



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

**IZIANE SILVESTRE NOBRE**

**TRABALHO, PRÁXIS E ESCOLA: ELEMENTOS DE UMA FORMAÇÃO  
REVOLUCIONÁRIA**

**FORTALEZA**

**2015**

IZIANE SILVESTRE NOBRE

TRABALHO, PRÁXIS E ESCOLA: ELEMENTOS DE UMA FORMAÇÃO  
REVOLUCIONÁRIA

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

Orientador: Prof. Dr. Justino Sousa Junior

FORTALEZA

2015

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Universidade Federal do Ceará**  
**Biblioteca de Ciências Humanas**

---

N672t Nobre, Iziane Silvestre.  
Trabalho, práxis e escola: elementos de uma formação revolucionária / Iziane Silvestre  
Nobre. – 2015.  
123 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.  
Área de Concentração: Trabalho e educação.  
Orientação: Justino de Sousa Junior.

1. Educação – União Soviética. 2. Educação para o trabalho – União Soviética. 3.  
Socialismo e educação – União Soviética. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD 370.947

---

IZIANE SILVESTRE NOBRE

TRABALHO, PRÁXIS E ESCOLA: ELEMENTOS DE UMA FORMAÇÃO  
REVOLUCIONÁRIA

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Justino de Sousa Junior (orientador)

Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Prof. Dra. Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. José Rômulo Soares

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico aos estudantes trabalhadores.

Aos que lutam incansavelmente pela  
transformação da sociedade

## AGRADECIMENTOS

Parafrazeando Bertold Brecht, em tempos de humanidade desumanizada, encontrar pessoas no caminho que se esforçam para não se deixar embrutecer, nos enche de alegria e entusiasmo pela vida. Enquanto existir pessoas que nadam contra a corrente, creio ser ainda possível sonhar com a transformação da sociedade, por isso não poderia concluir um ciclo sem agradecer às pessoas que renovam nossas esperanças na construção de um novo mundo, que me ajudam constantemente nesse processo de construção/reconstrução. Dessa forma, quero agradecer aqueles a quem tive a oportunidade de conviver nos lugares por onde passei, cujo convívio me acrescentaram valores que não poderiam ser esquecidos. Como não dá para colocar o nome de todas as pérolas que encontrei durante o percurso, seguem algumas:

Na lista dos meus agradecimentos está a minha família. Em especial minha mãe, Maria José, mulher guerreira, forte, amorosa, que me ensina cotidianamente com seu exemplo. Ao Daniel, meu companheiro, pelo apoio e por me encorajar diante das decisões difíceis.

À Sandra (*in memoriam*) e ao Joaquim, a quem devoto profundo respeito e admiração. Foram com eles que ensaiei meus primeiros passos de militante, de assumir uma causa e uma identidade com os oprimidos, meus primeiros questionamentos sobre o mundo e o meu papel diante dele vieram a partir da convivência com eles.

Às amigas, Emanuela, Kiliane, Silvia Letícia, Adriana, Anita, Núbia, Iara, Rafaela, que me ensinam o significado da amizade que transcende a convivência constante. Os reencontros possuem sempre o gosto doce daqueles que se reconhecem como amigos compartilhando dos momentos de angústias, incertezas, dores e alegrias.

Ao Rômulo e a Lucíola, os presentes que ganhei da UECE (Universidade Estadual do Ceará). Mestres que me ensinaram para além da teoria, os valores da amizade, solidariedade e humanidade.

Ao professor Justino. Como eu aprendi em dois anos! É muito bom encontrar professores que dão vazão às nossas inquietações ao mesmo tempo em que colocam nossos pés na realidade. Foi um parceiro, que soube reconhecer minhas limitações, me impulsionando para ir mais longe. Agradeço cada conversa e as correções dos textos com reflexões que contribuíram enormemente com o resultado desse trabalho.

Aos companheiros da Linha Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação – UFC. Respeito e admiro os professores e alunos, pela conduta e

posicionamentos políticos, críticos e humanos. Em especial a professora Rozimar, pelo carinho, solidariedade e sensibilidade.

Quero agradecer em especial aos que entraram comigo na seleção: Remo, Iara, Raquel e Araújo, pela parceria que tivemos ao longo desses dois curtos anos.

Agradeço aos representantes estudantis, Homero e Alisson. Em especial, aos estudantes combatentes, Rafael David, Samara, Nicolle, Agê, dentre outros alunos que convivi nesse período, fortalecendo os laços de camaradagem ao se inserirmos na luta por uma universidade democrática, transparente e autônoma.

Aos que vão nascer

À cidade cheguei em tempo de desordem  
Quando reinava a fome.  
Entre os homens cheguei em tempo de tumulto  
E me revoltei junto com eles.  
Assim passou o tempo  
Que sobre a terra me foi dado.  
A comida comi entre as batalhas  
Deitei-me para dormir entre os assassinos  
Do amor cuidei displicente  
E impaciente contemplei a natureza.  
Assim passou o tempo  
Que sobre a terra me foi dado

As ruas de meu tempo conduziam ao pântano  
A linguagem denunciou-se ao carrasco.  
Eu pouco podia fazer. Mas os que estavam por  
cima  
Estariam melhor sem mim, disso tive  
esperança  
Assim passou o tempo que sobre a terra me foi  
dado  
As forças eram mínimas. A meta  
Estava bem distante  
Era bem visível, embora para mim  
Quase inatingível  
Assim passou o tempo que sobre a terra me foi  
dado  
Vocês, que emergirão do dilúvio  
Em que afundamos  
Pensem  
Quando falarem das nossas fraquezas



Também nos tempos negros  
De que escaparam.  
Andávamos então, trocando de países  
como de sandálias  
Através das lutas de classes, desesperados  
Quando havia só injustiça e nenhuma revolta.  
Entretanto sabemos:  
Também o ódio à baixeza  
Deforma as feições.  
Também a ira pela injustiça  
Torna a voz rouca. Ah, e nós  
Que queríamos preparar o chão para o amor  
Não pudemos nós mesmos ser amigos.  
Mas vocês, quando chegar o momento  
Do Homem ser parceiro do homem  
Pensem em nós  
Com simpatia.

(Bertold Brecht)

## RESUMO

Essa dissertação procura investigar a relação entre trabalho, práxis e escola como elementos de uma formação revolucionária, objetivando analisar as três categorias citadas no contexto da União Soviética. Analisa o debate educacional entre os educadores soviéticos na medida em que permite perscrutar o papel da educação na transição socialista em que se destacam os temas da Revolução Cultural, da influência da pedagogia burguesa, da politecnia, da instrução profissional, da contribuição da escola para o avanço da revolução e do caráter educativo da práxis revolucionária. O percurso da análise se inicia pelas contribuições de Marx e Engels para a educação justamente porque esses autores oferecem suporte teórico para o tratamento das categorias trabalho-educação, politecnia, onilateralidade, práxis, bem como são as principais referências dos educadores soviéticos. Posteriormente, dentro do recorte temporal estabelecido entre 1917 e 1931, analisa-se o contexto da Revolução Russa, identificando, nos seus principais aspectos, elementos de um processo educativo. Em seguida, analisam-se as principais questões do debate soviético da educação como a incorporação de elementos da pedagogia escolanovista; o modo da apropriação e aplicação das noções marxistas da união trabalho e ensino, da politecnia; problemas teóricos e práticos da definição do trabalho como princípio educativo; a prevalência da escola sobre outras práxis formadoras para a construção da sociedade revolucionária. Defende-se a ideia de que a práxis, o trabalho e a escola estiveram presentes de maneira programática até a implantação da NEP, após a qual houve a centralização da escola nos processos educativos, ganhando relevância à instrução profissional, voltada para a formação de mão de obra para as fábricas, enquanto a formação politécnica e dos espaços organizativos da classe trabalhadora foram relegadas. Esta pesquisa conclui que a educação soviética, para seguir consistentemente no processo de construção do socialismo, deveria ter abarcado não somente a formação pelo trabalho, mas também considerado o princípio educativo da práxis, visando atender tanto a necessidade do desenvolvimento das forças produtivas, como a formar a consciência revolucionária, e assim, construir os pilares da revolução cultural.

**Palavras-chave:** Práxis. Trabalho. Escola. Consciência revolucionária.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyse three categories: work, praxis and school, as elements of a revolutionary education in the context of the Soviet Union. It analyzes the educational debate among Soviet educators as long as it allows us to peer into the role of education in socialist transition in which the themes of the Cultural Revolution, the influence of bourgeois pedagogy, polytechnic, vocational education, the school's contribution to the advancement of the revolution, and the educational character of revolutionary praxis stand out. The analysis route begins with Marx and Engels contributions for education precisely because they are the authors that provide the theoretical support for the treatment of categories such as work-education, polytechnicalism, omnilaterality, praxis, as well as they are the main references to Soviet educators. Subsequently, within the time frame established between 1917 and 1931, it is analyzed the context of the Russian Revolution, identifying in its main aspects elements of an educational process. Then we analyze the main issues of the Soviet education debate as incorporating elements of the Escola Nova pedagogy; the mode of appropriation and application of Marxist notions of the work and teach junction, polytechnicalism; theoretical and practical problems of defining work as an educational principle; the prevalence of school over other training practice to build the revolutionary society. It is defended the idea that praxis, work and school attended programmatically to the implementation of NEP, after which, school centralized the educational processes, aimed at training labor for the factories, while the polytechnic training and organizational spaces of the working class were relegated. This research concludes that Soviet education, to pursue steadily towards the construction of socialism, should have embraced not only the training for the work, but also considered the education principle of praxis, in order to meet both the needs of the development of productive forces, as well as to form the revolutionary consciousness, and thus building the pillars of the cultural revolution.

