Finalizado o seu período no ginásio conseguiu ingressar no liceu, onde vivenciou uma relação mais eficiente entre professor-aluno. Consequentemente, sua vida escolar ficou relacionada com a prática política que proporcionou uma ampliação da sua consciência sociopolítica.

Faz parte desse momento histórico a organização do comitê de agitação contra o aumento dos preços da moradia e dos víveres. Nesse período, Gramsci morava com o irmão mais velho, Gennaro, em Cagliari. O salário que este recebia, cem liras ao mês, não atenderia

as necessidades dos dois. Era necessário que o pai enviasse um complemento para poder garantir o básico para sobreviver.

Nannaro²² se sacrificou bastante, pediu dinheiro adiantado, mas agora não sabe mais o que fazer. Cada dia que passa a situação torna-se mais séria, e hoje estava decidido a me mandar de volta para Ghilarza [...] Somente as minhas súplicas conseguiram convencê-lo de que, escrevendo-lhe esta noite, tudo seria arranjado (FIORI, 1979, p. 83).

Gramsci consegue convencer o irmão a ficar em Cagliari, mas vivendo em condições precárias.

Comecei a não tomar mais o já minguido café da manhã; depois, almoçava cada vez mais tarde e assim economizava o jantar. Durante oito meses comi apenas uma vez por dia e assim cheguei ao final do terceiro ano colegial em estado muito grave de desnutrição (FIORI, 1979, p. 83).

Mesmo com a dura realidade a que foram submetidos Gramsci e os meninos pobres, ou seja, os filhos da classe trabalhadora, em que estavam inseridos no dialético movimento da história, buscavam ter acesso ao conhecimento científico. Essa desigualdade ainda persiste em nossos dias e ganha novas roupagens, como o discurso da meritocracia, para encobrir a cisão entre as classes sociais, proporcionada pelo sistema capitalista vigente.

3.3 A universidade (1911 – 1915)

Na década de 1911, Gramsci participou da seleção de bolsa de estudos concedida pela Fundação Albertina para alunos pobres e, assim, pode manter-se na universidade de Turim.

Não sei como consegui fazer os exames, porque desmaiei duas ou três vezes. Publicada a classificação final, viu que o seu nome estava em nono lugar. No segundo posto, figurava o nome de um outro estudante pobre vindo de um liceu da Sardenha, Palmiro Togliatti²³ (FIORI, 1979, p. 90).

É importante destacar que o valor dessa bolsa era baixo, 70 liras mensais, e só vigorava por dez meses.

²² Nome usado pela família para chamar carinhosamente o irmão mais velho Gennaro.

²³ Além da origem meridional, Togliatti se assemelhava a Gramsci na situação financeira. O pai, economista do Internato Nacional, havia morrido em janeiro e o jovem cursara os três anos de Liceu no Domenico Alberto Azuni. A situação financeira dos dois era evidenciada no modo como se vestiam (OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Antonio Gramsci entendeu imediatamente que, se não tentasse esta solução, as despesas com os seus estudos universitários dificilmente poderiam ser arcadas pela família. O pai depois de ter conseguido a reabilitação, fora efetivado no cadastro, mas como simples escriturário, não obstante ter concluído o clássico e ter cursado alguns anos de faculdade de direito: para manter um filho na universidade era necessário um ordenado muito superior ao seu e, ainda por cima, tinha, além de Antonio, cinco filhos para sustentar. Mario, com 18 anos, desejava ir para a Marinha ou Exército. [...]. Carlo tinha 14 anos e fazia o ginásio em Oristano. Em casa, as meninas ajudavam no que podiam. Em resumo, a única perspectiva válida para Antonio era a obtenção de uma das 39 bolsas oferecidas (FIORI, 1979, p. 87).

Seu objetivo, nesse primeiro momento, era ingressar na universidade no curso de letras e filosofia moderna. “Ele concorreu juntamente com Palmiro Togliatti a uma bolsa de estudos para alunos pobres do Antigo Reino da Sardenha” (SOBRAL, 2010, p. 35).

Devemos destacar que Gramsci não estava bem fisicamente, uma vez que foi obrigado a reduzir as quantidades de refeições no período que frequentou o liceu.

Foi neste espaço acadêmico que ele teve uma maior aproximação com o marxismo, mediante os croceanos e de alguns socialistas da época. Entretanto, o interesse pela causa proletária só ocorreu tempos depois. Na tese de Oliveira²⁴, “De 1914 a 1915, o pensamento de Gramsci transitou em sua formação crociana e antipositivista. Entretanto, esse caminho não foi mais livre de um espírito de rebelião social” (2016, p. 99). Durante essas refeições, Gramsci passou a ter contato com os operários revolucionários turinenses, melhor dizendo, com uma parte da classe trabalhadora, e observou que a exploração não ficava restrita aos camponeses sardos. Esse fato possibilitou a compreensão da luta de classes que é inerente ao modo de produção capitalista em ascensão.

Com essa sua tomada de consciência, escreveu “Neutralidade ativa e operante”, demonstrando o seu traço crítico e irônico no decorrer dos seus textos, buscando fazer conexão entre a cultura e a política. Esse artigo foi publicado em 1914, pelo “Il Grido del Popolo”, onde traz a discussão sobre a passividade do Partido Socialista Italiano (PSI) diante da guerra.

Gramsci e alguns companheiros não concordavam com a passividade do Partido Socialista Italiano (PSI), uma vez que este não compreendia a possibilidade de construir a revolução e de organizar uma formação política para as massas. Em contrapartida a essa lógica, Gramsci e seus companheiros fundaram a revista semanal de cultura socialista “Ordine Nuovo”, para propor uma política nacional e compor o mundo do trabalho e da cultura, no

²⁴ Tese intitulada: Dos fundamentos histórico-filosóficos à práxis educativa revolucionária em Gramsci, foi defendida em 2016, na UFC. Foi orientada pela prof.^a Ph.D. Maria Susana Vasconcelos Jimenez e pelo Coorientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

mesmo sentido o avançar da repressão política. Tendo como ponto de partida o trabalho industrial, isto é, a fábrica.

É evidente que as aulas da escola de O.N. jamais, dentro dessa filosofia de conteúdos, seriam um mero ensino técnico-profissional; ao contrário, eram aulas de verdadeira economia política; porém, esse conteúdo de economia política não era ministrado de forma escolástica, simplesmente a partir de textos abstratos e doutrinários, e sim a partir da vivência da política econômica molecularmente concretizada pelos operários nos Conselhos das indústrias de Turim (NOSELLA, 2010, p. 76).

Na mesma década, o sardo participou da Secção Turinense do PSI e das atividades políticas universitárias, uma vez que ainda lhe interessava. Foi durante o seu ingresso no curso de filosofia teórica (1914-1915), ministrado pelo professor Pastore que ouviu as interpretações críticas do marxismo.

Aquele curso permitiu-lhe incorporar novos conteúdos em sua formação croceana, abordando, em particular, o tema da cultura, em relação à consciência de classe do proletário. Consequentemente, surgiu uma nova fase de sua personalidade política-intelectual, que FIORI chama de o “novo Gramsci” ou o “Gramsci nacional”, cuja característica era a intensificação da luta pela libertação do proletariado (JESUS, 2005, p. 26).

Portanto, defendia uma cultura de massa que apresentasse aspectos da reforma alemã e, respectivamente, o classicismo grego e do renascimento, ou seja, que agregasse Kant e Robespierre. Encontraremos algumas cartas enviadas a Júlia, em que Gramsci fazia suas considerações a respeito da escola “nova”, defendendo a ideia de cultura na perspectiva do renascimento e de Leonardo da Vinci.

Segundo Nosella (2010), Gramsci defendia “uma escola humanista, culta, viva, aberta, livre como entendiam os melhores espíritos renascentistas para o proletariado” (p. 50). Assim, ele buscou projetar nas suas ideias um modelo de humanismo renascentista trabalhando com um modelo Leonardo da Vinci ou com um Maquiavel no seu atelier-biblioteca-oficina, produzindo textos clássicos ou ensaios políticos e culturais.

No mesmo período, em 1916, em um de seus artigos que foi publicado no jornal “Avant!”, com o nome “A Universidade Popular”. Foi rejeitado veementemente qualquer acesso ao conhecimento rasteiro através do assistencialismo cultural. Ele ainda dá o exemplo de Turim, onde “a Universidade Popular é uma chama fria. Nem é Universidade, nem é popular” (NOSELLA, 2010, p. 51), uma vez que não havia interesse dos seus dirigentes de organizar métodos de aproximação das pessoas e o mundo do conhecimento.

Foi no referido artigo que Gramsci adotou em seus estudos o método historicista em oposição ao método enciclopédico. Para ele, esse primeiro método é a maneira de reanimar e recriar a ciência que possibilitará a formação dos cientistas “humanistas”.

Se esse é o único método vivo, para qualquer escola, tratando-se da Universidade Popular, o cuidado na aplicação do método deve ser dobrado porque mais facilmente que outros os alunos dessa Universidade podem tomar simples enunciados temáticos como dogmas, porque a cultura foi sempre enclavada ao povo na forma de um catecismo jesuítico, dogmático (NOSELLA, 2010, p. 53).

Devido a esse movimento, mais o avançar da luta operária, Gramsci abandona seus estudos na universidade em 1915, mas intensifica sua militância política. É desse mesmo período que assumiu a redação do *IL Grido del Popolo* e a coluna “*Sotto la Mole*”, do jornal “*Avant!*”.

Portanto, com essas reflexões percebemos sua difícil experiência para dar continuidade aos seus estudos, uma vez que estava diante de uma escola autoritária submetida às ordens da classe burguesa. Devido a essa realidade, Gramsci irá nos ajudar a tecer sobre o tipo de escola que desejava para si e para humanidade. Esta escola visava uma formação omnilateral e não ficou reduzida a estruturas físicas da instituição de ensino.

3.4 A escola desejada por Gramsci e para a humanidade: um projeto formativo no terreno das lutas antagônicas entre as classes

Entre as cartas que Gramsci enviou para mãe e irmãs, demonstrou a sua preocupação com o tipo de educação a qual seus sobrinhos estavam tendo acesso. Além do mais, ele reforçou essa ideia, porque a educação tem a mesma importância que a política e não devemos desconsiderá-la. O autor queria romper com a dicotomia e a negação do acesso ao conhecimento que possibilitasse transformar a realidade e assim pensar em um novo tipo de sociedade, a comunista.

Na medida em que buscou ter acesso às informações sobre os métodos de ensino na Rússia, que estava vivenciando um processo de transição para o socialismo, pós-revolução de 1917, também ressaltou as dificuldades do período de aprendizado de Edmea, em um contexto de ascensão do sistema capitalista e do fascismo italiano. Analisando essa situação, ele relembra o seu tempo de criança em casa com os irmãos, onde se fazia a necessidade de ter disciplina e reforço moral para cada um conduzir o seu caminho. Relembra, ainda, o processo de educação falar a verdade para a criança, mas respeitando a sua idade, a fim de

ajudá-la na formação do seu caráter, porque as primeiras vivências na infância o conduziram no decorrer da sua vida.

Outro aspecto no qual Gramsci considerava importante era o aprendizado do dialeto, assim, possibilitando que as crianças conhecessem mais de uma língua e, conseqüentemente, ampliava sua percepção de mundo. Diante dessas observações, encontraremos a sua proposta de disciplina, mas que não ocorreu de maneira coercitiva e, sim, formadora do caráter. Esta temática esteve presente em seus artigos no período de militância política.

Mais uma vez, Gramsci relembra a importância da disciplina que recebeu na infância e o quanto isso foi importante para a sua formação e dos irmãos. Ele recomendava essa mesma disciplina à sobrinha Edmea, ou Mea, como era chamada carinhosamente.

As observações pedagógicas extraídas da observação das fotografias dos sobrinhos são interessantes, porque mostram a constante preocupação de Gramsci com a formação do caráter e dos valores para a vida, sem descuidar de preservar as tendências para a fantasia e a imaginação criadora (SCHLESENER, 2009, p. 138).

Em outro momento, ele se lembrou de uma das cartas enviada a sua irmã Teresina, por iniciativa do seu filho Franco, que queria escrever extensas cartas a seu estilo, com o qual Gramsci demonstrou satisfação com a iniciativa do sobrinho, que buscava colocar as suas fantasias no papel.

Com a sua outra irmã, Grazietta, comentou em outro bilhete que recebeu de Mea, em 1931, e mais uma vez chamou a atenção do cuidado com o seu aprendizado “ainda escreve como uma menina do terceiro ano”, quando já deve estar no quinto, “sabe gritar, mas não sabe pensar e refletir”, ou seja, continua a avaliar com severidade a ortografia da menina e recomenda que a orientem (2009, p. 139).

Na referida passagem, percebemos a consolidação de uma escola para a dominação, para a manutenção do *status quo*, na qual a sobrinha e as demais crianças da região estavam sendo submetidas. A escola do trabalho idealizada por Gramsci tinha por base as propostas pedagógicas soviéticas- que serão tratadas na próxima seção-, mas não foi materializada em seu momento histórico, uma vez que ele já vivenciava a ascensão do sistema capitalista acompanhada das repressões do fascismo.

Portanto, essas informações das irmãs sobre o tipo de educação a qual a sobrinha estava tendo acesso, ele mesmo estando preso, buscou chamar a atenção da falta de cuidado de todos. Ressaltou a importância da participação dos pais nas atividades educativas inseridos nas vivências sociais e políticas da região, pois o acesso das mulheres na educação era

restrito. Concorrer a uma bolsa de estudo era complicado, uma vez que precisava apresentar características superiores aos meninos. Schlesener (2009, p. 139) recorda: “E completa afirmando que suas observações não se dirigiam à Mea, mas aos que ‘a educam e a dirigem’, sendo mais que nunca necessário educar os educadores”.

Del Roio (2006) nos chama a atenção para o problema da educação e sua relação entre teoria e prática política, no qual Gramsci desenvolveu no período de vigência da revista *L’Ordine Nuovo*. Essa discussão foi dividida em três fases.

Um primeiro momento no qual ele dá prioridade à cisão, ao antagonismo e à auto-atividade dos trabalhadores diante do capital, no próprio cerne do processo produtivo capitalista. Educação, então, confunde-se com auto-educação. O momento que se segue é o da necessidade de se educar o Partido Comunista, recém-fundado, particularmente a sua direção. O terceiro momento é pensado como necessidade de se educar o educador das massas, reflexão que parece no seu papel de dirigente principal do Partido Comunista Italiano - PCI (DEL ROIO, 2006, p. 311).

A formulação dessa ideia tem por base a terceira Tese²⁵ de Marx, nos escritos sobre as Teses sobre Feuerbach. Esta reflexão pode ser encontrada nos escritos de Gramsci

Sobre a interação do homem com o seu ambiente cultural, o qual influi na sua formação ao mesmo tempo em que é alterado pela atividade prática. As reflexões inserem-se na crítica ao materialismo mecanicista e na explicação da dialética enquanto práxis revolucionária (SCHLESENER, 2009, p. 140).

Assim, busca-se a superação do senso comum, uma vez que “se o ambiente é educador deve, por sua vez, ser também ele educado” (SCHLESENER, 2009, p. 140). Essas análises podem ser encontradas em algumas cartas de 1932. Foi também neste período que Gramsci realizou recomendações para uma nova escola, não tradicional, para Mea. Segundo ele, é necessário que a sobrinha entenda e aproveite da melhor forma possível o tempo que se dedica aos estudos e busque ir além dos conteúdos escolares.

Essas recomendações não ficaram restritas à Mea, mas foi também direcionada aos sobrinhos, uma vez que é necessário que cada um fique responsável de mudar e construir o seu destino. Com esse movimento buscava estimular os sobrinhos a não perderem o foco nos estudos. Como também educar o educador, quer dizer entender a realidade cultural no

²⁵ A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionante. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 17 nov. 2020.

qual estava inserido e buscava romper com qualquer ideia que o paralisasse. É através do trabalho que poderemos modificar o ambiente.

Ainda nas cartas encontramos mais sugestões como desenvolver a disciplina através da leitura, mas com o incentivo dos pais nos primeiros anos para estimular a imaginação. Mais uma vez, Gramsci recomendou que suas irmãs buscassem pela memória o período de infância quando sua mãe contava histórias infantis e as experiências populares da época.

Portanto, teriam acesso à realidade cultural e assim teriam a possibilidade de conhecer a si mesmo como partícipes dos mecanismos de transformação social. Desta maneira, a criança não deve estar sozinha, porque é necessário manter a disciplina. Para que ocorra um melhor entendimento podemos citar o exemplo de uma escola sarda. Quando as crianças em casa aprendiam a falar um pouco do italiano, já ficavam em vantagem aos demais que só conheciam o sardo.

Por saberem o italiano, “os primeiros parecem mais inteligentes e espertos”, o que pode levar os familiares e a escola a “descuidarem-se de habituá-los ao trabalho metódico e disciplinado”. Ora, a ortografia é a expressão do processo cognitivo e também o ponto frágil dessa presumível inteligência; portanto, é nela que não se pode transigir (SCHLESENER, 2009, p. 142).

Também não faltaram recomendações para o seu irmão Carlos, em relação à importância da disciplina para superar as condições concretas. Mais uma vez, retomou as dificuldades para estudar no período de infância. Para ele, esse momento da vida ajudou a fortalecer o seu caráter.

Mas, não devemos esquecer que para trilhar objetivos, a busca por disciplinar-se e trabalhar metodicamente são construídos no decorrer das vivências cotidianas. Para os moradores do Sul da Itália, o modelo de aprendizagem ocorreu de maneira sofrida, uma vez que estavam inseridos no modelo econômico capitalista e, conseqüentemente, impedia o desenvolvimento da região, ou seja, estavam submetidos a todo tipo de exploração.

Gramsci entendia que a educação não pode ser espontânea; e se em algum momento se refere à espontaneidade, é preciso entendê-la não como o deixar fazer o que a criança desejar, mas como a necessidade de respeitar as suas características individuais, a sua criatividade, isto é, a necessidade de propor uma disciplina que não seja coação e impedimento para a criação, mas uma forma de organizar-se metodicamente para alcançar certos objetivos (SCHLESENER, 2009, p. 143).

Também não podemos deixar de citar que, no Caderno 12 (1932) “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”, no qual Gramsci realizou algumas reflexões sobre a função do Estado referente às propostas da escola unitária

ou de formação humanística²⁶, em que deverá atender “inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser — e não poderá deixar de sê-lo — própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas” (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 37).

Com essa ideia, Gramsci reforçou a lógica da escola burguesa, em que limitava o acesso ao conhecimento da classe subalterna²⁷. Lembrando que neste período ele estava preso²⁸, pelo regime fascista, e seu acesso às informações era restrito, devido à forte censura imposta pelo governo de Mussolini²⁹.

Fez parte desse governo a Reforma Gentile, que era a reforma educacional do Estado fascista. Seus principais mentores foram Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice. Ambos buscavam organizar o sistema educacional italiano, mas para atender as necessidades da classe burguesa, ou seja, dos grupos hegemônicos daquele momento histórico.

Essa organização da escola italiana apresentava interesses políticos e buscava controlar a formação cultural e dificultava a ascensão do subalterno às etapas mais elevadas do ensino. Esses grupos propalavam a lógica da política democrática, mas sem abrir mão das suas ideias reformistas que perpetuava seus privilégios de classe dominante e reforçava a divisão social do trabalho.

Devido a esse cenário, Gramsci, mesmo com todas as privações, percebeu a necessidade de organizar a cultura³⁰, pois era fundamental para a hegemonia da classe trabalhadora e assim prepará-la para a fase de transição socialista. Este movimento fica prejudicado quando esses intelectuais encontram-se em um contexto onde o que prevalece são as ordens do capital para gerar mais-valia e não para suprir as necessidades da humanidade.

²⁶ A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 36).

²⁷ Não há dúvida de que a perspectiva universalizante de Gramsci sugere, mesmo para o capitalismo contemporâneo, uma ampliação e diversificação do conceito de subalterno, como teremos ocasião de discutir. Afinal, subalterno, do ponto de vista etimológico, significa apenas o outro inferior ou inferiorizado (DEL ROIO, 2007, p. 64).

²⁸ Às 22h30min foi detido, apesar de protegido pela imunidade parlamentar. Tinha 35 anos (FIORI, 1976, p. 272).

²⁹ Em 28 de outubro de 1922 - Com a “marcha sobre Roma”, que pressiona a monarquia, os fascistas chegam ao governo, com a nomeação de Mussolini para a chefia do gabinete. Começa para o PCI um período de ilegalidade de fato. No Partido, como Trotski recordará em 1932, ninguém admitia a possibilidade de uma ditadura fascista, “salvo Gramsci” (GRAMSCI, 1999, v.1, p. 58).

³⁰ “A cultura é algo bem diverso. É organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: e é graças a isso que consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida” (GRAMSCI, 2004, v.1 p. 58).

Ele ainda alertava sobre os modelos de escola “clássica”, que não estavam à disposição dos operários, apenas restando a escola “profissional” para esses e, além do mais, contribuiu para a hegemonia do capitalismo. Em seu Caderno 12 iremos encontrar a seguinte orientação: “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 2001, v. 2, p. 33).

Ele ainda acrescenta, em seu escrito no Caderno 6, intitulado “Passado e presente: A escola profissionalizante”, que deputados italianos debatiam acerca da educação profissional, uma vez que a organização da escola italiana após a reforma educacional fascista, contribuía para a cisão cultural entre as classes.

[...] nela, (escola profissional) todos os elementos teóricos e práticos para o estudo do problema foram abordados de modo bastante claro e orgânico. Três tipos de escola: 1) profissionalizante; 2) média técnica; 3) clássica. A primeira, para os operários e camponeses; a segunda, para os pequenos burgueses; a terceira, para a classe dirigente (GRAMSCI, 2001, p. 147).

Suas críticas denunciavam o falso discurso de democracia que a escola fascista buscava aparentar, pois esta estrutura perpetuava as diferenças sociais. Encontramos esse contexto, que compõe também até a nossa realidade, quando os grupos subalternos adentram no campo da educação. Esses recebem uma formação limitada para o trabalho. A escola profissional divergia completamente, em forma e conteúdo da proposta de escola unitária de Gramsci.

Devemos lembrar que a proposta educacional desejada pelos comunistas estava na ordem do dia, uma vez que buscava que a classe subalterna tivesse uma formação filosófica que possibilitasse um entendimento crítico à concepção de mundo hegemônico imposta pelo Estado fascista e assim superar e transformar a realidade.

Gramsci desejou que a escola fosse de liberdade e de livre iniciativa, e tais propostas não compõem a lógica da escola burguesa. As suas ideias de escola estariam relacionadas à construção da sociedade socialista que possibilitaria a construção da emancipação da classe operária. Jesus (2005, p. 118), seguindo os estudos gramsciano, tece suas considerações, ao dizer que “a primeira emancipação da servidão política e social é a do espírito” (CT, 646). Naquela nova sociedade, o problema da educação “é um problema de liberdade” (CF, 393).

Além do mais, esta escola não poderá deixar de lado as questões políticas, porque tem como fundamento a prática produtiva do mundo do trabalho.

A pedagogia socialista não se pode limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar todo o homem, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o “onilateralmente”. No socialismo, ninguém deve ser privado de nenhuma das condições necessárias para o desenvolvimento de sua personalidade, não devendo haver, portanto, dicotomia entre trabalho e escola (JESUS, 2005, p. 118).

A escola pensada por Gramsci supera as limitadas propostas educacionais burguesas, uma vez que deve ter em seu horizonte a liberdade concreta em seu processo educativo. Ele, seguindo a perspectiva socialista, a nomeia como escola única do trabalho, e alerta para o risco de colocar a escola da fábrica, pois seu resultado não correspondia à proposta do sardo. “A fábrica produz trabalho manual, e a escola, trabalho intelectual” (JESUS, 2005, p. 118).

A escola hegemônica socialista tem como propósito ampliar a consciência do operário, tendo por base as abordagens marxianas. Assim, possibilitará conduzir a gestão social, mas sem perder de vista a sua função inicial no processo de trabalho. Essa proposta diverge com a escola do trabalho no capitalismo, onde as atividades escolares estão submetidas aos interesses de pequenos grupos dominantes que buscam a aplicação de um ensino dogmático.

Gramsci ressaltou que a escola do trabalho não é a mesma escola de oficina, dado que a primeira deve ser conduzida de maneira séria e não deve desperdiçar tempo na oficina. Além disso, essa tem como objetivo desenvolver um vínculo entre cultura e massa. Não podemos perder de vista que essa cultura fique como propriedade de uma única classe. A cultura deve ser nacional e popular, como também

Pode haver reforma cultural, ou seja, elevação civil das camadas mais baixas da sociedade, sem uma anterior reforma econômica e uma modificação na posição social e no mundo econômico? É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2007, p. 19).

Na perspectiva hegemônica do proletariado, segue no mesmo viés o princípio geral do humanismo, em que Gramsci tem como característica o técnico-industrial. Dessa forma, o operário, através do trabalho, poderá modificar o mundo e inová-lo.

Portanto, na escola do trabalho o aluno-operário, que ainda só tem a técnica, o objetivo é possibilitar o acesso ao nível superior da técnica-ciência. Em Gramsci, “técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político)” (2001, v. 2, p. 53).

Contudo, em uma sociedade capitalista, as propostas dessa escola terão um direcionamento que é o de replicar as ideias da classe dominante, fazendo uso de métodos e conteúdos que impõem a subordinação e, conseqüentemente, mantêm a conservação do seu poder hegemônico. Esse dualismo é legitimado pelo Estado que, por sua vez, estimula uma educação classista.

Para que este movimento ganhe materialidade, é necessário formar educadores dentro da sua lógica reprodutiva.

No socialismo, como o ponto de partida para a renovação da sociedade é a renovação da estrutura econômica-social, a educação está comprometida com o projeto político desta transformação, que se dá pelo trabalho. A escola acompanha, portanto, o movimento de progresso do trabalho, que significa o mesmo progresso da sociedade. A luta pela educação é a mesma pela hegemonia, por que o homem deve ser preparado para participar na direção da vida social e na condição das massas (JESUS, 2005, p. 119).

Além do mais, sua proposta de escola se contrapõe à escola-do-patrão “que produz o ‘técnico’, mas fechado em sua especialização e é incapaz de ver a totalidade do processo histórico no qual está inserido” (JESUS, 2005, p. 119.) Justificamos essa diferença, devido a não apropriação de uma pequena minoria, por parte da escola socialista, onde a cultura, o saber e o conhecimento compõem a relação orgânica das forças produtivas.

Essas propostas da possível escola do trabalho pensada por Gramsci, só poderiam ganhar materialidade com a superação da sociedade capitalista. Portanto, o filósofo marxista nos chama a atenção para o protagonismo do proletariado e suas perspectivas marxiana: “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

4 INTERLOCUÇÕES ACERCA DA ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICA

Nesta seção, realizamos um recorte histórico sobre a Revolução Russa, expomos considerações sobre a vida de Vladimir Ilyich Ulianov, que desempenhou um intenso trabalho revolucionário, onde buscamos apresentar aproximações e semelhanças deste ícone da Revolução Russa ao pensamento, vida e militância de Antonio Gramsci.

Em seguida, analisamos a vida e militância de Krupskaja e com seus pressupostos da escola do novo Estado soviético, resultando da Revolução de 1917, dialogando com as propostas de Krupskaja, Lenin e Pistrak. Com um cenário de miséria e fome pós-Revolução, Krupskaja lutou a favor da superação das propostas pedagógicas da escola burguesa que limitava o acesso ao conhecimento pela classe operária.

Seguindo com os pontos desenvolvidos nessa seção, realizamos algumas proposições referentes à Pistrak, que refutou a organização do trabalho no capitalismo, que estava fundamentada no modelo taylorista, e finalizamos dissertando sobre a militarização das escolas públicas no Brasil.

4.1 Breves observações sobre a Revolução Russa

A participação da Rússia em confrontos com o Japão (1904-1905) e na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), de forma despreparada contra as tropas alemãs, resultou em inúmeras perdas militares.

Nas cidades, os operários já vivenciavam a exploração gerada pela fusão do capital bancário e o industrial que resultou no capital financeiro. A miséria se alastrava no campo. Tais fatos impulsionaram a derrubada da dinastia do czar, em 1917.

[...] A primeira revolução, e a época contra-revolucionária que se lhe seguiu (1907-1914), revelaram toda a essência da monarquia czarista, levaram-na até ao <<último limite>>, puseram a nu toda a podridão e infame, todo o cinismo e corrupção da corja czarista com esse monstro, Raspútine, à frente, toda a brutalidade da família Románov – esses pogromistas que inundaram a Rússia com o sangue de judeus, de operários, de revolucionários, esses latifundiários, os <<os primeiros entre os seus pares>>, que possuíam milhões de dectinas de terra e que estavam dispostos a todas as brutalidades, a todos os crimes, a arruinar e estrangular qualquer número de cidadãos, para preservar a sua e da sua classe <<sacrossanta propriedade>> (LENIN, 1988, v.2, p. 1-2).

Quando observamos o movimento da história, encontramos a classe operária que teve uma importante participação na Revolução de 1917. Mas seu êxito não foi possível devido à ausência de uma direção revolucionária. Além do mais, o czarismo e o governo

provisório eram compostos por grupos burgueses, entre eles os cadetes (democrata-constitucionalista) e pelos moderados do movimento operário, que eram os mencheviques e socialistas revolucionários.

O acirramento entre as classes ganhou maiores proporções no período de 1905 a 1917. Os trabalhadores juntamente com suas organizações políticas buscaram romper com a opressora estrutura social imposta à classe subalterna. Segundo Félix,

[...] a Revolução pela mais profunda dinâmica das contradições, promovendo o despertar revolucionário dos deseducados e oprimidos que nesse momento da evolução histórica da existência humana se impõe como elemento mais progressivo, que por isso pode oxigenar a vida e estancar a hemorragia que há séculos vem sendo promovida pelos ditos educados (2019, p. 126).

Em uma visita feita a Petrogrado, John Reed, que era um professor de sociologia, relatou sua estadia na Rússia em setembro de 1917. Alguns negociantes e intelectuais da época tinham lhe assegurado o declínio da revolução. Tal afirmação do momento histórico o conduziu a escrever um artigo seguindo a mesma linha de pensamento. Mas, no decorrer do trajeto entre cidades industriais e aldeias pequenas, verificou que a mesma revolução passava por um novo período.

Reed (1986, p. 16) faz a seguinte observação:

A verdade sobre a Revolução de Outubro na Rússia, a que John Reed consagrou seu livro, não agradou aos imperialistas norte-americanos e a outros que, na sua imprensa, caluniaram veemente os bolcheviques e o regime soviético da Rússia, e se esforçaram por afastar as massas por eles exploradas do exemplo contagioso da coragem e da pujança revolucionária dos operários, dos camponeses e dos soldados russos. Os imperialistas tentaram apoderar-se dos documentos recolhidos por John Reed: por seis vezes ensaiaram furtar, para destruir, os manuscritos do livro, quando eles ainda estavam nos escritórios do editor.

Diante do relato da mesma história, mas desta vez pelas massas populares, o professor esteve diante dos discursos entre os operários e camponeses pobres: “todas as terras aos camponeses” e “todas as fábricas aos trabalhadores”. “Se o professor tivesse visitado as trincheiras, teria encontrado os soldados que só falavam em paz [...]” (REED, 1986, p. 26). As duas observações eram verídicas, porque a realidade objetiva na Rússia não escondeu o aprofundamento da cisão entre as classes dominantes conservadoras e a ala mais radical das massas populares.

A chegada dos bolcheviques ao poder com Vladimir I. Ulianov (Lenin)³¹, que foi um dos líderes que compôs os Sovietes(conselhos)³², contribuiu para tomar o poder do Governo Provisório Russo de Alexandr Kerenski. Este representou os interesses do Estado burguês após a Revolução de Outubro de 1917. Já o primeiro, representou o estágio inicial do Estado operário. É importante destacar que os soviets possuíam uma organização composta por delegados de operários, soldados e camponeses e tinham o apoio dos guardas vermelhos.

Com a direção de Lenin (1870-1924) e Trotsky³³ (1879-1940), que foram os principais personagens do partido bolchevique. E como bem nos lembra John Reed, em seu livro “Os dez dias que abalaram o mundo (1919)³⁴”, o primeiro foi presidente do Conselho e o segundo ministro dos Negócios Exteriores.

Os dois revolucionários russos foram responsáveis por conduzir os operários do seu país ao poder dentro de um cenário de crise proporcionado pela I Guerra Mundial (1914-1918). Outro movimento semelhante que ficou registrado na história foi a experiência da Comuna de Paris³⁵, onde os trabalhadores conseguiram criar uma perspectiva de superação do capitalismo. Diante desta realidade, chamou a atenção do proletariado europeu e das massas oprimidas para uma possível superação do sistema capitalista.

Mas, a história seguiu e uma década depois, o criador do exército vermelho, Leon Trotsky, foi expulso do partido comunista e exilado na URSS. Outro fato relevante desse

³¹ Iremos apresentar Lenin mais à frente na dissertação, pois uma nota de rodapé não é suficiente para falar da importância de sua produção marxista.

³² Durante a vida de Marx e Engels houve apenas um movimento que prenunciou os conselhos e os soviets de trabalhadores do século XX: a Comuna de Paris. A exemplo desses movimentos posteriores, ela surgiu de modo inteiramente espontâneo e representou uma forma de poder popular extremamente democrático, que Marx louvou como o de uma nova etapa do movimento revolucionário. O primeiro soviete formou-se em São Petersburgo em outubro de 1905 (BOTTOMORE, 1983, p. 77).

O soviete é a forma de autogoverno das massas operárias. [...] Existia na Itália, em Turim, um germe de governo operário, de soviete: é a comissão interna (GRAMSCI, 2004, p. 402).

³³ Também um exímio teórico reconhecido por sua decidida e decisiva ação militar, como criador e dirigente do Exército Vermelho (VIANNA, 2017, p. 28).

³⁴ Na primeira versão Russa traz o prefácio de Nadejda Konstantinovna Krupskaya que iremos apresentar no próximo tópico. Para ela “O livro de Reed oferece um quadro autêntico da revolta, e é por isso que terá uma importância toda especial para a juventude, para as gerações futuras, para quem a Revolução de Outubro já será história. No seu gênero, o livro de Reed é uma epopeia” (1919, p. 5).

³⁵ Na escrita da apresentação do livro “A guerra civil na França” de Karl Marx, o historiador e editor da revista Projetos História, da PUC-SP “retrata a breve existência da Comuna de Paris, somente 72 dias, é a manifestação corajosa de Marx conclamando operários e operárias à ação, desafiando a ordem dos proprietários [...]. A Comuna de Paris foi a primeira experiência histórica de tomada de poder da classe trabalhadora, cujo significado colocou-a como referencial para as lutas de emancipação social. A Comuna foi uma revolução contra o Estado. A forma política “finalmente encontrada”, meio orgânico de ação que visava um trânsito socialista, uma nova forma social sem classes, a poesia do futuro. Marx afirmou que sua grande medida foi precisamente sua existência” (MARX, 2011, p. 9).

período foi quando Lenin, fundador da Internacional Comunista³⁶ (1919), vivenciou a modificação da proposição dessa associação de revolução mundial para um limitado Estado soviético conservador.

Chegamos entre as décadas de 1989 a 1991, e outros rumos da sociedade soviética seguiram com a restauração do capitalismo, com suas ideias de globalização e do avanço do neoliberalismo. Além do mais, a função dos intelectuais orgânicos burgueses nesse processo contribuiu para propalar o fim do projeto socialista e da história.

A segunda fase da Revolução Russa de 1917, a Revolução de Outubro, começou a ganhar consistência com o regresso de Lenin à Rússia. Ele fez uso das suas “Teses de Abril³⁷” e buscou orientar o partido bolchevique com o objetivo de executar a teoria da revolução permanente, ou seja, direcionou a luta para formar a ditadura do proletariado.

Porém, essa proposta de Lenin foi combatida por alguns companheiros do mesmo partido, entre eles, Stalin (1879-1953), Kamenev (1883-1936) e Molotov (1890-1986). Esses tinham como saída para aquele momento histórico adotar uma antiga fórmula de 1905, que foi a unificação com os mencheviques e oferecer um auxílio crítico ao governo provisório. Assim, esta proposta foi aceita pelo conjunto do partido e por operários bolcheviques, contudo sem o consentimento de Lenin.

Assim, Lenin, deixou escrito em um dos pontos das Teses de abril de 4 de abril de 1917: “Nenhum apoio ao governo provisório [...]. Desmascarar este governo, que é um governo de capitalistas, invés de propagar inadmissível e ilusória ‘exigência’ de que deixe de ser imperialista” (1917, p. 2).

É também nesse período que Trotsky e seus partidários associaram-se ao partido dos bolcheviques. Ainda teremos em um curto espaço de tempo alguns acontecimentos, como: em julho, por ordens de Kerensky (1881-1970), o partido bolchevique sofreu perseguições; em agosto ocorreu a investida de golpe do general Kornilov (1870-1918), em oposição a revolução e ainda conflitos internos da direção do bolchevismo.

Portanto, com esse contexto, a luta pelo poder passou a ser constante, o que resultou na revolução de outubro, mas no calendário ocidental foi em novembro, com Leon

³⁶ Segundo Sagra, o Manifesto Comunista foi a antecipação teórica do movimento operário moderno. A I Internacional foi a antecipação prática das associações operárias mundiais. A Comuna de Paris foi a antecipação revolucionária da ditadura do proletariado (2010, p. 21).

³⁷ A única coisa que eu poderia fazer para facilitar minha tarefa, e para os oponentes honestos, era preparar algumas teses por escrito. As li e entreguei o texto ao camarada Tsereteli. As li pausadamente por duas vezes, primeiro na reunião dos Bolcheviques e depois na reunião conjunta entre Bolcheviques e Mencheviques (LENIN, 1917, p. 2).

Trotsky conduziu o comitê militar revolucionário do soviete de Petrogrado. O importante apoio das massas à revolução ajudou a legitimar a lealdade da maioria dos regimentos da fase czarista. Concomitantemente a esse movimento, acontece o II Congresso Pan-Russo dos Sovietes, que obteve êxito sem exercer a violência.

Assim, o governo provisório foi dissolvido e o II Congresso Pan-Russo dos Sovietes foi a favor da entrega do poder aos sovietes de operários e camponeses. Foi neste momento da história da luta social que teremos um Estado operário, ou seja, uma segunda experiência similar à Comuna de Paris (1871).

Logo, um novo governo soviético assumiu o poder e teve como uma de suas primeiras medidas: determinou o controle operário da produção, a divisão das terras e instaurou a paz. Sem causar surpresas, a burguesia buscou impedir a política do proletariado, mas os trabalhadores não aceitavam tais atitudes e a continuidade da exploração e, assim, buscou a nacionalização dos bancos, das fábricas e das empresas de transporte até chegar às mãos do povo.

Mas, essas propostas encontraram alguns obstáculos, pois a Rússia era um país atrasado. Os bolcheviques conheciam essa limitação, porém acreditavam na expansão da revolução proletária nos países industrialmente avançados; porque observando o movimento da história existem possibilidades concretas de revolução. Assim, poderemos ver como exemplo os conselhos de operários e soldados que ocorreu na Alemanha e na Áustria, no norte da Itália, entre 1919 e 1920, quando os operários ocuparam as fábricas.

Lenin e Trotsky estavam convencidos de que, sem a extensão da Revolução Russa de outubro à Europa ocidental, a começar pela Alemanha, o poder dos trabalhadores na Rússia estava condenado – o que de certa forma se verificou, já que, depois da derrota da revolução na Alemanha e na Hungria (1919), com o isolamento da União Soviética, se criaram as condições para a contrarrevolução burocrática do stalinismo no curso dos anos 1920 (MARX e ENGELS, 2013, p. 15).