**Keywords:** Praxis. Work. School. Revolutionary consciousness.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A EDUCAÇÃO EM MARX.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>Trabalho e práxis: formação e desenvolvimento do ser social.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>O princípio pedagógico da Revolução Social.....,</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>A união trabalho e ensino.....</b>	<b>32</b>
<b>2.4</b>	<b>Politecnia e onilateralidade.....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>BASES SOCIOECONÔMICAS DA UNIÃO SOVIÉTICA.....</b>	<b>46</b>
<b>3.1</b>	<b>Prelúdios da Revolução Russa.....</b>	<b>46</b>
<b>3.2</b>	<b>Breve caracterização do Governo Provisório e o assalto ao poder.....</b>	<b>52</b>
<b>3.3</b>	<b>Conquista do poder político e seus desdobramentos.....</b>	<b>56</b>
<b>3.3.1</b>	<b><i>Campesinato x Trabalhador Urbano.....</i></b>	<b>56</b>
<b>3.4</b>	<b>Sovietes e Partido após a conquista do poder.....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA E O DEBATE DOS PEDAGOGOS.....</b>	<b>70</b>
<b>4.1</b>	<b>A educação na Rússia pré-revolucionária.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2</b>	<b>Revolução Cultural.....</b>	<b>74</b>
<b>4.3</b>	<b>Os pedagogos soviéticos entre Marx e as pedagogias burguesas.....</b>	<b>84</b>
<b>4.4</b>	<b>A construção da Escola Única do Trabalho: a articulação entre trabalho, práxis e escola.....</b>	<b>92</b>
<b>4.5</b>	<b>Instrução politécnica x Instrução profissional: consequências da NEP.....</b>	<b>105</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>116</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa advém de uma construção teórica dentro do marxismo na qual se debruça no estudo dos educadores soviéticos e na proposta de educação desenvolvida durante a tentativa de construção do socialismo. Consideramos que a transição revolucionária é o momento ideal tanto para aplicar os pressupostos marxianos de educação quanto para a elaboração de estratégias que atendam a necessidade de transformar o modo de produção concomitante à formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade, tendo em vista que somente a tomada do poder pela classe trabalhadora não garante a implantação do socialismo.

Reputamos que a transição revolucionária põe em evidência uma categoria fundamental do marxismo, denominada de práxis, cuja importância transcende o assalto ao poder, acompanhando todo o processo revolucionário. A práxis revela seu caráter pedagógico à medida que mobiliza um conjunto de forças a fim de consolidar as conquistas da revolução, ao mesmo tempo em que educa os sujeitos para o viver na nova sociedade, dentro das condições impostas pelo movimento real. Nesse formato, a educação do homem novo é forjada assente à realidade, do indivíduo para o coletivo, na apreensão dos princípios que nortearão a nova sociedade.

A própria transformação do modo de produção capitalista para o trabalho associado remete à transformação do mundo material não deslocada de uma transformação individual, no sentido que há um princípio ideológico subjacente à própria concepção de trabalho associado. Por esse ângulo, a práxis perpassa pela transformação do modo de produção capitalista para o trabalho associado, não somente pela criação de estratégias que visam alterar o modo de produção, mas por conter no processo de transformação uma articulação dialética entre a objetividade e a subjetividade, entre o indivíduo e o coletivo.

Ratificamos a importância da práxis e do trabalho no período da transição, porém, cabe investigarmos o papel da escola no processo de transformação da sociedade, uma vez que, imersa no sistema capitalista, atende à finalidade de manter o *status quo*, formando a mão-de-obra para atuar nas relações de trabalho alienada e estranhada, sob o princípio da conformação na aceitação das relações dominantes.

No contexto russo, no período correspondente de 1917 a 1931<sup>1</sup>, recorte dessa pesquisa, a escola possuía o intuito de atender aos interesses da revolução. Devido às

limitações do desenvolvimento socioeconômico russo, a escola procurou qualificar a mão-de-obra e formar militantes que deveriam atuar na preservação das conquistas da revolução. Contudo, a política que foi se desenvolvendo na União Soviética, frente a todas as carências materiais daquele contexto histórico, nos indagam acerca do papel da escola durante a transição. Desse modo, tomando como referência a escola soviética, será que ela conseguiu cumprir a função designada pelos bolcheviques? Qual é o papel da escola na transição socialista?

Estudando o debate dos pedagogos soviéticos, veremos que eles trazem elementos importantes que nos ajudam a pensar acerca da relação trabalho, práxis e escola no período da transição. Por essa razão, decidimos discutir a relação dessas três categorias como elementos de uma formação revolucionária, a partir das contribuições de Lênin, Bogdanov<sup>2</sup>, Krupskaja<sup>3</sup>, Pistrak<sup>4</sup>, Shulgin<sup>5</sup> e Makarenko<sup>6</sup> por discorrerem sobre as categorias acima citadas. A inclusão de Lênin nesse rol, mesmo não tendo sido ele propriamente um pedagogo ou educador, se justifica pelas importantes contribuições que deu ao programa de educação desenvolvido na União Soviética. A construção dos pilares da Escola do Trabalho estava ancorada à esteira do marxismo-leninismo e sua condução do processo político definiu as políticas educacionais do Comissariado Nacional de Educação.

Optamos por ampliar a discussão devido ao entrelaçamento entre as categorias acima citadas e também pelo fato de que as querelas entre os educadores nos proporcionam uma visão de totalidade da educação soviética, dos métodos educacionais adotados, das

---

<sup>1</sup>Fizemos esse recorte porque, segundo a análise de Freitas (2009), esses anos representam um marco nas principais discussões da reforma educacional russa, o que alterou substancialmente a organização estrutural das escolas, fato que detalharemos adiante. Segundo os autores que estudamos, a NEP foi implantada em 1921, porém, só a partir de 1925 houve as mudanças nos currículos impostas pela Nova Política Econômica, culminando na Reforma de 1931, quando o sistema de ensino retoma a educação tradicional, predominando a instrução profissional nas escolas soviéticas.

<sup>2</sup>Alexander Aleksandrovich Bogdanov, ex-membro do Partido Bolchevique. Foi expulso em 1909 por divergências políticas, protagonizou um debate com Lênin acerca da cultura proletária.

<sup>3</sup>Nadja Krupskaja, esposa de Lênin, pedagoga, foi uma das maiores influentes da educação russa. Membro do NARKOMPROS.

<sup>4</sup>Moisey Mikhaylovich Pistrak, membro do NARKOMPROS. Construiu os fundamentos da escola do trabalho em colaboração com os educadores soviéticos.

<sup>5</sup>Viktor N. Shulgin é contemporâneo de Pistrak na condução da Escola do Trabalho. Ambos trabalharam no NARKOMPROS, todavia, com o decorrer do tempo, algumas diferenças principais começam a aparecer entre eles, principalmente no que diz respeito à formação politécnica, a crítica ao método dos complexos e a tese do desaparecimento da escola e do professor após a extinção do Estado. Shulgin, em 1931, saiu do NARKOMPROS, foi acusado por devacionismo da esquerda e entrou em silêncio obrigatório, passando a atuar num museu até 1956. Dos pioneiros da educação, ele foi o único que sobreviveu durante mais tempo, após a ascensão de Stalin (Freitas, 2009).

<sup>6</sup>Anton Semyonovich Makarenko. O educador não participou do NARKOMPROS, mas desenvolveu um trabalho pedagógico com jovens em conflito com a lei na colônia Gorki, sendo considerado, por isso, o educador da educação do coletivo.

influências das teorias pedagógicas em voga e sua vinculação com os escritos de Marx sobre educação. Ademais, julgamos contribuir aos debates marxistas sobre educação, por analisarmos uma experiência concreta de tentativa de construção do socialismo, suas falhas e avanços rumo à aplicação da proposta politécnica no período da transição, visando alcançar a revolução cultural.

Essa pesquisa é de natureza qualitativa, “pelo foco de investigação estar centrado na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” (ANDRÉ apud WEBER, 1998, p. 17) e de cunho bibliográfico, apoiada no método histórico-dialético. Estudaremos as contradições do período da Revolução Russa, investigando o que a proposta dos pioneiros da educação, apesar de todos os percalços, avançou na construção de uma proposta educacional condizente com os princípios marxianos-leninistas. Cabe observar ainda a influência das correntes pedagógicas burguesas, realizando uma análise dialética da incorporação de seus métodos na construção das escolas soviéticas assentadas sobre as bases do trabalho coletivo, o que nos leva ao questionamento se apenas o pífio desenvolvimento das forças produtivas se constituiu como um fator limitante dos avanços da revolução.

Adotamos o método histórico-dialético como referência, por se tratar de uma pesquisa histórica, compreendendo a necessidade de retomarmos as lições da história, a fim de compreender as condições de existência das diversas formações sociais (NETTO, 2011) e assim, possamos pensar numa proposta de educação revolucionária, apoiada na articulação entre trabalho, práxis e escola. A escolha da Rússia nos aparece como estratégica por considerarmos como marco nas discussões acerca da transição socialista, visando alcançar a totalidade de um processo de revolução social, considerando as mudanças materiais, culturais, estéticas, etc, que subjazem às próprias transformações estruturais que acompanham o curso revolucionário, “partindo da análise concreta de uma situação concreta” (NETTO, 2011, p. 27).

O recorte dessas três categorias, num dado contexto específico, nos permite discutir a educação soviética, abordando a relação trabalho e práxis na formação e desenvolvimento do ser social, o princípio educativo da práxis, a união trabalho e ensino, politecnicidade e unilateralidade. Para realizar essa discussão, seguimos a direção de Lombardi, Sousa Jr, Nogueira, Manacorda, dentre outros, para que, assim, possamos compreender os desafios postos à União Soviética, após a tomada do poder em 1917, em construir uma proposta educacional sobre a fundamentação teórica do marxismo-leninismo.