Contudo, nessas mesmas décadas ocorreu o declínio revolucionário na Europa central. Esse fato ocorreu não por falta de ânimo revolucionário dos trabalhadores, mas principalmente da postura contrarrevolucionária da social-democracia internacional, da falta de apoio do Estado soviético aos insurgentes, da imperícia dos recentes partidos comunistas da época e das concessões a favor da burguesia, que estavam temerosas com a possível onda socialista.

Ainda podemos vislumbrar o ocorrido nas décadas de 1920 e 1921, onde a República Soviética ganhou a guerra civil, contudo teve alto gasto econômico, social e político por conta da baixa produção industrial e agrícola, bem como resultou em um cenário

de miséria em várias regiões do país. Com essa difícil realidade, Lenin e Trotsky, buscavam solucionar esse problema por uma via econômica, pela Nova Política Econômica (NPE)³⁸.

Devemos lembrar que, há pouco tempo, algumas instituições, grandes indústrias, bancos e o sistema de transporte foram nacionalizados. Também havia a aplicação da liberdade de comércio com a produção excedente, assim como, na atividade artesanal e da pequena indústria. Momentaneamente, este era o plano provisório dos bolcheviques, porque os riscos de um enriquecimento da burguesia devido ao acúmulo de capital privado era algo possível.

Lenin, em 1921, mais uma vez chamou a atenção do perigo burocrático, ou seja, “República soviética como um Estado operário burocraticamente deformado e, no final da vida, debilitado pela doença e impotente, reconheceu a hegemonia crescente da burocracia sobre o partido comunista” (COSTA, 2010, p.18).

Todavia, Trotsky e a oposição de esquerda, buscavam combater a burocracia para defender a revolução e o socialismo. Esse grupo político fez sua aparição com a “Plataforma dos quarenta e seis”, eram “generais da revolução”, e já tinham participado do governo, do partido e prestavam serviços na guerra civil. Alguns eram oriundos do comitê central, outros do partido bolchevique em 1917, ao lado de Trotsky.

O comitê central politburo tinha em sua composição teremos Zinoviev (1883-1936), Kamenev (1883-1936) e Stalin (1879-1953), que formavam a troika e tinha o apoio do Bukharin (1883-1938) era a favor de um “novo rumo” e da democracia partidária, ao mesmo tempo entrava oposição às ideias de Trotsky e outros membros da Oposição de Esquerda.

Encerramos esse ponto fazendo referências ao prefácio à edição russa de 1882 do Manifesto do Partido Comunista, de Marx e Engels:

E a Rússia? Durante a revolução de 1848-49, os príncipes e a burguesia europeus viam na intervenção russa a única maneira de escapar do proletariado que despertava. O czar foi proclamado chefe da reação europeia. Hoje ele é, em Gatchina, prisioneiro de guerra da revolução e a Rússia forma a vanguarda da ação revolucionária na Europa. O Manifesto Comunista tinha como tarefa a proclamação do desaparecido próximo e inevitável da moderna propriedade burguesa. Mas na Rússia vemos que, ao lado do florescimento acelerado da velhacaria capitalista e da propriedade burguesa, que começa a desenvolver-se, mais da metade das terras é

³⁸ No X Congresso do Partido Comunista, em março de 1921, Lenin lançou formalmente a Nova Política Econômica (NEP), ou a política econômica do Estado proletário na passagem do capitalismo ao socialismo. Nova, para diferenciá-la da política econômica adotada durante a guerra civil (o comunismo de guerra) [...]. Enfim, com a NEP, o objetivo era reconstruir uma economia devastada pela guerra; amenizar o descontentamento no campo e tentar restabelecer os laços entre o campesinato e o proletariado; desenvolver imediatamente o capitalismo sob a tutela do Estado proletário e consequentemente alcançar o desenvolvimento das forças produtivas (OYAMA, 2014, p. 51).

possuída em comum pelos camponeses. O problema agora é: poderia a *obshchina*³⁹ russa - forma já muito deteriorada da antiga posse em comum da terra - transformar-se diretamente na propriedade comunista? Ou, ao contrário, deveria primeiramente passar pelo mesmo processo de dissolução que constitui a evolução histórica do Ocidente? Hoje em dia, a única resposta possível é a seguinte: se a revolução russa constituir-se no sinal para a revolução proletária no Ocidente, de modo que uma complemente a outra, a atual propriedade comum da terra na Rússia poderá servir de ponto de partida para uma evolução comunista (2010, p. 73).

Após essas breves considerações, apresentaremos as propostas pedagógicas aos olhos de Lenin, Krupskaya, e Pistrak.

4.1.1 O prelúdio da escola do trabalho a revolução de 1917

Entre as primeiras décadas do século XIX, na fase do império russo sob o domínio do czar, o Estado era uma autocracia e as classes que configuraram nesta época eram: a nobreza, que era uma minoria, mas detinha o poder e a riqueza; e a grande maioria era composta pelos camponeses. Havia uma camada intermediária, mas não numerosa, que era composta pelos burgueses, clero, alguns comerciantes e funcionários.

As escolas primárias e secundárias estavam submetidas às regras dos feudos. O ensino público era quase inexistente e estava sob a responsabilidade da burguesia e sua localização estava nas áreas urbanas. Foi nessa fase que a igreja terá o domínio da instrução escolar e será proprietária de alguns estabelecimentos.

Percebemos com esses movimentos da história antes da Revolução de 1917 que a educação seguia para uma formulação, mas ao mesmo tempo estava no centro da disputa entre o Estado arcaico e autocrata. É importante destacar que essa realidade passou por profundas modificações após a revolução socialista de 1917.

Essas modificações estavam associadas às ideias escolanovistas, que eram consideradas as propostas mais avançadas da época. Em oposição a essas ideias reformistas, surgem as propostas pedagógicas revolucionárias de Krupskaya, que foi uma importante estudiosa da pedagogia do trabalho e chegou a influenciar as ideias de Pistrak e Lenin que compunham a Escola do Trabalho.

³⁹ Comunidade rural, aldeã (MARX; ENGELS, 2010, p. 73).

4.2 Vladimir Ilitch Ulianov

Vladimir Ilitch Ulianov, ou Lenin, foi o responsável pela criação do Estado e da política soviética. Nasceu em 10 de abril de 1870, em Simbirsk, na Rússia, e faleceu em 21 de janeiro de 1924, aos cinquenta e três anos, na Gorki Leninskiye, Rússia. Sua companheira de luta e vida foi Nadezhda Konstantinovna Krupskaya. Ele foi um dos responsáveis por recuperar os estudos de Marx em seus escritos Cadernos filosóficos e em Estado e a Revolução.

Seu pai, Ilya Nicolaievich Ulianov⁴⁰, quando assumiu a função de inspetor, em 1874, na província de Simbirsk, existia apenas vinte escolas em condições precárias. Em sua gestão, conseguiu construir novos colégios, reformar os antigos e ofereceu treinamento aos professores. Devido à sua dedicação por quase uma década, recebeu o título de Conselheiro Oficial do Estado que possuía o mesmo patamar de um general civil.

Lenin era o terceiro filho de sete irmãos e sua família o chamava carinhosamente de Volódia. O nome de Lenin é um pseudônimo, usado como um autor, editor, jornalista e líder que escrevia diariamente.

El verdadero apellido de Ilich era Uliánov. Mucho después, siendo revolucionario, firmaba por motivos conspirativos con el seudónimo de Lenin y así empezaron a llamarle. Simbirsk lleva ahora el nombre de Uliánovsk, en memoria de Ilich. En ella hay numerosos centros docentes, donde estudian muchos jóvenes, y una filial del Museo de Lenin (KRUPSKAYA, 1978, p. 9).

Seu caminho até as obras de Marx está relacionado à orientação política do seu irmão mais velho, Alexandre Ilitch⁴¹, que, em 1866, teve acesso às obras do livro O Capital e Economia Política. Mesmo sendo um membro da Narodnaia Volia⁴², “ele concordava com o

⁴⁰ Viveu toda a sua vida ao longo do Volga, a artéria aquática da mãe Rússia. Entrou para o ginásio de Astracã (escola secundária) em 1843, e gradou-se com medalha de prata em 1850. No mesmo ano, entrou para a Universidade de Kazan. Em maio de 1855, foi promovido a instrutor de Física e Matemática para as turmas superiores do Instituto dos Nobres, em Penza (FISCHER, 1997, p. 7). Sua mãe, Maria Alexandrovna Blank, era alemã e filha de um médico de origem burguesa. Foi educada por uma ama alemã. Não frequentou a escola, passou pelos exames escritos e qualificou-se como professora. Aprendeu por si mesma o inglês e o francês e falava muito bem o alemão e o russo. Foi a responsável por cuidar da casa e dos filhos (FISCHER, 1997, p. 9).

⁴¹ Alexandre Ilitch ou Sasha (1866 -1887), como era chamado pela família, filiou-se à Narodnaia Volia, ou Partido da Liberdade (ou Vontade) do Povo, cujos membros lançaram a bomba que matou Alexandre II numa rua de São Petersburgo, no dia 1º de março de 1881 (FISCHER, 1997, p. 13).

⁴² Narodnaya Volya, a Vontade do Povo Inglês ou a Liberdade do Povo, organização revolucionária russa do século XIX que considerava as atividades terroristas o melhor meio de forçar reformas políticas e derrubar a autocracia czarista. Fonte: <https://www.britannica.com/topic/Narodnaya-Volya-Russian-revolutionary-organization>.

programa esboçado pelo grupo marxista de Plekhnov⁴³ ‘A Liberdade do Trabalho’” (1997, p. 18). Sasha traduziu um artigo de Karl Marx para o alemão. Lenin iniciou sua leitura entre os anos de 1888 e 1889, em Kazan, e mesmo com a prisão e execução de seu irmão, ainda não tinha uma opinião política formada daquele momento de governo autocrata.

Mas foi no contexto da Primeira Guerra Mundial e na escrita “Estado e a Revolução” que encontramos nos cadernos filosóficos de Lenin o seu retorno aos estudos de Marx. Na tese de Severina Lessa somos advertidos para

A grande crise revolucionária decorrente da Primeira Guerra Mundial e do nascimento da República Soviética, estimularam, em diversos países, o estudo do marxismo em seus pressupostos clássicos, longe da deformação das tradições aburguesadas da social-democracia. Contudo, a gradual marginalização de Marx e de Lenin a partir da política de Stalin, um período problemático e devastador para a teoria marxista e para o próprio movimento revolucionário, carece de uma exposição histórico-crítica (MOURA, 2017, p. 96).

Para Lenin, a teoria marxista tinha como objetivo nortear a prática socialista e combater o revisionismo no processo de formação da classe operária. Seus relatos desta época podem ser encontrados nas Obras Escolhidas, divididas em três tomos; como também em alguns escritos de Krupskaja, em que ele demonstrava receio por parte dos líderes dos professores internacionalistas de divulgarem a sua organização sindical, pois existia uma cisão no âmbito do movimento. Essa tensão durou um ano, pois uma parte apoiava o poder soviético e outra a velha ordem. Mas, Lenin, em seu discurso, demonstrou confiança no término deste impasse e o professor público estava em sintonia com a massa referente ao poder soviético, tanto que defendeu um sindicato só do magistério “[...] a tarefa de seu sindicato é atrair as mais amplas massas de professores em sua família, a tarefa de educar as camadas mais atrasadas do magistério, subordiná-las à política geral proletária, juntar-se em uma única organização” (LENIN, 2017, p. 139).

Além disso, Lenin defendeu a ideia referente ao sindicato como uma “escola de comunismo”. Não acreditava em uma postura neutra da categoria, porque esta já sabia em qual lado da luta entre capital e trabalho deveriam ficar. Além do mais, a tarefa principal do sindicato foi de combater a ideia de que o acesso ao conhecimento deixou de ser um privilégio para ser instrumento de libertação dos trabalhadores.

⁴³ Ainda jovem estudante, Plekhnov (grafado em português) juntou-se ao movimento revolucionário dos narodniki (populistas), mas, por volta de 1880, no exílio, rompeu com a sua ideologia e fundou, em 1883, ainda exilado, juntamente com L. Axelrod, Leo Deutsch e Vera Zassúlitch, a primeira organização social-democrata russa, o grupo Emancipação do Trabalho. Esse “grupo” traduziu para o russo uma série de trabalhos de Marx e Engels, imprimiram-nos no estrangeiro e os difundiram secretamente na Rússia. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/p/plekhanov.htm>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Para a burguesia, a escola deveria conduzir conteúdos que justificassem a sua posição de classe superior e de exploração. Caberia à classe trabalhadora aceitar a condição de subalternidade aos ditames dos dirigentes do capital. Essa ideia poderia ser desconstruída pela escola socialista, pois está próxima dos trabalhadores e explorados.

Já a escola organizada pelos capitalistas é uma escola de ensino, de disciplina coercitiva, que limita a liberdade da criança e dificulta o seu desenvolvimento. Já a escola do trabalho que está ligada às atividades da vida, visa à formação da criança e abre para uma esfera de possibilidades, para o desenvolvimento humano e que ensina uma vida coletiva.

Além do mais acrescentou em seu discurso a relação entre escola e política

É claro que a reconstrução da escola é uma questão difícil. E, é claro, que aconteceram e atualmente observam-se erros, tentativas distorcidas do princípio de ligação da escola com a política, e deturpadas em um sentido grosseiro e disforme, quando tentam inabilmente introduzir esta política nas mentes ainda jovens da juventude, aos quais é preciso preparar. E não há dúvida que contra esta aplicação grosseira do princípio básico, nós sempre temos que lutar (LENIN, 2017, p. 141).

Seu objetivo era transformar a educação em uma perspectiva comunista, em que a criança não seria obrigada aprender assuntos que não tinham o devido entendimento, onde poderiam fazer relação com o ensino e o trabalho social e no aprendizado mútuo, buscando a essência dos ensinamentos marxistas, uma vez que “dão às pessoas toda visão de mundo, irreconciliável com qualquer superstição, com qualquer reação, com qualquer defesa da opressão burguesa” (LENIN, 2017, p. 245).

4.3 Lenin e Gramsci⁴⁴ na defesa da formação teórico-política, para promover a ação revolucionária

Lenin e Gramsci acreditavam na educação como um instrumento de libertação para a formação da classe trabalhadora, mas não a colocavam como redentora dos problemas sociais.

⁴⁴ Recorremos aqui ao texto abaixo que foi publicado originalmente em L'Unità, em 17 de dezembro de 2007. Antonio Gramsci Jr. é filho de Giuliano e Zina (uma russa), e, portanto, neto de Antonio e Giulia. [...]. Também Antonio Gramsci, meu avô, pôde conhecer Lenin pessoalmente. Estranhamente, este fato da vida de Gramsci parece não ser do conhecimento dos seus biógrafos italianos. A notícia sobre o encontro deles, no entanto, encontra-se num volume de artigos biográficos sobre Lenin. Naquela época, não obstante a grave doença, Lenin seguia com atenção os acontecimentos italianos e não renunciava a alguns diálogos sobre questões internacionais de que desejava informações diretas por parte dos companheiros por ele particularmente estimados [...]. O encontro aconteceu em 25 de novembro de 1922, às 18h, no escritório de Lenin no Kremlin. Sobre este encontro, temos um outro testemunho importante referido na carta de Camilla Ravera ao meu pai Giuliano [...]. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=842>. Acesso em: 7 mar. 2021.

Em seus escritos, Lenin realizou as suas análises críticas sobre o movimento do capitalismo em ascensão, do imperialismo e do Estado burguês. Gramsci, por sua vez, seguia com as críticas do seu antecessor ao sistema vigente no decorrer da sua militância política marxista e na medida do possível, teve acesso a algumas obras de Karl Marx, Friedrich Engels e do próprio Lenin.

Ambos revolucionários foram presos políticos. Lenin foi confinado e deportado para Sibéria, em 1895. Gramsci iniciou seu calvário pelas penitenciárias italianas em novembro de 1926, e vivenciou a opressão totalitária do fascismo⁴⁵ imposto por Benedito Mussolini (1883-1945).

Mesmo estando preso sobre uma rigorosa censura fascista, Gramsci conseguiu redigir inúmeros textos que foram organizados e publicados postumamente como “Escritos Políticos”, “Cartas do Cárcere” e “Cadernos do Cárcere”.

Com Lenin podemos apontar dois escritos. O primeiro é: “O que fazer? – Questões candentes de nosso movimento”, que foi redigido entre as décadas de 1901 e 1902. Com esta produção, o marxista buscou delinear um método de organização para os trabalhadores no partido revolucionário. Justificamos, mais uma vez, o uso desse método, porque “o marxismo é um exemplo de como o comunismo resultou da soma de conhecimentos adquiridos pela humanidade” (LENIN, 2015, p. 17).

O segundo se chama “Tarefas revolucionárias da juventude”, onde sua primeira edição ocorreu na década de 1903, e tinha como objetivo direcionar as funções da juventude na organização do socialismo. Assim, Lenin buscou orientar a juventude sobre o que deveria ser aproveitado da escola burguesa para possibilitar a construção de uma nova sociedade. Com Gramsci poderemos encontrar alguns textos referentes à atividade desenvolvida pelos intelectuais e das propostas da possível escola do trabalho.

⁴⁵ Segundo Gianni Fresu, em seu artigo “Gramsci e o fascismo”: O fascismo era uma forma moderna de poder autoritário em comparação com os velhos regimes reacionários, dada a sua constante pesquisa do consenso popular e o uso hábil da demagogia [...]. A característica mais moderna do projeto autoritário do fascismo está na capacidade de abrir novas trincheiras para a tarefa de controlar as massas [...]. O homem novo fascista não era um indivíduo tornado consciente por si e patrão do próprio destino, mas o cidadão-soldado, que esvazia a própria individualidade para deixar-se absorver integralmente na comunidade totalitária [...]. O fascismo é uma forma nova e moderna de regime autoritário, típica de uma fase histórica marcada pela política de massa, porque se impõe a tarefa de envolver o povo em todas as manifestações de existência e autorrepresentação do regime, organizando todos os aspectos da vida individual em função do interesse nacional. O fascismo investiu altos recursos para desenvolver uma autônoma indústria do cinema nacional, capaz de difundir valores culturais independentes do padrão da outra grande indústria mundial, a dos Estados Unidos [...]. O aspecto mais moderno do fascismo é exatamente a utilização dos instrumentos da comunicação de massa, cinema, rádio, jornais, artes figurativas, para construir o consenso e o mito da invencibilidade do Duce. Para isso é constituído o Ministério da Cultura Popular, Imprensa e Propaganda, que será a inspiração fundamental para o regime nacional-socialista de Hitler e em particular do seu propagandista Goebbels (2019, p. 18-20).

Portanto, eles não concordavam com a lógica da ideologia burguesa de propalar a existência de uma cisão entre teoria e prática. Os revolucionários marxistas concordavam com a instrumentalização dos educadores através do processo educativo para possibilitar o despertar da consciência dos educandos para a urgência da transformação social. Lenin, trilhando os estudos de Marx e Engels, nos recorda que “Sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário” (1902, p. 11).

Objetivando o renascimento do legado de Marx, denominado por ele, como a “doutrina marxista”, ou na elaboração das táticas revolucionárias a necessidades que se apresentavam a cada momento, ele tinha a convicção de que os bolcheviques, os trabalhadores e a massa em geral deveria ser “educada” cotidianamente. Para tanto, utilizou intensamente a propaganda, a publicação de seus argumentos contra as manobras que a burguesia empreendia para iludir os operários, como instrumentos de convencimento sobre o necessário e rigoroso engajamento na luta revolucionária (MOURA, 2017, p. 134).

Assim, percebemos que Lenin acreditava em uma formação teórico-política, para promover a ação revolucionária. Chamou a atenção para a necessidade de conhecer o real na qual estamos inseridos, pois desvelar as relações sociais do cotidiano não é uma atividade de fácil apreensão, visto que requer um estudo, reflexão e concentração para iniciar qualquer mudança.

Seus estudos indicaram que as escolas para os filhos dos trabalhadores, os jovens operários e camponeses apenas disponibilizavam um limitado conhecimento que gerava maiores lucros para os burgueses. Devido a esse contexto, justificamos a necessidade de apreender apenas o que era necessário para possibilitar uma educação comunista. Para Lenin, caberia a esses jovens o trabalho de superar a sociedade existente, uma vez que “um dos maiores males e pragas que nos deixou como herança a velha sociedade capitalista é o completo divórcio entre livro e vida prática” (LENIN, 2015, p. 14).

Encontraremos essas suas análises nos escritos “As tarefas revolucionárias da juventude”:

Esse problema merece nossa atenção na medida em que, pode-se dizer, em certo sentido, é justamente à juventude que incumbe a verdadeira tarefa de criar a sociedade comunista, porque é evidente que a geração de militantes educada na sociedade capitalista pode, no máximo, cumprir a tarefa de destruir as bases da velha vida capitalista baseada na exploração. O máximo que poderá fazer é organizar um regime social que ajude o proletariado e as classes trabalhadoras a conservar o poder em suas mãos e a criar uma sólida base sobre a qual somente a geração que começa a trabalhar já em condições novas, numa situação na qual não existem relações de exploração entre os homens, poderá construir. Pois bem, ao abordar desse ponto de vista a questão das tarefas da juventude, devo dizer que as tarefas da juventude, em geral, e das União das Juventudes Comunistas e demais organizações semelhantes, em particular, poderiam ser definidas em uma só palavra: aprender (LENIN, 2015, p. 11-12).

Desse modo, desejou uma transformação social que possibilitasse uma nova concepção de mundo. Para isso era necessária uma devida apropriação da relação entre a teoria e da prática para impedir a seguinte contradição:

Sem trabalho, sem luta, o conhecimento livresco do comunismo, adquirido em folhetos e obras comunistas, não tem absolutamente nenhum valor, uma vez que não faria mais que continuar o antigo divórcio entre a teoria e a prática, esse mesmo divórcio que constituía o mais repugnante traço da velha sociedade burguesa (LENIN, 2015, p. 15).

Portanto, a escola deve ofertar aos jovens os fundamentos da ciência e da arte, para que tenham a possibilidade de formar uma mentalidade comunista e compreendam a necessidade de lutar contra as explorações, uma vez que a escola formal não tem o interesse de formar indivíduos críticos e atuantes na vida social. Este movimento contribuiu para o desinteresse pelas questões políticas e conseqüentemente estimulou a ideia de que a realidade é imutável e a luta social não garantirá melhorias para a vida da classe trabalhadora.

Nessa disputa, os jovens são limitados ao acesso aos processos de apreensão do conhecimento para o desenvolvimento intelectual. Outrossim, os educadores serão culpabilizados por esse problema, uma vez que estavam impossibilitados de descortinar a realidade que é composta pela falta de estrutura física dos locais de trabalho, a construção do currículo escolar que não corresponde à realidade do educando, etc.

Assim, deve-se procurar a adesão dos trabalhadores para ocuparem os espaços de deliberações para direcionar a luta, mas concomitantemente deve-se buscar uma formação teórica e política.

Vocês leram e ouviram que a teoria comunista, a ciência comunista, criada principalmente por Marx, que esta doutrina do marxismo deixou de ser obra de um socialista apenas, é bem verdade que genial, do século 19, para se transformar na doutrina de milhões e dezenas de milhões de proletários do mundo inteiro, que a aplicam em sua luta contra o capitalismo. E se perguntarem por que a doutrina de Marx pode conquistar milhões e dezenas de milhões de corações na classe mais revolucionária, receberão uma só resposta: porque Marx se apoiava na sólida base dos conhecimentos humanos adquiridos no capitalismo (LENIN, 2015, p. 17-18).

Nessa perspectiva, Lenin reiterava a importância da cultura do proletariado como cultura conhecida pela humanidade, analisando o seu desenvolvimento e transformando-a. Para Gramsci, não basta criar novas culturas, mas demonstrar ao povo as descobertas existentes, popularizar o saber, porque quando temos uma multidão analisando coerentemente a realidade é mais relevante do que uma descoberta que permaneça com pequenos grupos de intelectuais.

Gramsci ressalta que

A luta contra a velha escola era justa, mas a reforma não era uma coisa tão simples como parecia; não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão. Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem” acumulada (2001, p. 45).

Outro importante aspecto se refere às críticas de Lenin sobre os métodos de ensino e a velha escola. Segundo ele, devido ao momento histórico era necessário assimilar o que tem de bom daquele seu momento histórico, mas sempre desenvolvendo com espírito crítico.

Entre as suas preocupações destaca-se a necessidade de proporcionar subsídios teóricos que pudessem direcionar o processo de transformação. Este método teórico aconteceu simultaneamente com o movimento histórico da Revolução Russa. Mas, essa sua teoria passou por modificações na medida da realidade revolucionária, que no momento inicial ressaltou a repressão militar, logo em seguida, a repressão administrativa e, depois, o aspecto organizativo.

A justificativa da sua luta estava baseada na superação da sociedade capitalista e para isso demandaria uma reorganização e o devido acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Ele ressalta que o comunismo precisa ser construído tendo por base a instrução moderna.

Para Gramsci, a escola é mais um mecanismo que irá formar os intelectuais de diversas camadas sociais, além do mais, é um local de elaboração de cultura, de hegemonia, cujo objetivo é elevar o nível do senso comum e, conseqüentemente, a concepção de mundo e das técnicas de trabalho, uma vez que o trabalho como princípio educativo.

Ele defende que

Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual (2001, p. 18).

Outro exemplo que podemos citar é o do professor, onde são intelectuais devido à profissão, mas nem todos exercem a função intelectual na sociedade. Para Gramsci, o

intelectual tem a capacidade de dirigir o seu grupo, além de organizar e mobilizar. Esse pode se apresentar de duas maneiras: tradicionais e conservadores.

A partir das experiências vividas no período juvenil e da compreensão da importância da cultura na construção de um novo projeto social, Gramsci põe em relevo o problema dos intelectuais como momento fundamental da estratégia na luta pelo socialismo. Pode-se dizer, conforme ressalta Giuseppe Vacca (1985), que toda a teoria de Gramsci sobre os intelectuais têm seu ponto de partida nas transformações ocorridas entre 1919 e 1926, e que a sua reflexão sobre essa temática é uma tentativa de elaborar a teoria da revolução proletária após a Revolução de Outubro, tendo em vista a derrota do movimento operário na Europa e toda a reorganização geral do capitalismo, num território determinado, a Itália, que apresentava características históricas diversas das da Rússia, determinações pelo desenvolvimento moderno de todo o Ocidente europeu (SIMIONATTO, 2011, p. 57).

Assim, Simionatto (2011), seguindo os estudos gramscianos, ressalta que essa temática deve ser compreendida a partir do movimento histórico concreto e não se restrinja aos espaços acadêmicos.

Nos escritos de Lenin encontramos a sua preocupação em organizar pessoas para uma possível formação da consciência coletiva, desse modo, se busca a superação do pensamento individualista para chegar ao bem comum. Portanto, visa à participação ativa dos trabalhadores à frente da sociedade, do Estado e, conseqüentemente, da revolução cultural.

No entanto, inúmeras dificuldades no decorrer do processo impossibilitaram a participação efetiva do proletariado no fluxo revolucionário, como bem citado anteriormente. Lenin idealizou a Revolução Russa a nível mundial, mas não ocorreu. Para ele, era responsabilidade do partido conduzir a luta política e do sindicato, a luta econômica. Isto significa, que a luta política deve ter um caráter político para assim conseguir colocar a favor dos trabalhadores as legislações vigentes.

Em Gramsci, o partido é uma peça importante para a composição da hegemonia da classe operária. O sindicato irá anteceder o partido. Este pode ser para alguns grupos sociais um espaço para delinear seus intelectuais orgânicos. Como também “para todos os grupos, é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado” (2004, v.2, p. 24). Ele mais uma vez, direciona ao partido a responsabilidade de estruturar seus membros, modificar o grupo já existente com base econômica em intelectuais políticos e dirigentes.

4.4 Nadejda Konstantinovna Krupskaja

As propostas pedagógicas na Rússia pré-revolucionária e durante o regime soviético para a escola do trabalho estão relacionadas com a vida e militância de Nadezhda Konstantinovna Krupskaja (Надежда Константиновна Крупская). Ela foi uma revolucionária comunista e pedagoga importante na construção de uma formação para a classe trabalhadora, uma vez que estava inserida em um cenário desfavorável de miséria e fome.

Ela buscou a elaboração da práxis para um novo homem para uma possível nova sociedade, a comunista. Foi influenciada pelas ideias pedagógicas dos autores Liev Tolstói, Rousseau e John Dewey. Mas no decorrer do dialético processo histórico ela superou algumas leituras após ter contato com os estudos de Karl Marx.

Lutou a favor da superação das propostas pedagógicas da escola burguesa que limitava o acesso do conhecimento para a classe operária. Esta não apresentava interesses de estudar o desenvolvimento econômico e muito menos buscou compreender as leis que fundamentou o desenvolvimento humano.

Krupskaja chamou a atenção da função da escola do trabalho e da politécnica. Da relação entre teoria e prática que possibilitasse compreender a realidade do seu momento histórico.

4.4.1 Militante comunista Krupskaja

Krupskaja foi uma revolucionária e pedagoga importante na construção do ensino soviético, no período da Revolução Russa (1917-1929). Viveu em um contexto desfavorável de miséria em que a maioria da população se encontrava. Entre as suas principais bandeiras de luta destacamos a sua busca pela emancipação feminina e o acesso da classe trabalhadora à educação geral e gratuita. Para isso, era necessário ter uma escola livre para possibilitar a estruturação do socialismo.

A história de vida da Krupskaya se confunde com a história da Revolução Russa. Do seu nascimento até a sua morte, pode-se dizer que foram os períodos de maior efervescência política e economicamente do império czarista, que culminaram no maior dos eventos do movimento revolucionário da classe trabalhadora registrados na história (FREITAS, 2019, p. 55).

Ela foi vice-comissária do então Commissariado do Povo para a Educação – Narkompros⁴⁶, sob a direção de A. Lunacharsky, que tinha como referência a formulação da política educacional. Ela também foi a primeira líder do partido dos bolcheviques que fazia oposição ao regime czarista.

Ela nasceu em 26 de fevereiro de 1869, em São Petersburgo, capital do antigo Império Russo entre as décadas de 1712 a 1918. Faleceu no dia 27 de fevereiro de 1939, em Moscou, aos 70 anos.

Só aos dez anos, iniciou seus estudos escolares. Ingressou em uma turma com cinquenta alunos e seus professores não permitiam perguntas referentes ao conteúdo ministrado em sala, discriminavam as crianças e não existia amizade entre as garotas.

Ainda criança e morando em Kiev, vivenciou a guerra russo-turca de 1877 a 1878. Já com onze anos foi morar em Pskov. Foi nesta fase que conheceu a professora Alexandra Timoféievna. Esta possuía uma ampla biblioteca domiciliar, e entre os assuntos que buscava ensinar, estavam relacionados com as inúmeras formas de exploração dos donos de terras sob os trabalhadores.

Foi companheira de luta e casada com Lenin⁴⁷. Apesar da influência que ele tinha sobre o trabalho dela e por ser lembrado como um dos precursores da Revolução Russa e que fez a revolução acontecer é Krupskaja que possuía toda uma experiência educacional.

Alguns pesquisadores se enganam e, conseqüentemente, caem no senso comum quando tentam diminuir a sua importância, mas ela trabalhou ao lado dele na construção da revolução social e política do seu país. Nos textos de Krupskaja encontraremos grande ênfase do papel da educação para a formação da massa campesina e operária.

Na tese de doutorado da pedagoga Maria Cleidiane Cavalcante Freitas⁴⁸, corrobora com a seguinte ideia:

⁴⁶ Sheila Fitzpatrick, pesquisadora australiana que estudou o Narkompros – abreviatura da denominação do Ministério da Educação russo cujo nome era Commissariado do Povo para a Educação – afirma que A. Lunacharsky, o Comissário do Povo entre 1917 e 1929, considerava Krupskaja a “alma do Narkompros” (1970). Para Fitzpatrick, Krupskaja estava profundamente envolvida com a formulação da política educacional do Narkompros. Ela não gostava de trabalho administrativo e não tinha prazer em ocupar altos cargos (p. XII) (KRUPSKAIA, 2017, p. 8).

⁴⁷ Iremos apresentar Lenin mais à frente na dissertação, pois uma nota de rodapé não é suficiente para falar da importância de sua produção.

⁴⁸ Tese intitulada: Por uma pedagogia da práxis! A pedagogia soviética enquanto alternativa histórica, foi defendida em 2020, na UECE. Foi orientada pela prof. ^a Ph.D. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

Marx, Engels e Lenin, apesar de não serem considerados no bojo dos grandes pensadores da educação, pela lucidez de suas análises sobre a sociedade de suas épocas, puderam elaborar profícuas considerações sobre a educação. Porque puderam avançar no reconhecimento dos condicionantes econômicos, históricos e sociais do desenvolvimento humano, avançaram muito mais em matéria de educação e ensino, do que dedicados teóricos da educação. O rigor científico, assim como, engajamento político, fizeram desses renomados pensadores, herdeiros da tradição revolucionária e, ao mesmo tempo, criadores da chamada tradição marxista, a qual as ideias puderam embasar o solo prático de construção de uma sociedade socialista (FREITAS, 2020, p. 126).

Assim, não menos importante, Krupskaja buscou superar, também, os problemas relacionados ao ensino na URSS, tendo como aporte teórico os estudos de Marx e Engels, ou seja, a práxis⁴⁹ revolucionária marxiana. Como bem descreveu, mais uma vez, Freitas a relação desses revolucionários marxistas.

Com Lenin, estabeleceu uma aliança de vida e militância política. Seus escritos e seu legado são atuais para os dias de hoje. Krupskaja não se incomodava em ser companheira desse grande revolucionário, por isso mesmo, sempre escreve sobre ele, revelando sua admiração, e, sobretudo sua paixão e entusiasmo pela revolução, no entanto, esse reconhecimento não desmerece o teor de seus escritos e o valor de sua prática revolucionária, ao contrário, isso a torna uma estudiosa ainda mais coerente com o seu legado teórico-prático, no qual vida, obra e ação, não se separam (FREITAS, 2020, p. 162).

Retomamos a história dos pais de Krupskaja para compreender um pouco de suas origens.

O pai, Konstantín Krupski (1838-1883), foi aluno do colégio militar e posteriormente um oficial do exército, e pertenceu a uma família de nobres empobrecidos. Sua mãe, Elisabete Tistrova Krupskaja (1842-1915) estudou em uma escola pública e foi professora de crianças. No início do casamento passou por dificuldades financeiras, tanto que *“[...] no tenían casa, ni leña para el hogar y después de casados se vieron más de una vez en el apuro de pedir prestados veinte kopeks para comprar algo que comer”* (KRUPSKAIA, 1978, p. 1).

Das lembranças de Krupskaja, que era filha única, seu pai tinha uma boa capacidade cognitiva e tratava os povos poloneses e hebreus com simpatia. Seus princípios políticos divergiam com a repressão do regime vigente, esses fatos o diferenciavam dos demais oficiais do exército czarista que resultou em desconfianças.

Além do mais, seus pais simpatizavam com as ideias progressivas democráticas. Esse fato, também, influenciou intimamente a sua visão de mundo e aumentou a sua

⁴⁹ A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas (PAULO NETTO, 2012, p. 55).

indignação com a classe burguesa. Por conta dessa realidade, a sua família foi perseguida e obrigada a realizar mudanças constantes entre as cidades, mesmo assim sua mãe demonstrava simpatia com as ideias e relações revolucionárias do seu marido.

Portanto, Konstantín Krupski foi acusado injustamente de ser um agente politicamente suspeito e só após uma década foi absorvido pelo senado por falta de provas. Com apenas 45 anos ele faleceu. Elisabete Tistrova precisou alugar compartimentos de sua casa e Krupskaia, com apenas quatorze anos, foi obrigada a dar aulas particulares e ambas realizaram cópias à mão para tentarem sobreviver.

Foi na companhia de sua mãe que recebeu as primeiras instruções em casa. Esse relato podemos encontrar no livro *“La educación de la juventude”*: *“al principio estudiaba em casa. La maestra era mi madre. Aprendi muy pronto a leer. Los libros me propocionaban mucha alegría, me descubrían un mundo entero y los devoraba uno tras outro”* (1978, p. 4).

Provavelmente, esse gosto pela leitura, impulsionou nossa estudiosa a eleger a criação de bibliotecas como uma das ações educativas, por isso mesmo, ainda hoje a Rússia se destaca pelo apreço às bibliotecas com vastos volumes de obras. Por isso também, é considerada a precursora da biblioteconomia na Rússia (FREITAS, 2020, p. 163).

Essas aulas particulares ministradas por Krupskaia não foram suficientes para seu sustento. Contudo, a aula noturna do Liceu possibilitou a sua sobrevivência. Mas a jovem professora, com apenas 17 anos, abriu mão dessas aulas a partir do momento que teve contato com a classe operária. Ela trabalhou de forma voluntária e exclusiva na escola dominical para os operários, em Smolénskoie.

Ela conciliou estudos e trabalho. Sua atuação não ficou restrita aos ensinamentos de conteúdos escolares, pois era necessário possibilitar a formação da consciência através dos estudos marxistas. *“[...] procurábamos explicar a los alumnos el marxismo sin mencionar el nombre de Marx. Me sorprendía lo fácil que era aclarar a los obreros, desde el punto de vista marxista, las cosas más complicadas [...]”*(KRUPSKAIA,1978, p. 6).

Portanto, foi no contato com a classe operária que ela conheceu a obra de Karl Marx (1818-1883). Além de que, os estudos desenvolvidos por esse filósofo possibilitaram análises sociais da realidade objetiva que se encontrava envolvida nos aspectos da sociedade capitalista. Apesar das dificuldades de acesso a algumas obras, conseguiu ler o primeiro volume do livro *“O Capital”*, de Marx. Nas análises de Marx e Engels, *“a história de todas as sociedades até hoje existente é a história das lutas de classes”* (2010, p. 40).

De acordo com Lodi, “embora a Rússia tivesse suas particularidades no sistema econômico, os russos mais pobres já sentiam que o capitalismo agravava as diferenças sociais, assim como compreendiam bem que eram aqueles que pagavam por tudo isso” (2017, p. 12). Com essa realidade concreta, a adoção do marxismo contribuiu para traçar ações efetivas que possibilitasse a transformação social.

As propostas de estudos de Krupskaja para os operários não ficaram restritas às atividades de ler e escrever, método que era comum nas escolas da época. Sua orientação visava direcionar para adquirir os conhecimentos que eram exclusivos da classe burguesa e sempre buscando fazer relações com o desenvolvimento da consciência política dos alunos. Este método adotado por ela causou desconfiança dos militares do czar, quando estavam fiscalizando as escolas dos operários, pois estes estavam tendo acesso aos conteúdos críticos que questionavam a ordem social vigente.

Era proposta de Krupskaja converter a mentalidade humana, individualista, baseada na competitividade, típica do capitalismo, em uma mentalidade coletivista e colaboracional que deveria vigorar em uma sociedade socialista, como a que estava em construção (LODI, 2017, p. 84).

Na década de 1893, Lenin começou a residir em São Petersburgo. Krupskaja tinha ouvido falar dele através de suas anotações em um caderno que tinha na capa o nome “Perspectiva”. Neste material tinham as concepções de um marxista russo chamado de Herman Krassin.

Lenin havia feito anotações e refutações neste caderno, de acordo com Krupskaja, sem vacilar. O caderno foi perdido, mas a impressão que havia causado na educadora permaneceu viva. Ele conseguiu contemplar a realidade russa como ninguém: O recém-chegado a contemplava do ponto de vista do interesse das massas, falava em nome de um marxismo vivo, examinava objetivamente os efeitos em si e em suas consequências. Eu quis conhecer melhor o redator dessas notas e dessas ideias (KRUPSKAJA *apud* LODI, 2017, p. 17-18).