A retomada desse debate é importante por nos permitir voltar à história e, assim, extrair lições importantes que nos ajudam a conjecturar sobre as possibilidades de uma

formação revolucionária ainda no movimento contraditório do capitalismo, nos embates cotidianos da luta de classes, nas mais diversas formas de organização: partidos políticos, grupos organizados, associações, movimentos estudantis, sindicatos, dentre outras. Nessa perspectiva, não somente a escola, mas todas essas organizações sociais ganham relevância no processo de ensino-aprendizagem.

A educação significa muito mais do que a mera apreensão dos conhecimentos científicos. Ela engloba um conjunto de saberes e práticas que não estão necessariamente relacionados aos conhecimentos sistematizados. A educação comporta uma série de saberes construídos e repassados de geração para a geração, de acordo com as tradições, valores e costumes de uma determinada época, o que também poderíamos denominar de cultura<sup>7</sup>.

A partir desse conceito ampliado do que seja educação, consideramos que o princípio educativo está presente em todos os grupos sociais e na realização das diversas atividades humanas. Portanto, partimos do pressuposto de que existe um princípio educativo imanente no processo de trabalho, tanto pela relação estabelecida dos homens com a natureza, quanto dos homens entre si.

Nessa perspectiva, toda atividade humana, toda práxis se constitui em processo formativo, por conter em si princípio educativo imanente (SOUSA JR, 2010). Então, toda atividade humana se caracteriza como processos de aprendizagem independente do grau de sistematização que possua.

O desenvolvimento das forças produtivas alcançado com o modo de produção capitalista gerou a necessidade da universalização do ensino e transformou a escola na principal referência no processo de ensino-aprendizagem, por ser a instituição adequada às novas relações da sociedade de hegemonia burguesa.

Deste modo, quando integramos dialeticamente essas três categorias, trabalho, práxis e escola, numa perspectiva revolucionária, podemos dizer que elas possuem em si, elementos de uma formação emancipatória, principalmente quando analisamos as contribuições marxianas para a educação de maneira programática. No entanto, é necessário

---

<sup>7</sup> A compreensão de cultura que nos referenciamos está intimamente relacionada com a educação e com a práxis social. Consideramo-la fundamental no processo de criação do homem como ser genérico e ser social, no qual o homem acumula experiência, se integra como elemento constitutivo da ideologia assim como formador da consciência revolucionária (TEIXEIRA & DIAS, 2010). Para Vieira Pinto (apud TEIXEIRA & DIAS, 2010), “cultura é uma síntese da dupla capacidade de agir fisicamente e de representar mentalmente, que o homem adquire ao se ir constituindo fisiológica e psiquicamente em animal diferenciado. Sendo uma síntese, é uma reunião de modos opostos de ser, de produzir. Desvenda-se, assim, um aspecto capital do conceito de cultura: seu caráter de mediação de toda realização humana.” (p. 125).



ressaltar que a junção desses componentes como uma autêntica formação revolucionária só pode ser dada numa sociedade que caminha para a transição socialista.

A realização do debate dos pedagogos soviéticos indaga a respeito da pedagogia da transição e dos elementos necessários para formar o novo homem. A educação na transição demanda um tipo de ensino para além da instrumentalização para o trabalho, requerendo, para isso, a preparação de um caminho pedagógico que implique na educação onilateral, atingindo seu ápice com a revolução cultural.

Deste modo, qual o papel do trabalho, da práxis e da escola no período da transição russa? Será que houve essa relação dialética entre essas três categorias? Se a formação do proletariado se dá em diversos espaços organizativos da classe trabalhadora, qual a função da escola na sociedade em transição e como se dará sua relação com o partido, a fábrica, as lutas sociais e os soviets? Como desenvolver a consciência socialista e assim gerar uma nova cultura dentro de um contexto onde a base material não propiciava uma transformação estrutural e, conseqüentemente, cultural? Até que ponto o controle do partido sobre as organizações da classe trabalhadora sufocaram sua organização e tolheram as possibilidades emancipatórias advindas da práxis revolucionária?

O caminho que decidimos trilhar para responder a essas indagações se concentra em três capítulos principais. No primeiro, optamos por trabalhar os fundamentos teóricos da principal influência dos pedagogos soviéticos na construção de suas políticas educacionais, para que, no capítulo seguinte, possamos abordar o contexto histórico da sociedade russa, desde o prenúncio da revolução até a década de 30, analisando a estruturação do partido, das fábricas, dos soviets e do campesinato. Nesse mesmo capítulo, discorreremos sobre as políticas educacionais russas, examinando como a influência da nova política econômica impactou sobremaneira a educação.

Por fim, discutiremos os fundamentos da pedagogia socialista, averiguando a influência das pedagogias burguesas no campo educacional, a Escola do Trabalho e os diálogos subsequentes entre Pistrak, Shulgin, Krupskaja, Lênin e Bogdanov. No entanto, é preciso reiterar a centralidade do debate entre Pistrak e Shulgin, por ambos detalharem minuciosamente o papel da escola na sociedade em transição, bem como suas concepções de politecnia.

Partindo do pressuposto de que numa nova sociedade é necessário combinar a formação pelo trabalho concomitante ao desenvolvimento da consciência socialista, realizaremos um debate também entre Lênin e Bogdanov acerca da cultura proletária, cujas

concepções nos permitem pensar sobre a gestação da nova cultura ainda no seio das relações contraditórias.

Contudo, é importante frisar que existem muitos outros educadores, desde aqueles que possuem uma visão mais conservadora dos processos educativos até os que suprimem completamente o papel da escola na sociedade em transição. Escolhemos os já citados anteriormente por nos proporcionarem elementos que admitem o passeio dialético por essas três categorias em destaque. Isto posto, acreditamos que possamos avançar nas discussões sobre a formação revolucionária e desvelar os desafios pós conquista do poder pelo proletariado.

## 2 A EDUCAÇÃO EM MARX

A contribuição marxiana para a educação não está sistematizada em uma obra específica. O legado de Marx e Engels está dividido em parte de suas obras: *Manifesto Comunista* ([1848] 2008), *Crítica ao Programa de Gotha* ([1875] 2012), *Manuscritos Econômico-Filosóficos* ([1844] 1989), *O Capital* ([1867] 1989), *Grundrisse* ([1857-1858] 1985), documentos e textos da *Associação Internacional dos Trabalhadores* ([1866] 1982), dentre outros, nos quais expressam o reconhecimento da educação como objeto que segue as contradições da sociedade.

A perspectiva de análise que decidimos apresentar toma as reflexões marxianas em seu caráter programático, abrangendo as críticas de Marx e Engels acerca do ensino destinado para a classe trabalhadora, a união trabalho e ensino e o princípio educativo da práxis como partes integrantes do seu programa de formação.

A abordagem desse capítulo se difere da tradição marxista adotada pelos educadores, no qual dissertam acerca da relação trabalho-educação, nas obras de Marx e Engels. Nossa análise parte de uma perspectiva incomum no marxismo por considerarmos não apenas a união trabalho e ensino como parte integrante da proposta marxiana de educação, já que dentro dela, estamos considerando o princípio educativo da práxis (SOUSA JR, 2010).

Nogueira (1997), Manacorda (2000) e Lombardi (2010), por exemplo, como autores que resgataram as contribuições marxianas de educação, importantíssimas para as discussões acerca da relação trabalho-educação no marxismo, não dissertaram acerca da práxis. Lombardi até acentua que a educação em Marx está pensada em três momentos distintos: na crítica ao ensino burguês, na educação que acompanha o movimento contraditório do capital e a educação onilateral. Porém, o autor não detalha o processo formativo presente no movimento contraditório do capital, não faz nenhuma menção a práxis político-educativa como atividades formativas que visam organizar a classe trabalhadora para os embates cotidianos contra o capital.

Semelhantemente, Lessa (2007) e Tonet (2013), nas suas exposições a respeito da constituição do ser social, ressaltam o papel central do trabalho na formação do ser social e algumas vezes colocam a práxis apenas como a síntese dialética entre objetividade e subjetividade, espírito e matéria, interioridade e exterioridade, não fazendo os devidos esclarecimentos do papel que a práxis possui na formação e desenvolvimento do ser social; e, quando o fazem, a práxis permanece como uma categoria carente de um maior aprofundamento teórico.

Por essa razão, centraremos nossa análise nas três categorias: trabalho, práxis e escola, como elementos de uma formação revolucionária, abordando suas possibilidades no movimento contraditório do capitalismo. Na primeira parte, discutiremos a distinção entre os conceitos de práxis e trabalho e sua importância para a formação e desenvolvimento do ser social. Posteriormente, versaremos sobre o princípio pedagógico da revolução social e a importância da práxis político-educativa na formação dos laços revolucionários, lançando as bases para a construção de uma cultura proletária gestada no seio do movimento contraditório do capital.

Prossegue ainda como objetos de análises o princípio da união trabalho e ensino como germe da educação do futuro, culminando nos conceitos de educação politécnica e educação onilateral. A conceituação dos termos e suas devidas distinções são fundamentais para que possamos compreender os limites e as possibilidades de cada proposta durante o estágio que corresponde à transição do reino da necessidade<sup>8</sup> para o reino da liberdade.

Neste capítulo, fundamentaremos nossa análise em algumas obras de Marx e Engels, bem como nos escritos de Manacorda (2000), Nogueira (1993), Lombardi (2010), Sousa Jr (2010), dentre outros.

## **2.1 Trabalho e práxis: formação e desenvolvimento do ser social**

O trabalho é a categoria fundante do ser social. Através do intercâmbio do homem com a natureza o processo de trabalho permite que o homem, ao modificar a natureza, também modifique-se a si mesmo numa relação contínua e dialética de formação e autotransformação. Marx (1989), em *O capital*, afirma que, no processo de trabalho, o homem se distingue da melhor abelha pela sua capacidade de prever imaginariamente o produto final. Nesse formato, o trabalho possui uma centralidade no processo de formação do ser social, porque se constitui “como o resultado da capacidade humana de exprimir-se sobre a objetividade” (TASSIGNY, 2004, p. 86), criando não apenas o mundo das riquezas objetivas, mas sendo responsável pela criação do próprio homem (SOUSA JR, 2013). Na criação do

---

<sup>8</sup>Marx utiliza essas expressões em *O capital* para elucidar a quantidade de tempo do trabalho. Durante o reino da necessidade, o tempo de trabalho está subordinado à necessidade da produção material e no reino da liberdade, o tempo de trabalho não estará relacionado à necessidade imediata da produção, permitindo ao homem um controle sobre seu próprio tempo.

mundo das riquezas objetivas, articula matéria e ideia, objetividade e subjetividade, numa síntese dialética, enfatizando a capacidade do homem não apenas de modificar o mundo físico, mas de se autotransformar à medida que utiliza não apenas os membros do seu corpo para atuar sobre a natureza, mas também sua capacidade intelectual.

Netto e Braz (2008, p. 43) asseguram que “O trabalho é constitutivo do ser social, mas o ser social não se reduz ou esgota no trabalho. Quanto mais se desenvolve o ser social, mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho”. Através do processo de trabalho se estabelece uma relação de continuidade e rupturas entre o homem e o mundo dos homens, fundando uma constelação de complexos mediados pela linguagem, trabalho, relações sociais, arte, religião, etc. (LESSA, 2007).

Partimos do pressuposto que o trabalho contém um princípio educativo por duas razões: primeiro por causa da sua ação teleológica; o homem descobrirá, aprenderá no ato de transformação da natureza a manusear e a manipular a matéria orgânica e a transformá-la numa ferramenta útil à sua sobrevivência, seja como instrumento de caça e/ou de defesa; segundo, pela própria formação do homem no desenvolvimento dos complexos sociais. Trabalho e educação se confundem no sentido de que o homem, ao ser transformado pelo processo de trabalho e ao se desenvolver uma constelação de complexos, esses complexos serão mediados pela educação, embora essa educação seja de caráter informal, ou, numa linguagem lukasciana, seja uma educação no sentido lato<sup>9</sup>.

Tassigny (2004), em seu artigo sobre “Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação”, afirma que o surgimento do complexo social da educação permanece obscuro em Lukács. No entanto, nos ajuda a compreender a relação trabalho e práxis na formação e desenvolvimento do ser social, quando, apoiada em Lukács, salienta que:

A práxis educativa do homem foi precedida de um longo devir histórico e houve, certamente, uma “pré-história” da sua aparição, bem como uma estratificação progressiva de suas qualidades constitutivas, até suas formas evoluídas (*ad quem*), já cristalizadas, existindo de forma autônoma na sociabilidade. (TASSIGNY, 2004, pag. 84)

A autora avança em sua análise sobre a práxis educativa afirmando que ela é manifestação da práxis espiritual dos homens, produto da relação sujeito-objeto, surgindo na

---

<sup>9</sup>O complexo social da educação em Lukács aparece de duas formas: educação lato (a educação em geral) e a educação restrita, aquela oferecida nos espaços formais de ensino (escola, igrejas e sindicatos) (TASSIGNY, 2004).

vida cotidiana como resposta às necessidades da realidade objetiva. Desse modo, o trabalho permanece, pois, se constituindo como uma ação teleológica primária, cujo princípio educativo atua pela premência do homem de intervir na realidade objetivamente, assumindo “simultaneamente a função de ampliar as capacidades subjetivas na apreensão do real” (TASSIGNY, 2004, p. 90). Aqui se observa não apenas o princípio educativo do trabalho/práxis, numa relação que se inicia na interação entre homem-natureza e avança para uma circularidade do homem-natureza-homem.

A linguagem, as relações sociais, a arte e a religião, etc., pertencem à constelação de complexos, conforme Lessa (2007), e estão inscritas em posições teleológicas secundárias. Esses outros complexos se caracterizam como produtos da práxis, podendo ser afirmados, portanto, como atividades humanas que compõem o guarda-chuva correspondente à práxis. A práxis, como conceito que engloba o conjunto das atividades humanas, abriga as diversas complexificações do ser social, originárias do processo de trabalho. Portanto, o reconhecimento da práxis como categoria fundamental no processo de formação humana não retira a centralidade do trabalho na constituição do ser social.

Lukács (2010) salienta que:

O trabalho e todas as formas de práxis dele originadas, transformam sua atividade em outra sempre mais ampla e ao mesmo tempo diferenciada e consciente. [...] Assim, devido às práxis, o ser humano se forma numa multiplicidade cada vez mais variada se defronta com a sociedade e seu metabolismo com a natureza. (Op. Cit. p. 78)

Assim, trabalho e práxis possuem uma relação dialética. O trabalho é práxis por fazer parte do conjunto das atividades humanas e segue sendo assim, “modelo de toda práxis social porque é a relação entre teleologia e causalidade, que é específica do trabalho e também é atuante em outros campos da práxis social” (TASSIGNY, 2004, p. 85). Logo, é a práxis primeira ou práxis produtiva, por que:

é a primeira resposta teórico-prática dos homens na luta pela sobrevivência; porque promove a produção material da existência; e porque é a condição de possibilidade de todas as demais; além disso, a posição teleológica do trabalho modifica causalidades espontâneas ou naturais ao passo que as demais formas de práxis modificam causalidades postas pela intervenção humana, social. (SOUSA JR, 2015, p. 76)

A práxis produtiva, constitutiva do ser social, é um pôr teleológico, cujo objetivo se funde na transformação do homem e da natureza, tornando-se, portanto, como modelo de

toda práxis social por conter em si o elemento modificador da realidade. A práxis, de igual modo, originária da práxis produtiva, possui um pôr teleológico, cujo elemento modificador da realidade não se concentra mais naquela relação primária, mas se dá entre os sujeitos com vistas ao processo de superação da realidade.

Sousa Jr (2015) destaca que:

Assim, o trabalho é um ponto de partida que desencadeia o processo complexo em que a formação humana vai ter na práxis como um todo e não apenas no trabalho a sua efetivação real, de maneira que a própria formação da generidade humana também vai se fundar na práxis. (Op. Cit. p. 76)

Sousa Jr (2015) menciona em seu artigo sobre o princípio educativo da práxis e a atualização do debate teórico da relação trabalho-educação e ressalta que, dentre as discussões que permeiam a relação e práxis, há uma obscuridade conceitual do que seja trabalho e práxis. O autor destaca, fundamentado em Kosik e Konder, que o trabalho aparece como práxis e a práxis é reduzida ao momento laborativo. Desta forma, a omissão da práxis e/ou sua vinculação apenas ao momento laborativo ou as atividades políticas da classe trabalhadora (SOUSA JR, 2013) reduz consideravelmente as possibilidades de avançarmos teoricamente, bem como no campo prático da organização da classe trabalhadora.

A práxis participa ativamente da formação e desenvolvimento do ser social e permanece no conjunto das atividades humanas, estando intimamente ligada ao desenvolvimento das sociedades, atuando em suas manifestações artísticas, culturais, dentre outras e seguindo como a mola propulsora que caracteriza as mudanças ocorridas historicamente.

Portanto, a práxis, da mesma forma que precisa de uma maior clareza nos debates marxistas, tomando-a em seu sentido amplo, ela não pode ser reduzida apenas às atividades políticas. Concordamos com Sousa Jr (2013), quando supõe que mesmo após a conquista do poder pela classe trabalhadora, a práxis ainda não poderia deixar de existir, tendo em vista que o exercício político dos indivíduos não cessaria após a conquista do poder.

Essa compreensão ampliada de práxis perscruta o homem em sua totalidade social, tendo em vista que “ela surge sempre como resposta aos problemas que ocorrem no curso do processo de produção e reprodução da existência” (TASSIGNY, 2004, p. 88), exigindo, pois, por isso, uma ação no movimento real. A atuação no movimento real é o catalisador das mudanças sociais, o que torna a sociedade dinâmica, tendo em vista que a direção dos fatos dependerá das ações dos sujeitos.

Deste modo, o re/conhecimento da práxis como categoria fundamental no processo de construção e desenvolvimento do ser social não retira a centralidade do trabalho e/ou o seu caráter fundante (SOUSA JR, 2013). O trabalho funda a existência humana, determinando-a em sua totalidade, enquanto a práxis representa o elemento existencial tanto da atividade objetiva quanto subjetiva do homem.

Sobre a obscuridade conceitual acerca da relação trabalho e práxis, Sousa Jr (2015) comenta que:

A práxis ora é uma categoria diferente do trabalho, ora é categoria que o comporta, que se identifica com ele, na medida em que ele é uma modalidade de práxis, é práxis produtiva. A práxis é a atividade humana em geral, que se define enquanto tal pela posição teleológica. Nesse sentido, o trabalho é uma práxis, a práxis que se distingue de todas as outras formas porque é a primeira resposta teórico-prática dos homens na luta pela sobrevivência; porque promove a produção material da existência; e porque é a condição de possibilidade de todas as demais; além disso, a posição teleológica do trabalho modifica causalidades espontâneas ou naturais ao passo que as demais formas de práxis modificam causalidades postas pela intervenção humana, social. Essa dupla forma de definir a práxis, ora como categoria que se identifica com o trabalho, na medida em que este é práxis produtiva, ora se distinguindo dele, quando ela representa as outras atividades, as quais em bloco se diferenciam qualitativamente do trabalho, aparece tanto nos autores referidos acima quanto em Lukács. (Op. Cit. p. 78)

Trabalho e práxis pertencem à mesma esfera ontológica e se separam à medida que ocorre a complexificação do ser social, passando a modificar causalidades diferentes. O trabalho modifica as causalidades espontâneas e naturais, enquanto as diversas formas de práxis atuam nas causalidades impostas pela intervenção humana. Nesse sentido, é a interferência da práxis humana que confere à história um caráter contraditório e indeterminado, cujo sentido dependerá das relações operadas no mundo dos homens, mediadas pela práxis e seu princípio educativo imanente.