Krupskaja e Lenin se conheceram pessoalmente no carnaval de 1894. Para ela o momento ficou marcado, ele não admitia que a escola pudesse servir como um elemento de transformação do mundo. Essa discussão ocorreu no período da formação de um Comitê de Educação Primária.

Foi nesse contexto, entre as décadas de 1894 e 1895, e sensibilizados com a luta da classe operária que Krupskaja e Lenin ficam mais próximos. Para mais, ela ainda lecionava na escola dominical para alguns trabalhadores que passaram a fazer parte do grupo de estudos e tinham como objetivo a divulgação das ideias comunistas e formar o partido proletário

russo. O resultado dessa empreitada após dois anos de intenso trabalho na capital do Império foi a criação da União de Luta pela Emancipação da Classe operária. Esta parceria vingou até o dia da morte de Lenin, que ocorreu no dia 21 de janeiro de 1924, em Gorki Leninskiye, na Rússia.

Envolvido nesse contexto, Lenin desempenhou um intenso trabalho revolucionário através da produção de folhetos ilegais em São Petersburgo.

Concomitantemente, a Okhrana⁵⁰ intensificou sua violenta opressão contra estas atividades, assim consegue prendê-lo e o conduz ao exílio na Sibéria em 1895. Krupskaya e algumas mulheres integrantes da “Liga de Luta⁵¹” faziam a distribuição desses panfletos; porém, ela foi presa, em 1896.

No período de exílio na Sibéria, Lenin produziu importantes materiais. Além de ajudá-lo nos trabalhos, Krupskaya publicou em 1900 vários panfletos para o mesmo folheto, entre eles *A mulher operária*, que teve por objetivo fomentar o caráter revolucionário nas mulheres que trabalhavam nas fábricas. Esse período foi muito utilizado para praticar as leituras que fomentavam a revolução e circulavam pela Europa. Desta feita, o tempo que passaram juntos na Sibéria, em exílio, foi importante para aprofundamento das reflexões revolucionárias [...]. Nas Cartas de Krupskaya enviadas no ano que antecede ao fim exílio de Volodya⁵², a maior parte delas de Shushenkoye a Poldosk, para Maria Alexándrovna e Maria Ilyinichna, Krupskaya sem perder o humor faz referência ao novo carteiro que sempre as entrega atrasadas e não esquece de agradecer pelos materiais recebidos, especialmente, os dicionários e gramáticas em russo e alemão (FREITAS, 2019, p. 66).

Após sete meses na prisão de São Petersburgo, Krupskaya e as mulheres que foram condenadas por serem presas políticas, tiveram acesso à liberdade por determinação da polícia czarista. Porém, o verdadeiro motivo foi que uma das detentas ateou fogo no próprio corpo após ser abusada. Enquanto aguardava a sua condenação, Krupskaya ficou sob a vigilância, mas depois com o resultado do veredicto foi condenada por três anos.

Ela foi encaminhada para cumprir o seu primeiro exílio em Ufá, mas solicita a transferência para a Sibéria, onde Lenin cumpria a sua sentença. Para que isso acontecesse, eles alegaram que estavam noivos, assim poderiam ficar juntos após sacramentar o matrimônio como bem estava previsto na lei.

⁵⁰ Com a morte de Alexandre II, assume seu sucessor Alexandre III. Ainda em 1881, criou a Okhrana (“A defensiva”), uma polícia secreta que tinha muito poder, secretamente investigava suspeitos e cuidava da defesa pessoal do czar. Jornais considerados progressistas passaram por censura preventiva. Alexandre III iniciou um governo mais duro e repressivo (LODI, 2017, p. 13).

⁵¹ Elas se vestiam de operárias e ficavam nas portas das fábricas fazendo contato com os trabalhadores ou os seguindo até suas casas para colocar os panfletos embaixo de suas portas (Cf. Krupskaya, 1937 *apud* LODI, 2017, p. 21).

⁵² Lenin era o terceiro filho de sete irmãos e sua família o chamava carinhosamente de Volodya.

O novo casal seguiu produzindo intelectualmente, dentre as produções destacam-se, dela, o folheto *A Mulher Operária*, e, dele, *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*.

Krupskaia voltou para Rússia em 1905, após o massacre da marcha pacífica dos manifestantes, que ficou conhecido como “domingo sangrento”. Ela iniciou algumas atividades revolucionárias nos subúrbios e isto a possibilita reconhecer alguns ex-alunos que se tornaram revolucionários bolcheviques. É também deste período a sua ascensão ao cargo de secretária do Comitê Central do Partido “Socialista-Revolucionário”, que estava relacionado aos bolcheviques.

Foi neste mesmo ano, na Conferência dos Bolcheviques da Rússia, na Finlândia, que Krupskaia e Lenin iniciaram um período de troca de correspondências. Foi também neste período que ela conheceu Stálin, e este conheceu Lenin. Devido às perseguições, este ficou na Finlândia e ela buscou mantê-lo informado dos assuntos referente ao Comitê Central.

Com a intensificação das investigações da polícia, no final da década de 1907, Krupskaia e Lenin passaram a viver na Suíça. Para ele, este momento foi considerado como a segunda fase da sua imigração, que durou até a Revolução de 1917. Só depois eles conseguiram voltar a morar na Rússia.

O período de 1908 até 1911 foi marcado por uma onda de perseguições aos que estavam em oposição ao Império Russo. Neste contexto as sentenças de morte eram justificadas como forma de exercer a “justiça” contra os revoltosos.

Devido a essa realidade, Krupskaia e Lenin foram morar em Paris por volta de 1911. Neste período conhecem Inessa Armand⁵³, que era considerada uma possível amante de Lenin. Mas nos escritos de Krupskaia, é descrita como uma grande revolucionária. São da responsabilidade dos três as propostas para organizar uma escola de formação para os trabalhadores.

Freitas ainda acrescenta que “[...] no verão de 1915, Inessa Armand passou mais uma temporada com Lenin e Krupskaia, período este que a última já se encontra completamente envolvida com a questão da emancipação feminina” (2019, p. 74). Neste

⁵³ Inessa nasceu em Paris, em 1874, mas ainda jovem mudou-se com seus pais para Rússia. Lá trabalharam com a família Armand e Inessa casou-se, em 1893, com Alexandre Armand, filho de seus patrões, com quem teve quatro filhos. Assim que casou teve a oportunidade de aprender quatro línguas, piano estudar muito. Depois, Inessa acabou se apaixonando por seu cunhado Vladimir, nove anos mais novo, com quem saiu de casa para viver um romance em 1900. Alexandre sabia do caso, mas mesmo assim não se separou de Inessa a quem amava profundamente. Em 1905, tomou parte da revolução e tornou-se um bolchevique convicta seguindo sempre na luta. Vladimir teve problemas com o exército, acusado de conspiração e foi exilado, Inessa foi ao seu encontro na Finlândia, onde estava internado no hospital. Após a morte de Vladimir, em 1908, dedicou-se à luta comunista e foi assim que em um curto tempo conheceu Lenin, com quem teve um longo caso amoroso (LODI, 2017, p. 39).

mesmo período, foi uma das delegadas na Conferência Internacional de Mulheres que ocorreu em Berna.

Em 1917, na Rússia, Krupskaja retomou seus estudos referentes à pedagogia e escreveu um folheto “A instrução popular e Democracia”, pois seu objetivo foi a construção de uma educação comunista. Ela é considerada a primeira educadora comunista.

No ano seguinte, ela e Lenin transferem-se para Moscou e logo iniciaram suas atividades no grupo oficial de Instrução Pública, que tinha como objetivo encerrar o analfabetismo, que era o legado da monarquia na Rússia. Entre as medidas foram criadas creches, jardins de infância e instituições para instruir os adultos. Tudo isto visava à formação de indivíduos com a visão de uma sociedade socialista.

Com a morte de Lenin, em 1924, ela seguiu participando do governo implantado pelo Partido Comunista através de seus textos sobre a educação. Mas sua relação com Stalin não era pacífica desde o início da doença de Lenin, e se manteve ao lado do grupo que fazia oposição ao seu governo.

No entanto, a ascensão de Stálin ao poder desencadeia um enorme retrocesso, sendo recolocado no lugar do ensino politécnico, a formação voltada à profissionalização, acentuando novamente características de uma formação especializada [...]. A soberania stalinista significou um imenso passo atrás na ideia de formação omnilateral defendida nos primeiros anos da revolução. O recuo da politecnicidade para a especialização profissional foi o passo dado na educação soviética condizente com o processo de burocratização do estado promovido pelo stalinismo (FREITAS, 2019, p. 53).

Apesar da política truculenta de Stalin, Krupskaja preferiu ficar na Rússia desenvolvendo seu trabalho político com ênfase na educação da juventude comunista. Em 1937, teve que se afastar do trabalho para cuidar da irmã de Lenin que não estava bem de saúde e ficou ao seu lado até a sua morte. Krupskaja também não estava muito bem de saúde. Ela apresentava problemas na visão, mas isso não a fazia abandonar o seu trabalho social.

Nas vésperas de participar de um congresso do partido, na qual iria discursar e um dia após completar setenta anos, 26 de fevereiro de 1939, ela veio a falecer provavelmente de apendicite. Seu corpo foi cremado e está ao lado do mausoléu de Lenin, localizado na Praça Vermelha.

4.4.2 Da superação das ideias de Liev Tolstói a Karl Marx em Krupskaia

Por conta dessa realidade objetiva com os pais e da classe operária, ela começou a compreender o importante papel em que o trabalhador poderia desempenhar na luta social e política na construção coletiva da liberdade.

Devemos lembrar que a fase pré-revolucionária da pedagogia socialista as instituições de ensino estavam concentradas nas mãos de alguns burgueses urbanos, latifundiários e em uma pequena parcela do Estado. A igreja teve a sua participação significativa na instrução popular e foi responsável por alguns estabelecimentos educacionais. Estes fatos não visavam combater o analfabetismo, uma vez que estavam submissos ao regime czarista.

Diante dessa realidade de milhões de analfabetos, registramos que é Constantin Dimitrievitch Uchinski (1824-1870) o primeiro pedagogo a levantar a questão de uma reforma para a instrução pública em âmbito nacional. Uchinski e seus correligionários lutaram, por décadas, por um ensino leigo, desvinculado do comando da igreja. Esse pedagogo vai, inclusive, influenciar Tolstói (1828-1910), o qual se torna um grande literato russo, mundialmente conhecido por sua obra Guerra e Paz. O pedagogo se torna, então, um referencial para Tolstói, tanto no campo da literatura quanto da educação (OLIVEIRA, 2012, p. 23).

Tolstói também foi influenciado por um dos adeptos do escolanovismo⁵⁴, John Dewey. Este seguia uma política de cunho liberal que visava atender as necessidades do modo de produção capitalista em ascensão. No entanto, Dewey realizou críticas ao tipo de escola tradicional que estava em oposição à educação integral. Esta última dimensão foi apropriada e modelada, em um primeiro momento por Krupskaia e alguns autores soviéticos para possibilitar a construção de uma sociedade comunista.

A leitura de Tolstói, por exemplo, instiga-lhe a visão de justiça, a indignação em face das desigualdades sociais. Por sua influência, busca conviver com operários e camponeses para auto-aperfeiçoamento, mas logo se aperceber do quanto isso é insuficiente (SAVIANI, 2011, p. 30).

Freitas ressalta em sua tese que

A revolucionária soviética lembra da influência que Tolstói causou em sua vida, como apresenta, esse grande escritor russo condenava o luxo e a arrogância dos

⁵⁴ Na Europa no final do século XIX, particularmente, a partir de 1889, na Inglaterra, ganhou força nos Estados Unidos, a partir de 1896, com a primeira escola experimental, cujo expoente máximo foi o norte-americano John Dewey. Constantemente associada à ideia de modernização, chegou ao Brasil num período em que a elite latifundiária do “café-com-leite” era enfraquecida e o processo de industrialização era crescente - cenário propício para o desenvolvimento da tendência escolanovista (OLIVEIRA; MAIA FILHO, 2012, p.102-103).

ricos. Denunciava a opulência da autocracia e dos latifundiários, enquanto os trabalhadores, sobretudo, os mujikis padeciam de cansaço! E pensava como esse escritor tinha razão! Lembra do quanto queria cursar o ensino superior, algo proibido para as mulheres naquela época, pois a mando da czarina, os cursos de medicina e os Cursos Superiores para Mulheres foram fechados, sob o pretexto de que as moças deveriam estar a dispor dos maridos e filhos. Finalmente, Krupskaja consegue ingressar num curso superior, mas declara se decepcionar, pois falavam de coisas muito sábias, porém distantes da vida (2020, p. 164).

Ademais, ele foi um literato, anarquista cristão e propalavam a sua experiência na sua propriedade rural, em Isnaia Poliana, onde criou a escola libertária para os filhos dos camponeses. Nesta vivência educacional não existia hierarquia e autoridade, mas, sim, liberdade e criatividade.

Os seus métodos educacionais foram construídos durante as suas viagens a Europa, onde nas inúmeras visitas às escolas que eram conhecidas por adotarem métodos “avançados”, ele percebeu que nenhum atenderia a sua realidade, mas constatou uma disputa entre professores e alunos, onde estes eram reprimidos pelos docentes.

Apesar da pouca duração da escola de Tolstói, por conta da perseguição do czar, este percebeu que os camponeses estavam sendo despertados para a luta de classes. “Sua primeira inspiração educacional refletia sobre os esquecidos pela sociedade e isso abriu espaço para sua aproximação com os trabalhadores de São Petersburgo” (LODI, 2017, p. 11).

A realidade dos operários limitou o seu acesso ao campo da educação e, conseqüentemente, aumentou sua expropriação aos meios de produção, assim Krupskaja percebeu a falta de uma práxis social e política direcionada para a classe trabalhadora. “Leitora voraz de Marx e Engels⁵⁵, aliou-se de forma determinada à causa dos trabalhadores e camponeses, apropriando-se do marxismo como caminho para a transformação social” (SCHNEIDER, 2017, p. 87 *apud* FREITAS, 2019, p. 58).

Essas suas observações ganhou materialidade com as análises feitas por Marx em seu momento histórico, porque ambos vivenciaram as contradições dialéticas do sistema capitalista.

Além de Tolstói, Krupskaja passou a ter acesso a outros autores como Rousseau e John Dewey⁵⁶. As ideias deste, em um primeiro momento, chamou a sua atenção que a faz

⁵⁵ Krupskaja lê inicialmente o primeiro tomo de O Capital, o que contribui para o trilhar no caminho revolucionário.

⁵⁶ Teve formação filosófica. Nascido em Burlington, Vermont a 20 de outubro de 1859, faleceu em 1º de junho de 1952, em Nova York. Entre 1875 e 1879, Dewey estudou na Universidade de Vermont, tendo frequentado disciplinas de História Natural e de Filosofia. Terminada a sua licenciatura, tornou-se professor do high school (OLIVEIRA; MAIA FILHO, 2012, p. 108-109). Com roteiro diferente e contribuições originais, o movimento heterogêneo e controvertido nomeado de “educação nova” também se fez presente nos Estados Unidos, tendo

estudar as suas principais ideias pedagógicas. Ela achou interessante a maneira de organizar a educação dos Estados Unidos, onde as crianças voluntariamente realizavam certas atividades mentais para ter grandes resultados.

Ainda chama a atenção para a diferenciação que existe entre a escola americana e a pública alemã. A primeira tinha um viés democrático e possivelmente apresentava um melhor desenvolvimento que está, pois limitava o acesso ao conhecimento da classe trabalhadora.

Esses princípios americanos, ou escola nova inglesa, tinham como aspectos o ensino sendo conduzido na medida dos interesses dos alunos, não eram a favor de decorar conteúdos que achavam desnecessários e não apresentavam excesso de disciplinamento. Esse método adotado no fim do século XIX tinha como objetivo formar os próximos líderes para atender os ditames dos imperialistas e conseqüentemente os interesses de outros países.

Um dos representantes desse período foi John Dewey (1859–1952), que era um filósofo pragmático e grande expoente do escolanovismo e liberal. Suas propostas pedagógicas americanas eram incompatíveis com as propostas soviéticas. Krupskaja reconhecia a importância da escola nova, mas também os seus limites, uma vez que atendia as demandas da burguesia e não da classe operária. Esta realidade denunciou a contradição entre o ensino rural e o politécnico, uma vez que esse não conseguiu garantir um convívio social satisfatório.

Encontraremos nos estudos de Monarcha esse discurso que relatou o posicionamento de alguns membros do Narkompros, uma vez que adotaram, em um primeiro momento, o modelo educacional norte-americano e europeu. Dewey esteve na União Soviética em 1928, demonstrou a sua insatisfação em uma de suas reportagens para o *New Republic*:

Embora os estudantes russos reconheçam neste ponto – como em muitas outras coisas – em débito original para com a teoria norte-americana, eles criticam muito dos “projetos” empregados em nossas escolas como incoerentes e triviais, porque não pertencem a nenhuma meta social, nem têm conseqüências sociais definidas em sua aplicação. Para eles, um “projeto” educacional é o meio pela qual o princípio de um todo “complexo” ou unificado de questões sociais é materializado. Seu critério de valor é a contribuição para um “trabalho socialmente útil” (DEWEY *apud* MONARCHA, 2009, p. 41).

como referência central John Dewey (1859-1952), um teorista que, diferentemente de Claparède, ingressará na psicologia não pela biologia, mas pela filosofia (MONARCHA, 2009, p. 37).

Essa situação só foi modificada a partir da década de 1932, através de uma decisão do Comitê Central do Partido Comunista. Este desaprovou os métodos modernos, ou seja, os métodos burgueses que não contribuem com a formação da juventude, uma vez que a palavra de ordem do dia era associar a escola à vida prática.

O que faltava, porém, precisamente a esses pedagogos, promotores de “escolas para a vida, escolas novas, escolas do trabalho”, era justamente uma base sociológica, ou melhor, social, capaz de suportar o edifício de suas concepções, e que aqui se acha em caminho de realização: escola do trabalho, repousando sobre o trabalho e o educando para o fim do trabalho. E isto não poderá ser realizado senão num meio social onde o trabalho é aquele que trabalha sejam soberanos (Internacional dos Trabalhadores de Ensino, 1935, p. 114) (MONARCHA, 2009, p. 42).

Os membros do Narkompros defendiam o ingresso dos filhos dos trabalhadores a todo conhecimento disponível na escola e assim possibilitar a ampliação do acesso à educação. Com esse movimento o processo da coletividade buscava possibilitar a vivência revolucionária. Como também a inserção da educação socialista e buscar dar fim na atuação do governo e igreja nas escolas, uma vez que esta instituição estava nas mãos do Estado burguês e era usada como meio para controlar as massas.

Não podemos deixar de destacar que, nesta década de 1920, o contexto era de guerra civil, crise econômica e com várias correntes ideológicas divergindo. Além disso, havia um grande número de adultos analfabetos e de crianças desamparadas que dificultava a construção de uma sociedade socialista. Por isso, a pedagogia ficou em uma condição de disciplina científica e estava associada às práticas e conceitos educacionais. “Para muitos, o futuro da escola soviética enquanto instituição social dependia dos sucessos e acertos da ciência pedológica” (MONARCHA, 2009, p. 42).

Também faz parte desse período o surgimento do Instituto de Pedagogia Científica nas regiões de Leningrado e Moscou. Em 1930, teremos o Instituto de Psicologia Experimental de Kornilov, que depois passou a ser o Instituto de Psicologia, Pedagogia e Psicotécnica. Com isso, teremos a ciência da infância que foi reestruturada pelo método marxista-leninista que estavam presentes no Primeiro Congresso Pedológico Soviético, onde as discussões levantadas envolviam o meio social na formação psicológica da criança. Um dos principais expoentes desse período foi Vigotski⁵⁷.

⁵⁷ Realizaremos a indicação da leitura de duas teses que foram produzidas em nossa linha de pesquisa: Educação, Estética e Sociedade. A primeira foi defendida pela prof. ^a Dr^a. Francisca Maurilene do Carmo. Intitulada: Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho, em 2008, na UFC e foi orientada pela prof. ^a Ph.D. Susana Vasconcelos Jimenez. A segunda foi defendida pela prof.^a Dr^a. Fátima Maria de Holanda Lima. Intitulada: Apropriação de Vigotski nas políticas para educação infantil: uma crítica ancorada na ontologia

Não podemos perder do nosso horizonte que Krupskaja e Gramsci buscaram romper com as ideias contra-hegemônicas determinadas pelo sistema capitalista e suas desigualdades que limitava o acesso da classe trabalhadora a uma educação que possibilitasse uma construção de uma nova ordem social, a comunista. Esta pedagogia marxista contribuiu para a formação do sistema público de ensino que estava relacionado ao projeto socialista de sociedade. Pistrak⁵⁸ foi um dos adeptos de suas propostas pedagógicas.

4.4.3 As contribuições pedagógicas de Krupskaja

O tipo de educação determinada pelo governo czarista excluía toda a classe subalterna. “É evidente por si que na República Soviética não pode haver lugar para dois sistemas de educação: um direcionado para educar os que dominam e o outro dirigido para educar escravizados” (KRUPSKAIA, 2017, p. 83).

Alguns membros da burguesia e da aristocracia conseguiam manter o acesso ao conhecimento acumulado no tempo e espaço⁵⁹ da humanidade. E para agudizar esse contexto, os Romanov pactuavam com a transição da servidão feudal para a econômica do crescente capitalismo, portanto essa mudança intensificou os altos índices de analfabetos no império.

Assim, compreendemos porque Krupskaja deu a devida importância à educação, visto que é um instrumento essencial e tem possibilidade de iniciar o processo de transição da sociedade socialista, com novas bases objetivas e subjetivas e com isso possibilitaria reorganizar as novas relações entre os indivíduos. Todos os esforços devem estar direcionados para reeducar a atual e futura geração.

Em um de seus escritos no período da construção da pedagogia socialista, Krupskaja seguia a perspectiva do marxismo e iniciou o seu texto: “Marx e a educação comunista da juventude”.

Marx não deixou um trabalho especialmente dedicado à educação comunista da juventude. Mas como se sabe, suas obras contêm toda uma série de manifestações sobre a questão da reconstrução da educação que, estando ligadas com todos os seus ensinamentos, são para nós um guia de ação. (2017, p. 189).

marxiana, em 2018, na UFC e foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo e co-orientada pela prof. ^a Dr.^a Francisca Maurilene do Carmo.

⁵⁸ Iremos apresentá-lo na seção seguinte.

⁵⁹ Tempo e espaço são categorias que se transformam no curso histórico da humanidade. Têm a ver com as transformações sociais decorrentes das modificações experimentadas nos diferentes modos de produção. Na contemporaneidade, marcada pelas relações de produção erigidas e coordenadas pelo capital (MAIA FILHO; CHAVES; RIBEIRO DE SOUSA, 2014, p. 1).

Como também,

As ideias pedagógicas de Krupskaja são muito afinadas com as de Lenin. Embora este (tal como Marx e Engels) não tenha trabalhos específicos sobre Educação Pedagógica, temas dessas áreas aparecem com muita frequência em discursos e artigos, dada sua obstinada preocupação com a formação do “homem novo”, numa sociedade de novo tipo (SAVIANI, 2011, p. 30).

Outro ponto importante era a sua busca pela igualdade de acesso à educação para homens e mulheres e assim o ensino deveria ser para a vida. Com esse movimento buscou romper com o processo de naturalização da opressão de gênero que envolvia a relação de gêneros que não é construída naturalmente, e sim sociocultural, uma vez que, na era do governo repressor dos czares, o trabalho manual estava direcionado para as meninas e o intelectual para os meninos.

Essa lógica estava posta no contexto do sistema capitalista, no qual o trabalho intelectual é acessado por uma minoria. Diferentemente irá acontecer com os filhos dos trabalhadores, uma vez que irão encontrar dificuldades de acessar esse conhecimento. Estes serão submetidos à exploração do trabalho físico, ou seja, da sua força de trabalho. Contudo, na possível sociedade socialista não haverá a divisão entre as classes e muito menos a divisão entre trabalho intelectual e manual.

Portanto, a disputada escola não pode reduzir seus espaços só para os privilegiados como também só com atividades escolares. Esta deve desenvolver ações extraescolares e ser orientada para melhor conduzir o exercício da responsabilidade e da autonomia dentro das condições dos jovens e crianças. Esses ensinamentos devem estar relacionados com a vida cotidiana.

Para que a escola consiga dar alguma resposta à demanda social é de extrema importância o seu vínculo com as organizações de estudantes, docentes, União de Mulheres, os sindicatos e etc.

Portanto, é necessário instrumentalizar a escola proletária para romper com a lógica da escola burguesa que não apresentava interesses de estudar o desenvolvimento econômico e muito menos buscar a compreensão das leis que fundamentava o desenvolvimento humano. Este movimento impossibilita descortinar a luta de classes e ficará limitada ao campo das ideias.

Krupskaja chamava a atenção da função da escola do trabalho e da politécnica. Para compreender isso é necessário articular a categoria trabalho com o contexto educacional.

O trabalho produtivo deve relacionar o ensino com a vida cotidiana, e deve expor às crianças a inúmeras maneiras de produção.

Entre os desafios da Revolução de Outubro foi garantir a igualdade de acesso para meninas e meninos à educação.

É por isso que o primeiro ato proclamado pelo Commissariado da Educação Pública foi a Declaração do sistema único de educação, “escola única”, gratuita, dividida em dois graus e que fornece preparação sólida para a vida e para o trabalho. Fazer uma escola de dois graus, com nove anos de educação – não apenas em palavras, mas na realidade – torná-la acessível para todas as crianças, este foi o primeiro problema da educação que se colocou diante da Rússia Soviética (KRUPSKAIA, 2017, p. 83).

Antonio Gramsci também realizou as suas contribuições ao tratar da escola unitária, para a qual caberia ser uma escola ativa e sempre fazendo relação entre trabalho e teoria. A sua proposta de escola única⁶⁰ para a Itália tem como referência o modelo implantado na União Soviética, que buscava sair da unilateralidade para a omnilateralidade. A educação é essencial para edificar uma sociedade sem classes.

Na concepção de Krupskaia, a Escola Única deveria estabelecer a educação geral e politécnica, buscando o máximo de conhecimentos em todos os campos e a tomada de consciência de classe. Assim, teria a possibilidade de reconhecer os mecanismos de exploração desenvolvidos no capitalismo, conhecer a atividade do trabalho que pretende se dedicar e aprender conhecimentos politécnicos. Portanto, relacionar a formação teórica com a prática social.

As propostas de reforma feitas pela burguesia no campo da educação modificaram a escola do ensino em escola do trabalho. A escola politécnica consiste na relação entre estudo e trabalho socialmente produtivo. Esse tipo de educação era defendido pelo Narkompros.

A escola politécnica deve oferecer um panorama da economia do país, familiarizar os estudantes com a indústria agrícola, com a mineração, com a manufatura e seus principais ramos de processamento de metal, têxtil, químico [...]. A escola politécnica não oferece um especialista pronto, mas dá a possibilidade aos estudantes de aprender rapidamente por completo uma profissão escolhida, ela paralisa a especialização estreita prejudicial, facilita a transição de uma profissão para outra profissão, e o mais importante, fornece perspectiva necessária para a construção da nova vida (KRUPSKAIA, 2017, p. 85 e 86).

⁶⁰ A escola unitária ou de formação humanística (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

No artigo “a escola politécnica e a organização dos pioneiros” Krupskaia ressaltou a importância da manutenção da relação desses dois grupos: Os pioneiros, com seus exemplos, devem inspirar todas as crianças. O Komsomol (Комсомол)⁶¹ vai ajudá-los. Nossa juventude aprenderá a trabalhar tanto física como intelectualmente e estará sempre pronta para lutar pela causa operária, a causa de Lenin. (2017, p. 188)

Mas a educação multifacetada foi defendida por Krupskaia. Tinha como objetivo formar indivíduos conscientes das suas funções na sociedade e assim possibilitar a união dos trabalhadores.

Ela ressaltou a preocupação em que Lenin tinha com a educação pública, da obrigatoriedade do acesso à escola para as crianças e de aproximar cidade e campo para firmar a escola politécnica⁶². Essas questões foram pontuadas no texto Educação Pública e Democracia⁶³, de 1915.

Em outro texto de 1918, “A questão da escola socialista”, Krupskaia pontuou que a escola nas mãos da classe dominante teria como finalidade contribuir para manobrar as massas, dado que sua forma de organização e submissa aos interesses burgueses como é o caso da escola nova.

Para a revolucionária russa, quando teoria e prática estão relacionadas o indivíduo terá a possibilidade de dar melhores respostas ao meio e fazer melhores escolhas. O estudante envolvido no processo produtivo conseguiria ter uma melhor visão do todo, do conhecimento específico ao politécnico.

Ademais, Krupskaia acrescentou mais um desafio à revolução: construir a emancipação feminina, que deve ser trilhada com a educação e com ações direcionadas não só para as meninas e moças, mas na mesma medida aos meninos e rapazes, conseqüentemente se estenderá aos adultos, homens e mulheres.

Em seus escritos, Krupskaia nos chama a atenção para a discussão que estava para além de uma questão de gênero, uma vez que a discriminação está relacionada com o sistema capitalista. Essa é mais uma das estratégias de naturalização das opressões imposta pelo

⁶¹ Criada em 1918, foi uma organização juvenil do Partido Comunista da União Soviética. Sua sigla decorre da contração de seu nome, transliterado como Kommunisticheskiy Soioz Molodiozhi (Коммунистический союз молодежи). Em 1922, mudou seu nome para Liga Comunista Leninista da Juventude de Toda União. Congregava jovens entre 14 e 28 anos, os que tinham idade inferior a 14 se organizavam no chamado Movimento dos Pioneiros (FREITAS, 2020, p. 149 e 150).

⁶² A escola politécnica configura-se com o início do comissariado de Educação Pública em 1917.

⁶³ O nome original deveria ser Educação Pública e Classe Operária, escrito no período de exílio durante a Primeira Grande Guerra.

sistema capitalista. Mais uma vez nos reportamos a Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista, na parte em que diz:

Quanto menos habilidade e força o trabalho manual exige, isto é, quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças. As diferenças de idade e de sexo não têm mais importância social para a classe operária. Não há senão instrumentos de trabalho, cujo preço varia segundo a idade e o sexo (2010, p. 46).

Para ela, o mecanismo que poderia superar esse problema seria pela criação de uma escola livre, mas que fosse organizada em conjunto com a classe trabalhadora. Mais uma vez reforçamos o rompimento da lógica da educação como uma panaceia, ou seja, que irá ser a responsável por resolver todos os problemas sociais, mas poderá ser um dos mecanismos que possibilite a formação de novas consciências críticas.

Tinha como objetivo ensinar como o mundo foi historicamente organizado, incluindo os mecanismos de injustiça criados pelo próprio homem e qual o papel que os indivíduos e grupos exercem nesse contexto. Suas primeiras ações junto aos operários aconteceram através da educação, quando se dedicou a ensiná-los o conteúdo escolar, mas não se restringiu a isso. Junto ao conteúdo necessário, para integrar o sujeito à sociedade, despertava consciências através dos preceitos marxistas (LODI, 2017, p. 79).

Mas, no início do século XX, com o Partido Social Democrata da Rússia, havia uma demanda de divisão entre a escola e a igreja, dado que caberia ao Estado assumir a gratuidade do ensino até os 16 anos. Lenin e seus companheiros do partido bolchevique também lutaram pela democratização do ensino público na Rússia.

Ele era a favor do acesso a direitos e da participação das mulheres no processo do trabalho social e estimulou a ideia da criação de instituições de Educação Infantil. Porém, essas reivindicações não encontraram espaços dentro do governo czarista. Uma vez que, este não estava preocupado com o modo de vida e trabalho das mulheres.

Devemos lembrar que a maioria das escolas, antes da Revolução de Outubro em 1917, estava sob a responsabilidade da igreja. Esta fez o uso de textos eclesiásticos que foram usados em alguns países latinos.

Nesse artigo publicado no Pravda⁶⁴, em 1923, Krupskaja nos fez chegar ao Comitê Executivo da Juventude Comunista Internacional, que em julho do referido ano organizou a III Semana Internacional da Criança. Era o movimento infantil em fase de

⁶⁴ Um dos principais jornais soviéticos (FREITAS, 2019, p. 75).

organização, Jovens Pioneiros, como é chamada a organização comunista infantil, meninas e meninos poderiam ingressar a partir dos 11 anos (p. 87).

Assim, percebemos a importância que ela dava ao ingresso das crianças no movimento infantil o mais cedo possível para sua formação. Sem descuidar das brincadeiras infantis que possibilitassem estimular alguns aspectos como físico, raciocínio, narrativas próximas da sua realidade e integridade, visto que a sua personalidade será desenvolvida na coletividade.

4.5 Moisei Mikhailovich Pistrak (1888 – 1937)

Entre os apontamentos que faremos nesta seção, teremos que a escola revolucionária teria resquícios da escola antiga, a escola burguesa. Mesmo adotando algumas medidas pedagógicas e científicas, era necessário superá-la visando à formação do novo homem e, conseqüentemente, de uma nova sociedade socialista, ou seja, comunista.

Ainda teremos a organização científica do trabalho que deveria ser conduzida de baixo para cima e, assim, buscar uma aproximação com as massas operárias para fortalecer a luta pela revolução social. Pistrak refuta a organização do trabalho no capitalismo que estava fundamentado no modelo taylorista.

Para Pistrak, a Escola do Trabalho tinha como principal objetivo romper com a lógica pedagógica reformista americana e europeia. Esse é um instrumento que ajuda o homem a compreender a sua função dentro da luta internacional em oposição ao capitalismo.

4.5.1 Pistrak e os fundamentos da Escola do Trabalho

Moisei Mikhailovitch Pistrak, em russo Моисей Михайлович Пистрак⁶⁵, tinha em mente que a escola revolucionária teria resquícios da escola antiga. Devem-se considerar seus avanços pedagógicos e científicos, mas sempre buscando superá-la visando à formação

⁶⁵ Pistrak era Doutor em Ciências Pedagógicas, formou-se na Universidade de Varsóvia, Polônia, na Faculdade de Físico-Matemática em 1914, diferentemente Melnikova (2015) aponta que ele iniciou sua carreira docente nos anos de estudante 1915, entre 1913 e atuando como professor de matemática, lecionando em seis escolas ao mesmo tempo (Melnikova, 2015). Membro do Partido Comunista desde 1924. De 1919 a 1931 trabalhou no Narkompros. Em 1919 foi nomeado gerente da Reforma Escolar do Comissariado e, ao mesmo tempo, dirigiu a Escola Experimental Demonstrativa de Lepeshinsky, chamada também de escola-comuna do Narkompros. De acordo com informações da Enciclopédia Pedagógica Soviética, atuou como docente em 1906 em escolas livres em Varsóvia, ou seja, aos 18 anos (FREITAS, 2020, p. 167 – 168).

do novo homem e, conseqüentemente, de uma nova sociedade socialista, ou seja, comunista. Logo, este propósito estava justificado no contexto da revolução de 1917.

É também desse período a Nova Política Econômica (NPE), pela qual os bolcheviques perceberam a necessidade de analisar uma revolução industrial, mas adotando o modelo taylorista para alavancar o desenvolvimento da URSS. Devemos ressaltar que esta medida adotada tinha como principal objetivo a apreensão da técnica e da ciência que se encontrava sob o jugo do sistema capitalista. Outra demanda advém deste processo: a formação de novos quadros.

Um dos principais expoentes desse momento histórico, Lenin, chamou a atenção para a participação dos especialistas burgueses para suprir determinadas necessidades imediatas do processo produtivo e científico após a revolução. Ele já tinha percebido a falta de profissionais qualificados para suprir determinadas funções no período revolucionário da atrasada Rússia.

Portanto, para a ordem do dia estava a discussão sobre a questão da educação comunista, uma vez que possibilitaria a formação do novo homem. E para esse momento inicial era necessário o uso do conhecimento burguês, mas advertia que deveria ser superado com a materialização da nova sociedade.

Cunha assevera em seus estudos onde,

Lenin fazia, portanto, uma séria crítica ao que chamava de velha escola, mas não tinha a pretensão de partir para uma educação de novo tipo, objetivando formar um novo homem, sem considerar a base histórica da educação e toda sua produção. Merece destaque a sua compreensão de que os conhecimentos acumulados até então, foram produzidos pela humanidade e deveriam servir a ela (2012, p. 41).

Pistrak, em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” (1981), realizou entre as décadas de 1924 a 1934, críticas que serviram de base aos Narkompross⁶⁶, para estruturar a declaração referente à escola única do trabalho. Entre as suas características têm-se a relação de elaboração da escola única soviética do trabalho e as propostas de princípio da Escola do Trabalho, além dos teóricos da pedagogia da classe burguesa, dentre eles, John Dewey.

É importante destacar que as propostas pedagógicas de Pistrak estavam à frente da realidade da escola russa que passou séculos sob o domínio violento do czarismo. O mesmo já trazia consigo a preocupação de sugerir formas educacionais que rompem com a lógica da cisão na organização científica entre planejamento e a realização do trabalho, ou seja, teoria e

⁶⁶ Ou Comissariado Nacional da Educação, departamento soviético responsável pela administração da educação pública e pela maior parte das matérias relativas à cultura.

prática. Nessa sua discussão poderemos encontrar as suas propostas de fundamentos da Escola do Trabalho, em 1924.

A sua organização científica do trabalho deveria ser conduzida de baixo para cima e, assim, buscar uma aproximação com as massas operárias para fortalecer a luta pela revolução social. Com esse movimento, Pistrak refuta a organização do trabalho no capitalismo que estava fundamentado no modelo taylorista.

Visto que na escola pistrakiana buscava objetivar uma formação onde o trabalhador se reconhecesse no decorrer da sua produção e não ficasse limitado ao processo de aprendizagem que era imposto pela escola capitalista no qual resultaria em um trabalho humano alienante, ou seja, em uma negação social do ser humano.

Podemos citar um trecho da obra: “Manuscritos econômico-filosóficos” de Karl Marx para melhor compreender essa categoria alienação.

Marx iniciava a construção da contundente crítica ao capitalismo que o notabilizaria no século XX, refletindo especialmente sobre a alienação, pela primeira vez vista como processo econômico (e produto de uma construção societal, determinada pela própria morfologia social que a produz) que tira do homem o fruto de sua produção e faz com que se torne estranho a si mesmo e ao ambiente onde vive. Nesse processo ele identifica a “coisificação” do trabalhador, reduzido à condição de mercadoria. Aponta que o trabalhador, dentro do sistema industrial capitalista, inexoravelmente, leva à alienação do homem, que se “objetifica” diante da máquina e se torna uma ferramenta, instrumento utilizado pelo capital a fim de explorá-lo – transformado em mercadoria, o operário se torna mais pobre quanto mais riqueza gera; quanto mais objetos produz, tanto menos ele pode possuir (2010, p. 8).

Lessa corrobora nessa mesma ideia, ao considerar que

Vale assinalar que Lukács retoma aqui, com todas as letras, a tese marxiana segundo a qual o capital é uma criação humana que se volta a escravizar os próprios homens. É uma afirmação humana da não humanidade: uma alienação. Dadas as suas características universais, o capital é uma alienação peculiar. Enquanto outras alienações podem ser superadas sem uma transformação global do mundo dos homens, a alienação produzida pelo capital somente pode ser historicamente ultrapassada com a superação da ordem social burguesa. E, desnecessário salientar, para Lukács a plena explicação da generalidade humana, nos dias em que vivemos, apenas poderá ocorrer uma vez superada a exploração do homem pelo homem fundada no capital (2012, p. 130).