Se o trabalho é práxis e a práxis constitui a base do ser social (LUKÁCS, 2010), a formação e desenvolvimento do ser social repousam primariamente na práxis primeira/produtiva e se ampliam pelos complexos desenvolvidos no mundo dos homens, mediados pela linguagem, trabalho, relações sociais, arte, religião, etc<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>Esses diferentes complexos que também podem ser denominadas de diversas práxis sociais ou manifestações da práxis humana conferem à história interpretações subjetivas, pelo fato de que a magia e a religião exercem uma dominação “espiritual” sobre a realidade, o que reflete diretamente na educação por se constituir “como um prolongamento original dessas formas subjetivas de interpretação do mundo” (TASSIGNY, 2004, p. 90), por isso que a apreensão do conhecimento pode se dar na direção da ciência ou nos conhecimentos antropomorfizantes (TASSIGNY, 2004). Por essa razão, nem toda forma de práxis é necessariamente revolucionária.



Consideramos que trabalho e práxis estão intrinsecamente relacionados ao processo de formação e desenvolvimento do ser social. A supressão do reconhecimento da práxis como categoria que provoca as mudanças sociais em Marx contribuem para uma visão reducionista e mecanicista do programa de formação humana em Marx. Deste modo, o reconhecimento da centralidade do trabalho não anula a importância da práxis na formação dos trabalhadores (SOUSA JR, 2013).

Bottomore (2001), no “Dicionário do Pensamento Marxista”, opõe trabalho e práxis como se o primeiro fosse negatividade e o segundo positividade. Ao supor um elemento positivo e outro negativo, o autor, além de negar a relação contraditória do trabalho, aparecendo como negação do homem e possibilidade de emancipação social (SOUSA JR, 2010), fere o princípio da dialética, porque não basta contrapor o positivo e o negativo como se fossem duas ideias opostas, bastando eliminar o negativo e apresentar uma categoria como antídoto da outra, quando em Marx (1985) se observa que o movimento contraditório das ideias proporciona à história um caráter não-determinado, resultando num cabedal de possibilidades no movimento contraditório do capital, representado pela práxis. É justamente o elemento da contradição que confere ao trabalho um princípio educativo mesmo nas relações de trabalho alienada e estranhada.

Concordamos com Sousa Jr (2010) quando sugere o caráter dúbio do trabalho, ao afirmar que:

A categoria trabalho ilustra bem essa relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado, a negação do homem e, ao mesmo tempo, criação de possibilidades para a emancipação social. Essa contradição, que perpassa toda a sociabilidade estranhada, coloca-se também, logicamente, na perspectiva da educação. No contexto das relações estranhadas, o processo amplo de formação do homem encontraria a possibilidade de superar as relações vigentes, erigindo uma nova ordem social, na qual seja possível viabilizar o livre desenvolvimento das potencialidades humanas. Em decorrência disso, o problema fundamental da educação, no entendimento de Marx, vai colocar-se essencialmente no processo de educação do proletariado, por ser esse o agente que sofre mais intensamente a opressão do capital e por ser ele, conseqüentemente, o portador das condições mais favoráveis para conduzir o processo de superação das relações estranhadas. (Op. Cit. p. 26)

Pelo trabalho podemos vislumbrar a possibilidade da revolução social, mas é pela práxis que o trabalhador pode se tornar sujeito efetivamente revolucionário através da práxis político-educativa. O trabalho, imerso nas relações reificadas, não pode por si só promover a elevação do sujeito potencialmente revolucionário para efetivamente revolucionário, dado o sentido degradante que o trabalho abstrato adquiriu na sociabilidade capitalista. Para que esta elevação aconteça, é necessário que algumas mediações ocorram ainda no interior do capitalismo, com vistas à superação da sociedade classista.

A práxis acompanha o movimento contraditório do capitalismo. Ela significa, através do seu princípio educativo que lhe é imanente, a possibilidade de subverter a correlação de forças existentes na sociedade. Se for no trabalho que se efetiva a possibilidade da revolução social, nesse processo perpassa uma relação dialética mediada pela práxis político-educativa. Deste modo, o imbricamento entre práxis e trabalho não se dá na constituição apenas da gênese do ser social, este entrelaçamento perdura em todas as fases da relação contraditória do capital.

Dentre o leque de ações que compõe a práxis, existe uma igualmente importante na formação do sujeito revolucionário. Da mesma forma que o homem se desenvolve a partir dos complexos originados do processo de trabalho, o homem necessita da práxis político-educativa para que se construa como sujeito revolucionário e assim dê início à construção de uma nova cultura ainda sob as agruras do capitalismo, a partir da conscientização, formação de consciência de classe para a propaganda, denúncia e educação política das massas.

Sousa Jr (2010) aponta a importância da práxis político-educativa na formação dos laços revolucionários, sugerindo que, mesmo após a conquista do poder político pela classe trabalhadora, surgirão outros desafios que precisarão da mediação da práxis.

Vázquez (2007) acentua três elementos que não podem ser separados da práxis revolucionária: “conquista do poder político; organização do proletariado como novo poder político e a utilização desse poder para transformar radicalmente o modo de produção” (Op. Cit. p. 165). É justamente partindo dessa necessidade de organização do proletariado para o novo poder político visando à transformação do modo de produção que Sousa Jr (2013) sugere que os desafios não cessam com a tomada do poder.

Portanto, a extinção das classes sociais não significa um fim em si mesmo. A burguesia não será extinta no momento da transição. Pelo contrário, a transição significa dentre outras coisas, o acirramento das contradições sociais e a consolidação de dois blocos hegemônicos que lutará para se fortalecer na disputa pelo poder, confirmando seu caráter pedagógico na formação do espírito revolucionário e na organização das classes em luta.

## **2.2 O princípio pedagógico da Revolução Social**

Toda revolução acompanha uma série de transformações e rupturas que reverberam no sistema econômico, político e social, alterando profundamente concepções de valores, costumes, comportamentos e modos de viver. Deste modo, reconhecemos que, num

processo revolucionário, as mudanças que ocorrem afetam a materialidade do real e refletem na subjetividade do indivíduo do mesmo modo que o contrário também acontece, numa articulação dialética entre objetividade-subjetividade, do indivíduo para o coletivo, “existindo em indissolúvel relação de interdependência e de reciprocidade” (TASSIGNY, 2004, p. 86).

Partindo do pressuposto que uma revolução social acompanha um longo processo, consideramos que nele não está contida a ideia de pacificidade ou de transformações por dentro das estruturas burguesas. Pelo contrário, Lombardi (2010) relembra, baseado nas reflexões de Marx e Engels sobre educação, a transição do feudalismo para o capitalismo, elencando um amplo movimento de ideias seguido também pela violência. Dessa maneira, reforçamos que a revolução social é um processo de rupturas violentas e que não negam, portanto, o caráter pedagógico da revolução social.

Mauro Iasi (2013), nas reflexões realizadas no período das grandes manifestações de junho de 2013, declarou que todo processo de revolução traz em seu bojo a contrarrevolução. Parafraseamo-lo para reiterar que todo processo de revolução traz em seu bojo um amplo processo pedagógico com profundas transformações materiais, espirituais e estéticas. Esse amplo processo de transformação social é considerado pedagógico à medida que o homem precisa criar, pela ação teleológica, uma medida de processos que desembocam num conjunto de transformações estruturais.

Sousa Jr (2010) salienta que:

O processo revolucionário não é um raio no céu azul, nem mero ato da vontade dos indivíduos. [...] Mas aquele processo é, antes, forjado, pelas condições históricas concretas da sociedade capitalista e, tal como se tem considerado aqui, toda a vida social cotidiana, a constituição, desenvolvimento e transformação das diversas formações sociais constituem um amplo processo de educação. Desse modo, a revolução, para ser considerada como processo educativo, tem de ser vista antes como um processo dentro de outro processo maior e mais amplo. (Op. Cit. p. 29)

Deste modo, compreendemos que o processo revolucionário não se limita ao o momento do assalto ao poder, ele é um complexo processo anterior e posterior àquele. No caso da revolução proletária, que é o da análise marxista, a formação do sujeito revolucionário é o processo educativo primordial e consiste exatamente na autotransformação da massa explorada em sujeito consciente e ativo transformador da ordem burguesa e propositor da nova sociedade; por sua vez, a execução das tarefas revolucionárias e a construção da nova ordem social, da nova cotidianidade justa e livre, dos novos costumes, comportamentos, padrões éticos, valores sociais, etc. Tudo isso é obra da práxis humana e impossível sem a educação.

Rosa Luxemburgo (2013) defende que o processo revolucionário cria uma atmosfera política diferente. A autora relata que o debate político passa a ser realizado nos espaços cotidianos: praças, ruas, cafés, dentre outros, saindo de uma esfera privada e invadindo o espaço público, exigindo, pois, uma educação política com conteúdos e práticas emancipatórias. No entanto, é preciso ponderar que o debate político nos espaços cotidianos já ocorre independente de estarmos ou não no período revolucionário, no qual revelam uma faceta educativa, porém não revolucionária.