Devido a essas considerações, percebemos que a proposta de escola capitalista tem como propósito encobrir as distinções entre as classes sociais. Contudo, as proposições soviéticas não seguiam nessa mesma lógica, uma vez que existia o entendimento do caráter de classe. Como bem nos lembra Cunha (2012, p. 43), “naquele momento de domínio do proletariado a escola funcionava, nas palavras de Pistrak (2000, p. 30), como uma “arma ideológica da revolução”.

Para ele, a Escola do Trabalho é um instrumento que ajuda o homem a compreender a sua função dentro da luta internacional em oposição ao capitalismo, ou seja, é necessário situar o espaço da classe trabalhadora dentro da luta contra as velhas estruturas, nesse caso do governo czarista.

A Escola do Trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual e na auto-organização dos alunos. Uma vez que a realidade atual se dá na forma de luta de classes, trata-se de penetrar essa realidade e viver nela – daí a necessidade de a escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico, adaptando-se a ela e, por sua vez, reorganizando-a (PISTRAK, 1981, p. 10).

É importante destacar que essas atividades desenvolvidas por Pistrak devem ser situadas dentro do seu momento histórico, pois estava inserido em uma conjuntura de êxito revolucionário do proletariado em 1917, mas ao mesmo tempo isso ocorria em um país com fortes resquícios feudais. Seu atraso englobava as áreas políticas, econômicas, sociais e tecnológicas se comparado com os demais países.

4.6 A escola no período de transição em Pistrak

Como citamos anteriormente, Pistrak foi um dos adeptos das propostas pedagógicas de Krupskaja. E entre estas propostas teremos a importância da instituição escolar que estava submetida às determinações político e social do seu momento histórico. Na fase pré-revolucionária, alguns pedagogos que fizeram parte da escola soviética compreendiam que a escola era um mecanismo nas mãos da classe dominante.

Para tanto, foi necessário traçar alguns objetivos na perspectiva de construir a revolução.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta [...]. Os dois momentos seguintes (separados apenas formalmente) residem na base da escola do trabalho do período atual: I. Ligação com a Auto-organização dos estudantes (PISTRAK, 2009, p. 117).

Traçados estes objetivos, os soviéticos conseguiram demonstrar a importância que a escola tem no processo de construção para uma revolução mundial comunista. Para Pistrak, este movimento era conhecido como coletivo internacional, pois não estava restrito à Rússia e

lançava um questionamento sobre a ideia de que a única forma de sociabilidade que existiu, até o momento, foi a capitalista.

Essa mesma escola passou a ser chamada por Pistrak de Escola do Trabalho e tinha como principal objetivo romper com a lógica pedagógica reformista americana e europeia. Para isso, era necessário assimilar alguns aspectos: teoria e prática pedagógica revolucionária estão imbricadas. Dessa forma, buscou com as vivências revolucionárias soviéticas iniciar a transição para uma nova forma social, a comunista.

Como bem informa Cunha,

Pois, com a conquista do poder político e administrativo, os soviets tinham a sua frente o desafio de promover a formação da nova cultura, a cultura do novo homem. Para tanto, a teoria era considerada o sustentáculo do homem revolucionário, que mesmo com uma cultura formada no período histórico das relações feudais de exploração, sendo lutadores na brecha do imperialismo, se propunha a formular as bases da nova cultura, a cultura do homem novo formado na transição para propagar as tarefas de formação do novo modelo societário (2012, p. 56).

Para o segundo aspecto tem-se a adoção da teoria marxiana como instrumento de transformação da escola. Com isso, buscava estimular o professor a adotar seus métodos de ensino que foram fundamentadas nas reuniões regionais. Ademais, evitava adotar práticas pré-concebidas que não correspondiam à realidade da instituição e do seu trabalho escolar com os alunos.

Já no último aspecto, Pistrak (2009) ressalta que a teoria pedagógica comunista só terá o seu devido sentido quando o professor tiver adotado uma militância social ativa. Ele ainda também chama a atenção para os demais especialistas da área de matemática, física, química ou os naturais para adoção desse método pedagógico.

Esse movimento se faz necessário devido à omissão do antigo regime de formar os futuros militantes, pois para este era interessante só o acesso das noções escolásticas que não correspondiam ao verdadeiro conhecimento social.

Na contramão dessa lógica, têm-se os princípios defendidos pela Escola do Trabalho, que buscaram envolver a atualidade com a auto-organização dos alunos. É importante esclarecer que quando optamos em estudar a atualidade e buscar dominá-la deve ser trilhada em uma concepção de luta classista e a escola não vai deixar de lado os estudos do passado. Assim, percebemos que a questão da educação se encontra diretamente imbricada na formação marxista de um novo homem.

A assimilação dessas ideias para os pedagogos mais antigos não foi de fácil adesão, visto que estavam acostumados aos métodos escolásticos adotados pelas escolas

tradicionais da época. Mas também dentro do próprio movimento da Escola do Trabalho, alguns discentes estavam receosos em não conseguir garantir uma educação geral.

Esse receio se faz coerente ao percebermos que a pedagogia progressista burguesa – o movimento escolanovista e o pragmatismo deweyano – que influenciava os pedagogos russos, não garantiria uma formação geral mais densa, não dariam conta da tarefa de repassar o conhecimento historicamente acumulado, já que eram fundamentadas na sobreposição do método aos conteúdos (CUNHA, 2012, p. 58).

Apesar do receio, este não dispersou as ideias da necessidade de construir a revolução e entre as bandeiras de luta estava da educação geral, que diante desse contexto estava relacionada com a formação.

Com essa assertiva, percebemos que para os pedagogos soviéticos foi relacionado o conhecimento com a luta da atualidade, ou seja, pela luta de classes entre o grupo imperialista e os socialistas da revolução. Ainda persistiam as ideias da antiga escola czarista que direcionava o conhecimento escolástico aos nobres e o instrumental aos trabalhadores.

A proposta para superar esse momento histórico estava sendo direcionada para a futura geração, ou seja, aos jovens. Este deve ter uma postura que consiga romper com as estruturas imperialistas, mas adotando uma formação marxista. Assim, devemos não só possibilitar desvelar a realidade posta, mas também adotar o método para buscar modificá-la.

Diante desse movimento, a função da escola não ficaria limitada a analisar só a realidade, mas ajudará o estudante a perceber a efetividade do método adotado ao analisar os fenômenos sociais através da teoria marxiana. Ressaltamos, mais uma vez, que aquela não ficará responsável por toda orientação científica e filosófica, mas oportuniza.

Portanto, os autores da Escola-Comuna saem em defesa da perspectiva onde o trabalho na escola deve estar relacionado ao trabalho social, na produção do real. Pistrak esteve à frente da comuna até 1924 e sua estruturação passou por três fases. E entre essas fases teremos a de 1918, era uma escola rural e foi fundada por Panteleymon Nikholaevich Lepeshinskiy, que era um membro do Narkompros. Os integrantes da escola foram hostilizados e perseguidos pelos donos das terras, pois estes não aceitavam a novidade de uma possível educação no local.

Devemos lembrar que, a menos de um ano, este mesmo proletariado tinha tomado o poder, mas as forças capitalistas já tinham realizado sua movimentação, em busca de promover uma contrarrevolução na URSS. Entre as medidas tomadas por este, tem-se o bloqueio econômico à república operária, a fome se alastra e a produção diminui. Além do

mais, ainda acontecerá a guerra civil (1918-1920) no interior da URSS, o que agudizou o cenário de miséria.

Esta guerra produziu um panorama extremo em meados de 1918, com a nacionalização de todas as indústrias e o chamando Comunismo de Guerra, que foi a forma que o estado bolchevique se organizou para a luta contra o exército branco. O Comunismo de Guerra tinha a característica de uma política emergencial direcionado ao combate das forças estrangeiras contra-revolucionárias (CUNHA, 2012, p. 66).

Com essa política, coube aos camponeses a obrigação de entregar para o Estado toda a colheita ao governo. Não aceitando essa imposição, os camponeses escondiam uma parte da colheita, fato que resultava em conflito. Apesar desse difícil período, a Comuna Escolar não deixou de existir.

Entre os relatos do coletivo pedagógico teremos a explicação referente à nomeação da Comuna Escolar. Segundo eles, esse fato ocorreu no internato da aldeia, onde as crianças tiveram a oportunidade de preparar o seu próprio almoço comunal. Isso gerou nas crianças sentimento de alegria, mas ao mesmo tempo despertou para um questionamento sobre o medo das outras pessoas de vivenciarem a experiência de uma comuna.

Esses mesmo pedagogos que estavam sob a direção de Pistrak, percebem a intenção comunista das crianças e a ideia de autodireção da comuna. Além do mais, a categoria trabalho deve estar relacionada com a vida comunal e com a autodireção dessas crianças na instituição.

Na década de 1918, os pedagogos da Escola do Trabalho buscaram a reorganização da escola que resultou na “Declaração sobre a escola única do trabalho” do Narkompros.

Eles consideravam que deveriam começar esse processo pela luta contra os velhos manuais, programas e sistema de deveres escolares. Nisso tiveram sucesso em parte, pois conseguiram adotar programas radicalmente distintos dos antigos e abandonar o velho manual passando cada vez mais ao trabalho baseado no livro, mesmo considerando a dificuldade de eger os livros adequados para a escola, já que os pedagogos entendiam que muitos deles não tinham nem mesmo sido escritos, e mesmo os seus autores poderiam nem ter sido ainda revelados. No entanto, mudaram pouco em relação ao sistema de deveres escolares (CUNHA, 2012, p. 67 *Apud* PISTRAK, 2000).

Este mesmo documento, mais adiante, passará por críticas de Pistrak, pois o seu expoente, John Dewey, defendia ideias pedagógicas burguesas. Cunha ressalta mais uma vez que “vinculava a exigência da introdução do trabalho como base do ensino com o princípio de familiarização ativa, viva e criativa com o mundo” (2015, p. 71).

Ademais, em outras proposições apontadas por Pistrak, podemos relembrar um dos fatos que ocorreu em 1917. Ele percebeu a dificuldade de organizar novos programas para a educação, uma vez que o cenário de greve e boicote por parte de alguns membros do magistério que faziam parte da União dos Professores de Toda a Rússia se posicionavam contra o movimento revolucionário.

Lenin, em um de seus escritos, “As tarefas revolucionárias da juventude”, chama a atenção sobre esse período da história:

Os primeiros anos pós-Revolução Russa são marcados por uma forte ofensiva contrarrevolucionária não só pela classe dominante na Rússia, mas também pela burguesia internacional, ambos dispostos a impedir qualquer avanço das classes trabalhadoras no sentido de construir uma sociedade socialista. Esse período foi marcado por uma dura guerra civil que deixou a Rússia destruída e liquidou boa parte de seu proletariado. Assim, o início da década de 1920 é marcado pelo esforço dos dirigentes do Estado Soviético em reconstruir o país em novas bases econômicas, sociais e políticas (2015, p. 8).

Devido a essa breve explanação sobre algumas proposições de Pistrak, buscaremos fazer algumas considerações. Primeiramente, confirmamos que a Escola do Trabalho está fundamentada no trabalho, onde esta categoria é o princípio educativo daquela. É com esse movimento que percebemos os estudos marxianos. Este considera o trabalho⁶⁷ como meio para relacionar o homem com a natureza e assim resultará a formação do ser social.

Com esse movimento, teremos a apreensão de duas categorias que compõem a Escola do Trabalho que, segundo Cunha, apoiado nos estudos pistrakianos,

A relação com atualidade e auto-organização dos alunos, bem como a forma metodológica assumida pela Escola: o método dos complexos, de alguma maneira correspondem a este princípio. O ponto de partida para intervir na realidade é a compreensão da própria realidade, com todos os elementos da atualidade. A intervenção do homem na realidade se dá, fundamentalmente, mediante o ato do trabalho. A busca pela Escola em encontrar o método mais adequado para unir teoria e prática reforça esse princípio. Portanto, a auto-organização dos alunos os preparavam para a intervenção no novo mundo e no novo processo de produção, organizado sob o princípio do trabalho associado⁶⁸ (2012, p. 103).

⁶⁷ Segundo Friedrich Engels (1820-1895), em seu texto “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, o trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 1876, p. 1).

⁶⁸ Para evitar confusões, tão frequentes, vale lembrar que trabalho associado não é trabalho cooperativo, nem economia solidária e nem trabalho voluntário. Trabalho associado é uma forma de trabalho em que os produtores controlam, de forma livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção e de distribuição da riqueza. De acordo com aquela afirmação de Marx (1971, 21), “De cada um segundo as suas capacidades; a cada um, segundo as suas necessidades”. Isso implicará uma mudança radical na natureza da produção, ou seja, ela já não

O contexto daquele momento histórico era de uma sociedade em transição que ainda sofria as sequelas da guerra civil e com o avanço do domínio stalinista. Contudo, a Escola do Trabalho conseguiu objetivar algumas medidas educacionais e entre os exemplos teremos a relação dos professores com os alunos na estruturação da escola e conteúdo de referência dos soviets.

Outro ponto que avançou foi a concepção internacionalista da Escola do Trabalho que visava uma formação que possibilitasse a superação do sistema imperialista, mas sempre partindo do movimento do real.

Todavia, algumas contradições inerentes ao processo de formação de uma nova sociabilidade foram também apontadas por Pistrak. Ele percebeu a falta de experiência de alguns jovens pedagogos na construção da nova concepção educacional. Portanto, sua crítica, em 1934, indicou alguns retrocessos no decorrer da organização da emancipação humana. Assim, o conhecimento teórico ou da sobreposição do método ao conteúdo.

Apesar das limitações do momento histórico, os pedagogos soviéticos conseguiram fazer uso das teses marxianas, fato que possibilitou desenvolver uma ação crítica ao analisar os fenômenos a partir da sua realidade.

Diante de todo esse percurso que realizamos e a partir dos estudos gramscianos, percebemos que a escola do trabalho é um mecanismo estratégico na luta da possível transformação e superação da sociedade capitalista, na qual ainda estamos inseridos.

A escola é mais um espaço de disputa entre as classes. Com essa perspectiva, a classe dominante direcionava a posição social das próximas gerações de subalternos. Assim, para que ocorra uma melhor compreensão entre as propostas de militarização com as propostas gramscianas, apresentamos o seguinte quadro, onde se podem ver, de forma sintética, as concepções e proposições que marcam a diferenciação basilar entre as duas propostas:

estará voltada para atender à reprodução do capital (valor de troca), mas para atender as necessidades humanas (valor de uso) (TONET; LESSA, 2018, p. 15).

Quadro: Diferenciação entre as propostas de militarização e a gramsciana

Propostas de militarização:	Propostas gramsciana:
Propõe o negacionismo baseado no fundamentalismo religioso.	Conhecer o mundo mediante o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade.
A disciplina é como obediência e sem questionamento.	Propõe conhecer a si mesmo, disciplina como autonomia.
É a negação do conhecimento para conservar o <i>status quo</i> .	Propõe uma escola de conhecer para transformar.
Na militarização é a pequena política – como diz Gramsci: briga dos partidos políticos e das pequenas frações e a confusão da classe trabalhadora entre si mesma.	Na escola de Gramsci, é proposta a grande política como práxis revolucionária de enfrentar a luta entre o braço dos trabalhadores e o grande capital, na perspectiva da emancipação humana.

Fonte: elaborada pela autora.

4.7 Na contramão da escola do trabalho: um exame sobre a militarização da escola pública no Brasil

A militarização das escolas públicas não pode ser observada simplesmente pela tentativa de organização dessas instituições pela gestão educacional e escolar, em particular com os mecanismos de privatizações que se realizam através das parcerias. Existe uma luta constante dos conservadores, em busca de ocuparem esse espaço e implantar a sua ideologia de cisão de entre as classes.

A militarização das escolas públicas não começa com a reformulação do Ministério da Educação, em janeiro de 2019, e a criação de uma Subsecretaria para fomentar as chamadas escolas cívico-militares, mas indiscutivelmente, o processo já em curso no país ganha um novo fôlego e uma outra dimensão. Isso pode ser observado com a quantidade de entes da federação que ampliaram o número de escolas militarizadas ou iniciaram o processo de militarização, mesmo antes da publicação do decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019 *apud* SANTOS; ALVES; MOCARZEL; MOEHLECKE, 2019, p. 583).

Esse processo ocorreu na década de 1990, inicialmente no estado de Goiás, e vem ganhando adeptos com o passar dos anos. Hoje está presente em vários estados e municípios.

Portanto, a nossa pesquisa se debruça sobre o processo de militarização ocorrido no estado de Goiás. Justificamos a escolha pelo pioneirismo na adoção desse mecanismo e por ter o maior número de escolas militarizadas em comparação aos demais estados e depois no Distrito Federal.

A inserção de uma escola militar na rede estadual de ensino em Goiás não deve ser visualizada como um fato espontâneo ou inesperado, pelo contrário, trata-se de um desencadeamento histórico de um longo processo e suas raízes vão até a formação da nossa sociedade (SANTOS, 2016, p. 66).

Essa realidade teve início e depois foi consolidado no governo de Marcone Perillo (1999-2002; 2006-2011 e 2015-2018). A tentativa inicial ocorreu com o pedido ao Conselho Estadual de Educação de Goiás para consentir a oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio na Academia de Polícia Militar. Nesse primeiro momento, não se caracterizava com um perfil de militarização da escola, uma vez que aceitavam a admissão de matrículas de servidores e seus dependentes de funcionários públicos. Os professores da rede pública de ensino estadual ficariam à disposição da corporação policial.

Segundo a Assembleia Legislativa de Goiás, a criação das escolas militares da PM-GO ocorreu via projeto de lei para atender uma demanda da população que se manifestou por abaixo assinado. As primeiras seis escolas foram fundadas em 2001, e em 2013 eram dezoito. Até 2018, estavam funcionando sessenta escolas militares no estado.

Devido a essa realidade, outros prefeitos de diferentes estados fizeram a sua solicitação ao governo estadual para entregar à gestão das suas escolas públicas à polícia militar. Caso o pedido seja negado, esses prefeitos procurarão assessoria das Organizações Não Governamentais (ONG), para estabelecer o regime militar em suas escolas municipais.

As prefeituras, em face de não terem conseguido trazer a militarização de escolas estaduais para seus municípios, decidiram desenvolver seus próprios modelos por meio de leis aprovadas nas respectivas Câmaras Municipais. Para efetivar o processo, as prefeituras contratam policiais militares da reserva para ocuparem cargos de gestão nas instituições de ensino. Como não obtêm aval do Comando de Ensino da PM-GO, as escolas criam fardas e símbolos particulares que fazem alusão ao militarismo, mas diferentes dos utilizados nas escolas estaduais militarizadas (MENDONÇA, 2019, p. 598).

Mas a realidade das escolas municipais que aderiram à gestão militarizada envolve não só o ensino fundamental, mas também a educação infantil, a exemplo do

município de Moiporá, do estado de Goiás, cujo deputado Adailton Florentino⁶⁹, apoiador desse movimento, enaltece a eficiência do método militar até para os bebês na busca de convencer o governo estadual a apoiar os municípios.

A partir dessa compreensão, vamos fazer algumas considerações sobre a realidade do Distrito Federal, precisamente no governo de Ibaneis Rocha (MDB) que foi eleito em 2018. Em seu plano de governo (2019-2022) não adicionou nenhuma medida referente à militarização de escolas públicas no estado.

No assunto referente à educação, ele apresentou algumas medidas como: reformas de escolas, ampliação de vagas em creches, remuneração de professores, compra de *tablets*, educação integral, repasse de recursos para atender às necessidades das escolas, criação da universidade pública e etc. Em um primeiro momento, as parcerias estavam voltadas para setores de esporte, cultura e lazer. Ele não citou qualquer medida com a segurança pública e suas corporações militares.

A discussão da gestão de escolas públicas com a polícia militar ocorreu por alinhamento político com o governo federal, seguindo as propostas do presidente Michel Temer, do ano de 2018. Este anunciou o plano de criar uma escola militar em cada unidade da federação. Na sequência, criar a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica, com o objetivo de ampliar a participação de militares na gestão de escolas ligadas aos sistemas de ensino.