Reiteramos que o confronto de ideias entre as classes em luta são fundamentais pelas possibilidades educativas presentes, mas é preciso destacar que as propagandas política e revolucionária, por si só, não podem ganhar uma dimensão revolucionária, uma vez que elas só adquirem este caráter quando articulam teoria e prática, conteúdos e práticas políticas emancipatórias.

Vázquez (2007) assinala que:

O homem comum e corrente é um ser social e histórico; ou seja, encontra-se imbricado numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria prática. Sua consciência nutre-se igualmente de aquisições de toda espécie: idéias (sic), valores, juízos, preconceitos, etc. Nunca se enfrenta um fato puro, ele está integrado numa determinada perspectiva ideológica, porque ele mesmo – com sua cotidianidade histórica e socialmente condicionada – encontra-se em certa situação histórica e social que engendra essa perspectiva. Por conseguinte, sua atitude diante da práxis já implica numa consciência do fato prático, ou seja, certa integração numa perspectiva na qual vigoram determinados princípios ideológicos. Sua consciência da práxis está carregada ou penetrada de idéias (sic) que estão no ambiente, que nele flutuam, e as quais, como seus miasmas, ela aspira. Trata-se, em muitos casos, da adoção inconsciente de pontos de vista surgidos originalmente como reflexões sobre o fato prático. (Op. Cit. p. 9)

A partir dessa afirmação de Vázquez (2007), deduzimos que o homem está imerso na práxis cotidiana e que muitas vezes isso pode se tornar um obstáculo na transformação do homem potencialmente revolucionário em sujeito revolucionário. As massas proletárias geralmente se encontram submetidas e enredadas nas ideologias promovidas pelos setores dominantes e dirigentes da sociedade, por essa razão, será necessário ressignificar as práticas humanas numa perspectiva transformadora.

O processo revolucionário demanda uma organização das massas exploradas como classe social em partidos políticos e em todos os espaços em que se possam desenvolver como sujeito revolucionário. Por isso, Sousa Jr (2010) defende que, na revolução social, percebe-se a presença dos três elementos pedagógicos fundamentais: “os sujeitos que ensinam

e aprendem; a relação ensino-aprendizagem com as devidas estratégias e métodos pedagógicos; e os conteúdos do processo de ensino-aprendizagem” (Op. Cit. p. 28).

Adiante, o autor completa sua afirmação dizendo que:

Esses elementos reunidos atuam na formação de quadros militantes, de dirigentes, lideranças operárias e populares, oradores, quadros que formam as táticas e as estratégias revolucionárias do movimento proletário, e da base geral do movimento, o que é fundamental para que esta não seja manipulada pelas camadas dirigentes e seja, ao mesmo tempo, capaz de formular e assumir postos de comando. Esses elementos atuam permanentemente desde os momentos mais embrionários das lutas proletárias, passando pelo processo de conquista do poder social até sua consolidação e avançam historicamente no processo de construção do homem novo e das novas relações não alienadas/estranhadas. (ibidem p. 28).

Deste modo, a conquista do poder político pela classe trabalhadora antecede a um processo pedagógico anterior de formação política dos sujeitos, no qual continua nos períodos subsequentes na efetivação dos avanços revolucionários, visando acabar com toda e qualquer exploração do homem pelo homem. É um processo pedagógico à medida que se baseia na ação coletiva, consciente e organizada de uma massa de indivíduos explorados que aprende a se reconhecer e a atuar politicamente como um só corpo, uma só classe, portadora dos mesmos interesses e objetivos. O processo de autotransformação dessa massa em classe consciente já é um processo educativo importantíssimo e complexo para o qual concorrem vários agentes, instituições e processos como os partidos, os sindicatos, a escola, as lutas sociais em geral. O processo de tomada do poder e de derrubada das estruturas objetivas fundamentais da sociedade burguesa e depois a construção de um novo horizonte de vida social compõe a totalidade da escala histórica revolucionária, é o processo revolucionário visto de forma longitudinal.

Para ilustrar a ideia do caráter educativo da revolução de que estamos tratando, destacamos da análise de Marx (2013) sobre a experiência da Comuna de Paris, a seguinte passagem:

A classe operária não exigia milagre algum da comuna. Ela não tem nenhuma utopia fixa e pronta para implantar via decreto popular. Ela sabe que para conseguir a sua própria libertação, e com ela, essa forma superior de vida, impulsionada irresistivelmente pelo próprio desenvolvimento econômico da sociedade atual, terá que passar por longas lutas, por uma série de processos históricos, através dos quais tantos homens quanto às circunstâncias serão transformados completamente. Ela não tem nenhum ideal a ser realizado; ela apenas tem que colocar em liberdade os elementos da nova sociedade que já desenvolveram-se no seio da sociedade agonizante. Plenamente consciente de sua missão histórica e heroicamente resolvida a agir em conformidade com ela, a classe operária pode permitir-se sorrir frente às inventividades grosseiras dos lacaios da imprensa frente à proteção pedante dos

doutrinários burgueses bem intencionados, que pregam as suas ignorantes vulgaridades e suas fantasias sectárias no tom oracular da infalibilidade científica. (Op. Cit. p. 58)

A Comuna de Paris, em sua breve existência, demonstrou que a transição do capitalismo para o comunismo não está dada à priori como uma determinação histórica. Longas lutas e alguns processos históricos devem ocorrer, os quais dependem da ação dos sujeitos no movimento real. A ação dos sujeitos na realidade objetiva pode direcionar ou não o movimento das massas numa perspectiva revolucionária, o que confere à história um caráter dinâmico, no qual depende da ação direta dos sujeitos em luta.

O reconhecimento de uma fase de lutas correspondente ao período da transição nos sugere que há uma incidência da práxis político-educativa para a organização de todas essas transformações. Se é verdade que existe um entrelaçamento entre educação e cultura, a revolução cultural exigirá um longo processo de desalienação mediado pela educação, gestada no seio da sociedade agonizante.

É preciso enfatizar a relação sujeito-objeto presente no processo revolucionário. O sujeito revolucionário se educa para dois momentos distintos. Ele se educa para atuar na imediatividade dos acontecimentos, na construção dos laços revolucionários, ao mesmo tempo em que se educa para a sociedade futura. Os valores cooperativos e solidários apreendidos na fase imediata das lutas se tornarão nos princípios norteadores da nova sociedade.

A existência dessas novas relações sob o comunismo requer que os elementos que se constituem numa formação revolucionária propiciem os fundamentos dessa nova consciência gestada à medida que o homem novo e essa nova consciência são gerados nas trincheiras da luta revolucionária, simultânea e concomitantemente ao processo educativo da práxis revolucionária.

O desenvolvimento da consciência socialista se dá paulatinamente à medida que conhecemos as contradições da sociedade capitalista, originando-se num processo contínuo entre o conhecer e vivenciar a realidade existente associado à ação revolucionária. Nessa relação, perpassa um tipo de educação emancipatória, transformadora, dentro ainda dos limites estabelecidos pelo capital<sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup>Quando falamos desse tipo de educação nos limites do capitalismo não estamos nos referindo a educação unilateral. Este assunto trataremos adiante.

Aqui a práxis é práxis revolucionária e é essencialmente educativa porque trata justamente do processo de transformação profunda do homem, das relações, da sociedade. Mais do que tudo, aqui o conceito de revolução assume de maneira especial uma perspectiva pedagógica, porque indica uma transformação jamais vista, pois pela primeira vez o homem passaria por um processo de educação cuja finalidade seria a de criar, pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, definida conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre. (SOUSA JR, 2010, p. 26)

O processo de revolução social é considerado um processo educativo à medida que a teoria revolucionária penetra nas massas, numa relação dialética entre indivíduo e coletivo. A educação do indivíduo para a coletividade não pode se dar em processos distintos da transformação social. A consciência do trabalhador consegue transpor a sua consciência de trabalhador explorado, alienado, se construindo gradativamente em sujeito revolucionário. Vásquez (1997) assinala que “É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação” (Op. Cit. p. 121). Portanto, a aquisição dessa consciência revolucionária se dá num processo contínuo e inseparável de formação e de autotransformação da classe trabalhadora.

No tocante à escola, Marx apresenta duas posições em momentos distintos. No *Manifesto Comunista* (2008), assim como em outros documentos, o autor realiza a defesa da escola pública, gratuita e laica para a classe trabalhadora. Na *Crítica ao Programa de Gotha* (2012), Marx salienta que é muita ingenuidade pensar que o Estado burguês será capaz de oferecer uma educação capaz de elevar a classe trabalhadora para um estágio superior dentro da sociabilidade burguesa, assinalando que, a educação ideal para a classe trabalhadora é aquela organizada e gerida por ela. Tal afirmação nos leva a concluir que Marx realiza uma crítica a educação burguesa, por ela ser reprodutivista, mas ao mesmo tempo não nega a perspectiva transformadora que a educação pode adquirir, em meio às contradições do capital, quando estão articuladas com a práxis educativa.

Sob essa perspectiva, podemos inferir que no processo de transição, a formação da classe trabalhadora, aquela que é do interesse de Marx, não se dá apenas nos ambientes formais de ensino. Os espaços informais ganham relevo especial, adquirindo uma perspectiva de emancipação social à medida que a práxis e seu processo educativo imanente (SOUSA JR, 2010) se envolvem numa teia de relações que favorece ao sujeito potencialmente revolucionário se transformar em sujeito efetivamente revolucionário.



Trabalho, práxis e escola se consolidam como elementos de uma formação autenticamente revolucionários à medida que estas três categorias se articulam dialeticamente. A formação da classe trabalhadora deixa de ser realizada para o trabalho, mas pelo trabalho, na medida em que se misturam no ambiente de formação elementos da práxis laborativa e das outras práxis social numa perspectiva de transformação social na qual combinam subjetividade-objetividade, teoria e prática. Semelhantemente deve ocorrer com a escola, uma vez que no momento da transição, ela teoricamente passa a responder as necessidades da conjuntura de uma sociedade em transição revolucionária, se estabelecendo não como o lugar central de formação, mas se vinculando com os outros espaços formativos numa perspectiva transformadora.

### **2.3 A união trabalho e ensino**

É sabido que a educação não foi objeto de estudo nas obras de Marx. Todavia, em alguns fragmentos de textos, alguns dos quais explicitamos anteriormente, revelam o aspecto contraditório dessa temática. A escola reproduz a sociabilidade burguesa à medida que é “controlada segundo a realidade da divisão do trabalho, das forças produtivas, das relações sociais e das formas de estranhamento” (TASSIGNY, 2004, p. 91), ao mesmo tempo em que, dentro de certas condições, pode contribuir com a possibilidade de transformação da sociedade pelo seu princípio contraditório, se constituindo desse modo como espaço de disputa hegemônica (MOCHCOVICH, 1988). A escola não é o *locus* privilegiado da ação revolucionária, mas é o ambiente em que ocorre a instrução da classe trabalhadora, ainda que dentro dela permeie a lógica reprodutivista da sociabilidade burguesa.

Em um apanhado das obras de Marx, veremos que no *Manifesto Comunista* (2008), o autor defenderá a escola pública, gratuita e laica, bem como em outros documentos é possível encontrar a defesa do trabalho produtivo com o ensino, sendo necessário, portanto, contextualizar o próprio período histórico que Marx estava inserido, para que possamos compreender sua defesa relacionada à educação.

A Revolução Industrial, ocorrida entre os séculos XVIII e XIX, alterou profundamente toda a estrutura material e espiritual da sociedade. Nesse período, há uma efervescência dos debates socioeconômicos, nos quais versam principalmente a respeito do problema da instrução, dividindo o pensamento dos maiores economistas políticos na época: enquanto alguns economistas e filósofos defenderão que a instrução para a classe trabalhadora é dispensável, pois eram tempo roubado à produção, outros, tendo como porta voz Adam



Smith, defenderá que é necessário instruir, porém, em doses homeopáticas, pois se ultrapassar o mínimo de instrução necessária, entra em contradição com a própria ordem social (SAVIANI, 1997). A incorporação das máquinas ao processo produtivo obrigou que os trabalhadores obtivessem conhecimentos mínimos para manusear as novas ferramentas de trabalho, necessitando por isso de uma educação que viesse atender as novas demandas daquela sociedade em ascensão. Deste modo, a universalização do ensino remonta as próprias origens da sociedade capitalista, no qual desloca o processo produtivo, antes centralizado na família e o desloca para o ambiente da fábrica.

Portanto, a defesa de Marx acerca da educação parte da realidade concreta daquele determinado tempo histórico, quando o acesso da classe trabalhadora à educação era limitado, no qual acentuavam as contradições históricas entre a instrução da classe trabalhadora e a instrução dos filhos da classe dominante. Nessas condições, Marx não poderia realizar uma crítica da negação da escola, porque negando a escola estaria negligenciando a importância do acesso ao conhecimento, por mais elementar que fosse para a classe trabalhadora. Nessas circunstâncias, o que poderia fazer era defendê-la por uma perspectiva de classe, adequadas a essa nova realidade e transformá-la a favor da classe operária, com a apropriação dos conhecimentos dominantes.

Nosella (2002) destaca as mudanças acerca da legislação trabalhista, acentuando que inicialmente as crianças eram obrigadas a trabalhar, começando a surgir, por parte dos socialistas utópicos<sup>12</sup>, programas sociais que viessem a atender a realidade das crianças exploradas e abandonadas.

Nosella (2002), ao historicizar a formação das crianças no capitalismo, resgata que os socialistas utópicos defendiam uma política educacional que protegessem as crianças do avanço do industrialismo<sup>13</sup>. Com esse intuito, foram criados refúgios para cuidar das crianças com vulnerabilidade social. No entanto, Nogueira (1993) destaca que essas casas de refúgio ou assistência eram uma espécie de reservatório da mão-de-obra infantil. Muitas organizações sociais passaram a exigir uma legislação que coibisse o trabalho infantil. Desde

---

<sup>12</sup>Dentre os socialistas utópicos que Nosella se refere, destaca-se Saint Simon, Charles Fourier e Robert Owen. Nessa época, o autor resalta as primeiras creches urbanas que nasceram com uma necessidade de proteger as crianças dos efeitos nocivos do capitalismo, cuja base social se assentava em programas de caráter assistencialista.

<sup>13</sup>Esse posicionamento não era unânime entre os socialistas utópicos. Dentre eles, destaca-se, em especial, Robert Owen, um industrial inglês, que via na união trabalho e ensino o germe de uma educação integral, em seus aspectos físicos e intelectuais. Sua proposta de educação se assentava no reconhecimento do princípio pedagógico do trabalho industrial. Essa defesa de Owen influenciou Marx a realizar a defesa da união trabalho e ensino.

o século XVIII, surgiram organizações assistencialistas que defendiam uma legislação proibitiva e/ou reguladora do trabalho infantil. Essas organizações sociais eram importantes porque lutavam, junto ao Estado, pela regulamentação do trabalho. No entanto, a autora afirma que essa legislação era bastante tímida e não supervisionava as condições de trabalho impostas às crianças.

O emprego da mão-de-obra infantil nas indústrias era benéfico para o empregador por diversas razões: primeiro, a introdução do maquinismo no processo de trabalho não requeria dos trabalhadores força física; segundo, a contratação das crianças era benéfica para os capitalistas tanto porque elas possuíam maior agilidade nos dedos e nas mãos, quanto porque era um lucro para o capitalista ter a criança trabalhando, pois os custos de sua contratação eram bem menores do que a contratação dos adultos.

No tocante à educação das crianças, Marx assinala que:

Quanto à lei: “lei ilusória” (*deluise law*), a qual, sob a aparência de cuidar da educação das crianças, não contém sequer uma só disposição para garantir o objetivo que professa. Só dispõe sobre o seguinte: as crianças devem estar fechadas por um determinado número de horas (três horas) por dia entre as quatro paredes de um lugar chamado escola. [...] Não eram raros os certificados de frequência escolar assinados com uma cruz por mestres ou mestras que nem sabiam escrever. [...] Em outra escola observei que a sala de aula era de quinze pés por dez e aí havia setenta e cinco crianças que gritavam algo de incompreensível. [...] Nas escolas onde há um mestre competente, seus esforços fracassam quase totalmente diante do barulho ensurdecedor de crianças de toda idade, dos três anos para cima. A remuneração do mestre, que é miserável na maioria dos casos, depende dos “pence” que se consegue pelo máximo número de crianças apertadas numa sala. Acrescente-se os escassos móveis escolares, a falta de livros e de qualquer material didático e o efeito deprimente de uma atmosfera fechada e nauseabunda sobre os pobres meninos. Estive em muitas dessas escolas, onde observei fileiras inteiras de crianças que não faziam absolutamente nada e aquelas crianças constam como educadas (*educated*) na estatística oficial. [...] Pela lei, toda criança, antes de ser empregada nas empresas, deve ter frequentado por trinta dias (pelo menos) e por não menos que cento e cinquenta horas durante os seis meses que precedem imediatamente o primeiro dia do seu emprego. [...] A criança pula, por assim dizer (*buffeted*) da escola à fábrica, da fábrica à escola, até que se alcance a soma de cento e cinquenta (*sic*) horas (MARX apud NOSELLA, 2002, p. 98).

Marx e Engels já realizavam uma série de críticas ao Estado burguês por não promover uma educação adequada para a criança. Os autores destacam que a lei (*Deluise Law*), a qual Marx chama de ilusória, não consegue cumprir aquilo que está estabelecido na lei. Os inspetores da fábrica inglesa, o qual Marx se referencia n’*O Capital*, relata a precariedade da estrutura inadequada em comportar uma quantidade enorme de crianças num espaço pequeno, associado à falta de qualificação dos professores e a baixa remuneração dos mestres.

Era uma necessidade daquele momento histórico a universalização do ensino. Os trabalhadores precisavam se apropriar dos conhecimentos técnicos para atuar nas fábricas. No entanto, o tipo de ensino fornecido para as crianças, filhos dos trabalhadores, era apenas um *faz de conta*. Em geral, essas crianças começavam seus trabalhos nas fábricas sem sequer dominar os conteúdos da instrução mais elementar.

Nogueira (1993) relata que a incorporação das mulheres no trabalho produtivo fez com que as crianças desde cedo ingressasse no trabalho. A partir dos três anos de idade, as crianças já participavam das atividades produtivas, ocasionando sérios problemas para o seu desenvolvimento. Dentre esses problemas, destacam-se o raquitismo, desvios na coluna vertebral e deformação nas pernas.

Baseado nesse relato e na aceitação do trabalho infantil por Marx, dentro de certos limites estabelecidos pela lei, Nogueira (1993) cogita que Marx foi vítima de seu contexto histórico ao afirmar que seria reacionária a abolição completa do trabalho infantil. No entanto, a autora não contextualiza que sua defesa do trabalho infantil estava articulada com a proposta educativa de Marx, atendendo a um duplo objetivo: acabar com a formação fragmentada da sociedade burguesa ao mesmo tempo em que se constitui o pilar da sociedade socialista quando propõe pôr fim a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A defesa de Marx de regulamentação do trabalho infantil estabelece limites bastante claros que dizem respeito à regulamentação da idade mínima para a admissão do trabalho, estabelecimento de uma jornada de trabalho obrigatória e a imposição de uma frequência escolar obrigatória (SOUSA JR, 2010), além de se pautar por uma legislação que protegesse as crianças contra os abusos da autoridade familiar<sup>14</sup>.