Com essa medida, a organização interna iniciou o projeto piloto para a entrega de quatro escolas públicas com a gestão da polícia militar do Distrito Federal. Entre os objetivos, apontamos a facilitação da construção de valores cívicos e patrióticos, a melhora de indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a diminuição da evasão escolar. Destarte, passa a ser denominado de Escola de Gestão Compartilhada, e não mais de militarização das escolas públicas.

Outra modificação prevista é na direção escolar, que terá duas formas: Gestão Disciplinar Cidadã, sob a responsabilidade da PMDF e a Gestão Pedagógica, sob a responsabilidade da SEEDF⁷⁰. Ambas estão submetidas à Gestão Estratégica sob o comando da PMDF.

Tal projeto apresentou algumas inconsistências jurídicas e pedagógicas que foram apresentadas, por meio de nota técnica, pelo Subsecretário de Educação Básica. Entre os

⁶⁹ Adailton Florentino do Nascimento. Candidato a Deputado Estadual em Goiás pelo PP – Progressistas.

⁷⁰ Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.

questionamentos, ressalta-se a questão da presença de policiais em volta da escola, que talvez pudessem garantir um ambiente seguro e favorável para as atividades educativas que, por sua vez, devem ser conduzidas por profissionais da educação e não pelos militares. Essas divergências circularam nas redes sociais e denunciou a cisão interna na SEEDF.

O alerta emitido na nota técnica pelo Subsecretário de Educação Básica que demonstrava o desalinhamento com a lei nº 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática no Sistema de Ensino do DF resultou em sua exoneração do cargo por criticar o projeto. Mas a sua substituta, a mando do governo, nega qualquer incompatibilidade do projeto com a lei.

Para fortalecer o projeto, o governador do distrito federal emitiu um decreto (GDF, 2019) criando o Grupo de Trabalho para desenvolver estudos para análise, aperfeiçoamento e extensão do projeto Escola Gestão Compartilhada. Fica sob a responsabilidade do GT traçar as responsabilidades das secretarias, os indicadores de avaliação, assegurar a liberdade pedagógica dos professores, dentre outras.

Curiosamente, a composição do GT tem como presidente o governador, a prevalência da SSPDF sobre a SEEDF, onde a primeira será composta por oito membros e a segunda por dois, assim é evidenciado o desequilíbrio para um projeto que faz uso do termo “compartilhada”.

O funcionamento desse projeto piloto de militarização de escolas públicas no Distrito Federal foi implementado em quatro instituições educacionais escolhidas pelo governo. Estes são Centros Educacionais e atende adolescentes e jovens dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Um fato inusitado ocorreu no período das reuniões abertas das audiências públicas. Foi neste espaço que foi deliberado a norma que conduz as escolas através de votação formal e plebiscitária. Registra-se que este encontro entre SEEDF e as direções escolares ocorreram no recesso escolar, com os professores e estudantes em férias.

Devido a essa incoerência por parte dos gestores, o Sindicato de Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) está realizando medidas de resistência ao projeto do governo através de discussões com os professores das escolas selecionadas, publicação de jornais institucionais referentes ao ocorrido, etc.

De modo geral, o sindicato representante da categoria dos professores e técnicos em educação elenca em suas críticas o fato de ser utilizado o processo de militarização das escolas como panaceia para atos de indisciplina e, mesmo, de violência no interior das escolas e como metodologia capaz de aumentar significativamente os índices de resultados de aprendizagem medidos pelo IDEB. No entanto, o processo é

visto como um malabarismo para tirar o foco dos reais problemas da rede pública de ensino, que vão da falta de investimentos adequados à falta de equipe pedagógica em número suficiente para fazer frente aos problemas da escola. Ao invés, haveria uma espetacularização da violência como pretexto para a entrada de policiais na escola, de forma atropelada e sem diálogo prévio com a comunidade escolar e com a sociedade, de maneira a levar a população a acreditar que a militarização das escolas é solução para a insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida (MENDONÇA, 2019, p. 602).

A ação truculenta de policiais fardados e armados no espaço escolar ou ocupando cargos de gestão escolar, possibilitaria a exclusão de professores e alunos que não se adequassem às rígidas disciplinas e normas. Lembrando algumas normas dos militares estão relacionadas com a aparência física. Entre as medidas, tem-se a obrigatoriedade do cabelo curto para os meninos e para as meninas o uso do coque; os professores devem estar sempre de cabelos e barbas bem aparados; é proibido o uso de acessórios extravagantes para as meninas e professoras; a blusa deve ser usada pelos estudantes por dentro da calça e as professoras e professores devem usar jaleco até o joelho. Além das punições adotadas pelos militares, são considerados atos de violência pelo SINPRO-DF.

Todo esse processo de implantação e expansão do projeto piloto de militarização das escolas públicas sempre encontrou resistência de alguns autores envolvidos, sejam eles alunas ou alunos, pais, professoras ou professores, técnicos administrativos e gestores. Estes sempre apresentaram suas justificativas de rejeição fazendo uso da lei já existente. O governador, agindo de maneira autoritária contra esse movimento, comunicou via imprensa local, que faria uma gestão compartilhada, iniciando o processo nas escolas que recusaram o projeto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando optamos por estudar “A escola do trabalho a partir do pensamento gramsciano: um projeto formativo no terreno da luta de classe”, percebemos que inúmeras possibilidades de pesquisa das categorias saltam aos olhos, uma vez que a temática nos chama para diversas discussões tão em voga no século XX, assim como nos dias atuais, por a educação ser um campo de disputa entre as classes.

Gramsci foi um dos filósofos que realizou inúmeras críticas a organização escolar do seu momento histórico, visto que esteve comprometido em construir um projeto educacional para a classe subalterna.

É comum ouvir o discurso propalado pela sociedade capitalista de que a escola será a chave para o futuro melhor da humanidade e resolverá todas as contradições sociais. Aquela que vende essa ideia não realizará as necessárias mediações entre as partes, isolando tanto a escola de maneira propositadamente, uma vez que seu objetivo não é colaborar para o processo de emancipação humana, e, sim, a manutenção da submissão.

Na medida em que avançávamos na escrita dessa dissertação, percebemos que vivemos um paradoxo, onde o cenário no campo da escola é repleto de cerceamento de direitos, mas é inegável visualizar dias melhores que não estejam relacionados com a função social exercida por ela.

Realizamos críticas à escola que temos hoje, porque seu objetivo não corresponde a uma formação omnilateral defendida por Gramsci em seu momento histórico. Assim como na Rússia, os membros do Narkompros defendiam o ingresso dos filhos dos trabalhadores a todo conhecimento disponível na escola.

Portanto, essa realidade vem sendo suprimida com o avançar do sistema capitalista agravando as diferenças sociais e até hoje não atende as perspectivas de elementos que possam superar o atual sistema econômico dominante.

Um exemplo desse processo foi arquitetado por John Dewey, com suas propostas escolanovistas, na qual mais uma vez observamos a materialização da reforma no âmbito escolar. Em nossos dias, o Estado serve para legitimar medidas a favor da pequena classe dominante, que busca não largar o seu poder. Esse movimento é semelhante ao que Gramsci e os pedagogos russos, Krupskaja e Pistrak, vivenciaram em seu momento histórico.

Nosella discorre em mais um aspecto dessa disputa de classes em que a escola se encontra:

Para Gramsci, enquanto a escola for administrada por esse Estado representante dos segmentos sociais mais retrógrados, não há saída a não ser pelo professor individualmente em nível de seu “trabalho vivente”, ou seja, enquanto está consciente da contraposição cultural entre o universo escolar e o universo social e, por esta consciência, dá suas aulas em conformidade com a cultura superior representada pelos alunos (filhos dos trabalhadores). Se o professor não fizer didaticamente esta ruptura e se submeter a ensinar “dentro dos esquemas cartoriais que exaltam a educabilidade [...], teremos uma escola retórica, sem seriedade, porque faltará a corpacidade material do ‘exato’ e a ‘verdade’ será tal somente nas palavras, ou seja, será retórica” (C. 1975, 1542 *apud* 2010, p. 173).

No avançar da leitura imanente, buscamos compreender o pensamento de Gramsci e, como bem ressalta Rabelo, “Como podemos aferir, Gramsci ressurgiu entre nós como um autor marxista que precisa ser reestudado e recuperado das inúmeras distorções de que foi vítima [...]” (2006, p. 2). Com esse movimento, buscamos compreender a sua práxis social revolucionária. Ele foi um dos fundadores do Partido Comunista Italiano (PCI) e buscou relacionar a teoria e a prática em uma perspectiva marxista e a favor da classe subalterna.

O legado deixado pelo sardo marxista nos ajuda a interpretar a realidade que ainda é regida pelo sistema capitalista e por práticas autoritárias. Desta forma, o tipo de educação ofertada à classe subalterna não continha um caráter humanista, restando à mesma, um acesso limitado de um desenvolvimento educacional que impossibilitava a formação de um pensamento orgânico de classe.

Portanto, entre os exemplos do contexto social e político da época, tem-se a Questão Meridional ou *Risorgimento*, que era impulsionada pelo movimento do sistema capitalista, que através da burguesia resultou na revolução passiva. Todo esse acontecimento impactou de forma negativa a vida da classe subalterna italiana, uma vez que ficou submetida aos ditames dos dominadores.

Como bem nos lembra Gramsci,

A regeneração econômica e política dos camponeses não deve ser buscada numa divisão das terras incultas e mal cultivadas, mas na solidariedade do proletariado industrial, que, por sua vez, necessita da solidariedade dos camponeses, já que o proletariado tem interesse em que o capitalismo não renasça economicamente a partir da propriedade rural e em que a Itália meridional e as ilhas não se tornem uma base militar da contrarrevolução (2004, v. 2, p. 407).

Mas com a Questão Vaticana e a Reforma Protestante, Gramsci realizou reflexões sobre a influência da Igreja Católica na Itália. A igreja italiana buscava a ampliação da sua hegemonia na área da educação e ganhou legitimidade em 1917, no Código de Direito Canônico de Bento XV. A Reforma Protestante abre espaço para o questionamento de qualquer medida autoritária, mas também envolve a política.

Gramsci, juntamente com a classe subalterna, vivenciou esse período da história italiana. As consequências desse movimento contribuíram em seu processo de formação crítica e política, o que podemos encontrar em seus escritos.

Além do mais, não podemos deixar de ressaltar que o modelo de escola do trabalho proposto pelos soviéticos revolucionários estava em um contexto de transição da sociedade socialista. Esta tinha como objetivo a superação das retrogradas propostas escolares do czar, ou seja, visava dar aos filhos dos trabalhadores o mesmo tipo de conhecimento que era acessado pelos filhos dos burgueses.

Na Itália de Gramsci, essa transição não foi possível por conta do avançar do sistema capitalista. Ele teve acesso e foi influenciado pelas propostas pedagógicas da escola do trabalho implantadas pelos soviéticos revolucionários, mas não conseguiu materializá-las em seu momento histórico.

Estas suas reflexões sobre a escola podemos encontrar em seu Caderno 12. Entre os apontamentos, apresentamos a discussão do dualismo da escola, clássica e profissional, onde Gramsci percebeu o cerne da divisão social do trabalho do modo de produção capitalista.

Esse dualismo da escola do trabalho vinha sendo confrontado com os pedagogos soviéticos e foi onde Gramsci conheceu essa nova proposta, uma vez que visava para o povo italiano uma escola que estaria relacionada com a construção da sociedade socialista que possibilitaria a construção da emancipação da classe operária e não a proposta do Estado italiano que buscava formar a escola do emprego e não criar a escola do trabalho.

A escola do trabalho foi sacrificada à escola do emprego. A burocracia matou a produção. [...] A Escola Técnica também se tornou escola de funcionários. [...] À Itália falta uma escola do trabalho. É o proletariado que deve exigir, que deve impor a escola do trabalho [...] sem exclusões por causa da guerra do mercado, sem também protecionismos nem mesmo para o proletariado. Mas uma concorrência leal das capacidades, com competição para uma maior exploração dos produtos do engenho humano, para que sejam oferecidos a todos os meios necessários à sua própria elevação interior e à valorização das boas qualidades de cada um (GRAMSCI, 190, 440-442 *apud* NOSELLA, 2010, p. 46-47).

A luta que Gramsci travou com os burgueses na sua época em busca de tentar executar a sua possível proposta da escola do trabalho ainda persiste entre outros filósofos de nossos dias. Alguns destes buscam não adotar métodos limitantes de conhecimento para os filhos da classe trabalhadora e sim, meios para romper com a lógica mercantil ainda vigente.

O exemplo que podemos citar é a investida contra a escola pública por parte dos conservadores que a julgam pelas inúmeras crises na esfera social, moral e de valores.

Propalando essas ideias, os conservadores justificam a necessidade de reformá-la, mas fazendo uso de antigas medidas autoritárias.

Para este grupo, essas ideias são a única saída de reorganizar um modelo social que tanto almejam, assim justificam a pressa de transferir a gestão das escolas públicas para a gerência da polícia militar. Este processo é popularmente denominado de “militarização da escola pública”. Esse movimento teve início em Goiás e depois foi para o Distrito Federal. Hoje já está presente em alguns estados.

Ressaltamos as dificuldades de encontrar materiais que tratem adequadamente dessa temática. Pesquisamos no site da biblioteca universitária da UFC e ainda não temos materiais como fonte de pesquisa. A temática é recente, mas a disputa pela instituição escolar é antiga.

Nos últimos anos as discussões sobre a militarização de escolas públicas no Brasil estão ganhando mais atenção. Este debate vem tentando buscar justificativas por parte do governo, onde busca transferir a gestão escolar para a polícia militar de seus respectivos Estados. A alegação se encontra nos resultados escolares positivos dos alunos dos colégios militares *stricto sensu*, assim eleva o índice de padrão de qualidade aplicado pelas instituições: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A classe dominante, assim como foi no período de Gramsci, consegue garantir o apoio do Estado para legitimar suas ações que beneficiam uma pequena minoria. A escola fica submetida a todo processo de censura, militarização, cerceamento de direitos, obscurantismo, etc. O resultado deste movimento é a formação de uma grande massa de manobra que através do consenso irá aceitar o atual modelo de produção como justo e necessário.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, Thomas Burton. **O dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, 1983.

COSTA, F.J. F. **A revolução Russa: vitória, degeneração e resistência**. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Curitiba, ano 2, n. 2, p. 5-22, mar. 2010. ISSN 1984-4735.

CUNHA, Marcel Lima. **A escola soviética do trabalho de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?** 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2012.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2020.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a Emancipação do Subalterno. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 29, p. 63-78, 2007.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FÉLIX, Antônio Ferreira. **A educação no horizonte da transição ao socialismo: lições da luta de classes e do internacionalismo**. 2019. 212 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/47914>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FIORI, Giuseppe. **A vida de Antonio Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FISCHER, Louis. **A vida de Lenin**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FREITAS, Kerginaldo Luiz de. **O pensamento pedagógico de Nadezhda Krupskaya: contribuições para uma pedagogia socialista no contexto da Revolução Russa**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84772>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante. **Por uma pedagogia da práxis! A pedagogia soviética enquanto alternativa histórica**. 2020. 305 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/07/Tese_MARIA-CLEIDIANE-CAVALCANTE-FREITAS.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

FRESU, Gianni. Gramsci e o fascismo. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, ano 4, n. 4, p. 9-20, jan./jul. 2019. ISSN 2526-1843.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**: (1910-1920). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**: 1921-1926. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**: 1926-1930. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do cárcere**: 1931-1937. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia- a filosofia de Benedetto CROCE. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais- o princípio educativo-jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel- Notas sobre o estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011c.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: temas de cultura - Ação Católica - americanismo e fordismo. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: o risorgimento - notas sobre a Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011e. v. 5.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 7. ed. Rio Grande do Sul: L&PM Editores, 1986.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era das Revoluções**: 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Paz e Terra. 3. ed. 1981.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Impérios**: 1875-1914. Tradução de Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toletto. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 3. ed. 1988.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1986.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas: Autores associados, 2005.

KONDER, Leandro. A autocrítica do marxismo. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro,

24, 25 ago. 1969. Disponível em <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/05/A-autocritica-do-marxismo.pdf>.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRUPSKAIA, N. K. **La educación de la juventud**. Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

KRUPSKAIA, N. K. Figuras do Movimento Operário: Nadezhda Krupskaya. Problemas – **Revista Mensal de Cultura Política**, Rio de Janeiro, n. 27, jun. 1950. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/27/krupskaya.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

KRUPSKAIA, N. K. **Cartas de Krupskaya**. 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/espanol/krupskaya/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

KRUPSKAIA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LENIN, V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

LENIN, V. I. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa-Omega, 1988. p. 1-48.

LIGUORI, Guido. VOZA, Pasquale. **Dicionário gramsciano**. Boitempo, 2017.

LODI, Samantha. **Nadezhda Krupskaya: uma estrela vermelha**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MAIA FILHO; SOUSA, Chaves Ribeiro. O impacto da aceleração tempo-espaço nas relações de produção. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 21, n. 2, maio/ago. 2014.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo. Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Os despossuídos**. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Rússia**. São Paulo. Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil. **RBPAE**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019.

MOURA, Severina Mátyr Lessa de. **O “socialismo real”**: gênese da influência marxista na educação brasileira. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2071>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. **Gramsci e os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora: contribuição à educação na perspectiva da emancipação humana**. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. **Dos fundamentos histórico-filosóficos à práxis educativa revolucionária em Gramsci**. – 2016. 147 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. MAIA FILHO, Osterne Nonato. **Do pequeno Nino ao dialético Gramsci: biografia de um intelectual**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41460>. Acesso em: 18 de nov. 2020.

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de. **A escola nova e a escola de Gramsci: notas comparativas para um debate acerca da formação do homem novo**. In: ANDRADE, A. de; MACHADO, A. R.; ARAÚJO, H. L. M. R. Educação brasileira em múltiplos olhares. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

OLIVEIRA, C. M. de. **A formação do homem novo na pedagogia de Anton S. Makarenko: um estudo introdutório na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CIRO-MESQUITA-DE-OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

OYAMA, Edilson Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lenin e Krupskaja. **Marx e o Marxismo**, niteróis, v.2, n.2, jan/jul. 2014.

PISTRAK, Moisey M. (org.). **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense S.A. 1981.

PISTRAK, Moisey M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RABELO, Josefa Jackline. **Educação e formação humana em Antonio Gramsci**: um estudo a partir dos Cadernos do Cárcere (1929-1935). PIBIC 2016/2017 - Edital 02/16. [S. l.: s. n.], 2016.

REED, John. **10 dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Linoart, 1986.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Pontifícia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3515>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; ALVES, Miriam Fábria; MOCARZEL, Marcelo; MOEHLECKE, Sabina. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBPAAE**, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 580 - 591, maio/ago. 2019.

SAVIANI, Nereide. Concepção socialista de educação: A contribuição de Nadejda Krupskaja. **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 28-37, abr. 2011. ISSN 1676-2584. Número especial.

SAGRA, Alicia. **A Internacional**. Um permanente combate contra o oportunismo e o sectarismo. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, F. G. P. Reforma luterana: entre a igreja e a secularização. *In*: BRUNELLO, Y.; OLIVEIRA, D. K. L. de; DANTAS, J. F. L. **Volver a los 17, después de vivir un siglo**: literatura e revolução hoje? Belo Horizonte, MG: Moinhos, 2019. p. 25-35.

SOBRAL, Karine Martins. **O trabalho como princípio educativo em Gramsci**: ensaios de Compreensão à luz da ontologia marxiana. 2010. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em) - Universidade Estadual do Ceará, 2010. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=60373>. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo**: política e educação nos escritos de Gramsci. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena **Hegemonia e cultura**: Gramsci. Paraná. UFPR, 2007.

TONET, Ivo. LESSA, Sérgio. **A grande Revolução Russa (1917-1921)**. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VIANNA, Marly. **A revolução nos é dada pelos desesperados**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2017.