Partindo da realidade concreta daquele contexto histórico, Marx defendia que o Estado assumisse a educação da criança como responsabilidade estatal. A educação, permanecendo ainda sob a tutela da família, permitiria que a criança se submetesse ao despotismo da autoridade paterna que as atirava ao trabalho fabril precoce.

Marx não defendeu a erradicação do trabalho infantil e se posicionou contrariamente, pois a considerava incompatível com o desenvolvimento da grande

---

<sup>14</sup>A regulamentação do trabalho infantil, como defesa de Marx na Associação Internacional dos Trabalhadores (1866), era apenas um dos debates que envolviam os grupos e correntes políticas da AIT. Dentro dos debates da AIT comportava uma polêmica acerca da educação pública com os prodhounianos que se posicionavam contrário a intervenção do Estado na educação, delegando a família essa responsabilidade. Marx se mostrava contrário a essa posição, evidenciando que a educação, passando de uma esfera pública para a privada, permaneceria um desnível educacional pelo fato de que nem todas as famílias podiam pagar pela educação, o que prejudicava sobremaneira a educação dos trabalhadores (NOGUEIRA, 1993).

indústria<sup>15</sup>. O autor defendeu a regulamentação da jornada de trabalho para as crianças, partindo do pressuposto de que a união trabalho e ensino, “desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade” (MARX apud SOUSA JR, 2010, p. 42).

É preciso enfatizar que o princípio da união trabalho e ensino se constituem em uma das modalidades do programa de educação em Marx, visto de uma perspectiva integral, articulando a luta pelas necessidades imediatas e a luta por uma sociedade futura, numa concepção de totalidade, possibilitando ao trabalhador um maior nível de cultura e aprendizagem das técnicas profissionais necessárias além da possibilidade de subverter as relações dominantes de exploração. O apoio da escola e da rede de instituições formativas organizadas pela classe trabalhadora (partidos, sindicatos, grupos políticos, etc) ajudariam a formar o sujeito revolucionário, as novas circunstâncias e o novo homem.

Para Sousa Jr (2010), a união trabalho e ensino aparece em dois contextos diferentes, observando que, em cada contexto da sociedade, ela atende a finalidades diferentes, concluindo que:

O princípio da união trabalho e ensino aparece de dois modos distintos nas elaborações de Marx. Em determinados momentos ele se coloca como proposta articulada à realidade contraditória do trabalho abstrato. Nesse caso, esse princípio surge como proposta para enfrentar as questões mais imediatas que afligem as classes trabalhadoras. É um modo de contraposição aos malefícios da degradação do trabalho e uma maneira que visa o fortalecimento teórico e prático dos trabalhadores, seja como força de trabalho que precisa enfrentar como mercadoria as relações de mercado, seja como sujeito social revolucionário. Noutras ocasiões aparece como reflexão que pensa a articulação entre trabalho e ensino no contexto de novas relações sociais que tenham superado as contradições capitalistas. (Op. Cit. p. 239)

<sup>15</sup> A posição de Marx na contemporaneidade se mostra bastante polêmica. No entanto, mesmo com todos os avanços socioeconômicos, o trabalho infantil ainda não foi eliminado, demonstrando que, apesar de polêmica seu posicionamento, sua argumentação continua atual. O capitalismo, nos países periféricos, foi incapaz de erradicar o trabalho infantil. Lombardi (2010, p. 328) demonstra que “Ainda que o trabalho infantil esteja diminuindo, há um grande número de crianças trabalhando, conforme dados da Organização Internacional do Trabalho que estimou, em 2000, a existência de 211 milhões de crianças entre cinco e 14 anos trabalhando, com as maiores porcentagens na Ásia, na África e na América Latina. Com relação ao Brasil, recorrendo aos dados da PNAD de 2005, existem quase três milhões de crianças e jovens de cinco a 15 anos trabalhando (7,8% do total nessa faixa etária), tendo ocorrido um declínio acentuado, principalmente, a partir da metade da década de 1990. Os dados de 1992, por exemplo, indicavam a existência de quase cinco milhões e meio de crianças trabalhando (14,6% da população entre cinco e 15 anos). Tal qual os dados mundiais, a autora aponta que a proporção de meninos trabalhando é maior do que a de meninas, exceto no emprego doméstico. Também a porcentagem de trabalho infantil nas áreas rurais é bem mais elevada do que nas áreas urbanas do Brasil”.

Marx sabia que a proposta da união trabalho e ensino no contexto da sociabilidade capitalista não eliminava o fato de que o trabalhador estava inserido em relações alienadas e estranhadas no processo de produção e relações burguesas em geral e que não extinguiu a reificação. No entanto, compreendia que esta união, mesmo na sociabilidade capitalista, permitiria que o trabalhador se apropriasse de determinados conhecimentos que poderiam colaborar para a criação de algumas possibilidades de emancipação social à medida que contribuiriam para formar um sujeito efetivamente revolucionário.

Marx não poderia ser contrário à escola, mesmo apontando suas contradições, nem tampouco se posicionar contra a união trabalho e ensino no contexto da sociabilidade capitalista, mas tentava pensá-las como fatores favoráveis à emancipação social. A escola adentra o homem para atuar nas relações de mercado, no entanto, isso não se torna um impedimento para que o homem possa desenvolver atividades que favoreçam a possibilidade de emancipação social, por fazer das mesmas contradições presentes na sociedade de classes (TASSIGNY, 2004). Decerto, é necessário esclarecer que a escola está sujeita às diretrizes do Estado burguês e como tal é funcional ao sistema tanto ideologicamente quanto economicamente (SAVIANI, 1997), cabendo, portanto, o entrelaçamento das atividades escolares com as outras práxis social, objetivando elevar a classe em-si para-si, através das práticas coletivas e transformadoras.

O sujeito revolucionário é formado nas próprias contradições da sociedade capitalista, evidenciando que seu processo formativo obedece às causalidades postas pela sociabilidade burguesa mediante as interações desenvolvidas entre os sujeitos. Portanto, ratificamos que seu processo formativo não se dá de maneira espontânea, necessitando, pois, por isso, de uma direção do próprio movimento organizado dos trabalhadores. Nessa direção, a união trabalho e ensino atuam em duas perspectivas: tanto possibilita a apreensão dos conhecimentos técnicos, teóricos e práticos nos processos de trabalho, quanto podem fortalecer as atividades da práxis político-educativa, através da organização dos trabalhadores, ampliando assim as possibilidades de emancipação social.

Sousa Jr (2010) destaca que o trabalho possui uma relação contraditória no processo de formação humana. De um lado, o trabalho alienado nega o homem, transforma-o num simples apêndice da máquina, mas, do outro, afirma a possibilidade da realização humana com a superação da sociedade capitalista. Por essa razão, Marx elege um sujeito específico em sua proposta de educação, o trabalhador, por ser ele “o agente que sofre mais intensamente a opressão do capital e por ser ele, conseqüentemente, o portador das condições mais favoráveis para conduzir o processo de superação das relações estranhadas” (SOUSA

JR, 2010, p. 26). Nesse sentido, o local de trabalho finda por representar um espaço privilegiado de formação da classe trabalhadora, quando esta se torna um ambiente impregnado de atividades da práxis político-educativa, fundamentais para a organização da classe trabalhadora.

A união trabalho e ensino ao mesmo tempo em que atende uma necessidade burguesa, cria um ambiente propício para formar o trabalhador numa perspectiva revolucionária mediante as relações contraditórias envolvidas nas relações de trabalho. Deste modo, é importante ressaltar que essa inserção deve ser acompanhada pela práxis político-educativa a fim de propiciar ao trabalhador o conhecimento das contradições da sociabilidade burguesa e consequentemente favoreça sua organização para a luta revolucionária. A consciência revolucionária será gestada no vínculo dialético entre teoria e prática, visando à superação das relações de trabalho alienadas.

Nas elaborações marxianas, o princípio da união trabalho e ensino se coadunam com os pressupostos da superação da sociedade de classes ao pôr fim a toda e qualquer fragmentação na formação do homem oriunda da separação entre trabalho manual e intelectual. Partindo disto, Lucena (2011) advogará que:

Numa concepção de ensino socialista, Marx relaciona o ensino e o trabalho produtivo, unindo o primeiro ao segundo. A educação socialista acabaria com a separação entre intelectuais e trabalhadores, pois esta separação impedia o trabalho de ter acesso ao saber e controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos. Para Marx, o saber unindo-se ao fazer faria com que os operários ultrapassassem os limites do senso comum, destruindo as barreiras entre eles e o conhecimento fabril. (Op. Cit. p. 05)

Assim posta à questão, percebe-se que a concepção de formação humana para Marx pressupõe acabar com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pondo fim à dicotomia existente no processo educativo, na qual divide a sociedade entre os que pensam e os que fazem. Em Marx a educação busca desenvolver o trabalhador nas dimensões intelectual e prática, por isso, não dá para supor que seria somente a partir de Gramsci que se poderia pensar em educação integral, uma vez que essa perspectiva já está inclusa no programa marxiano de educação.

É importante salientar ainda a própria importância do tempo livre que, de acordo com Nogueira (1993), em Marx, aparece como requisito para o enriquecimento cultural dos homens, a partir da apropriação das “atividades superiores” como algo exterior a produção material dos homens. Nesse sentido, analisando a totalidade das contribuições de Marx para a

educação, não podemos dizer que o enriquecimento cultural dos homens não permanece externo a produção material. Pelo contrário, consideramos que há um diálogo entre práxis e trabalho em seu programa pelo fato de que o homem se forma pelo trabalho, porém, a formação pelo trabalho se mostra insuficiente na formação integral do homem, sendo necessário recorrer às outras práxis sociais, na qual a autora denomina de “atividades superiores”. Essas atividades superiores, ligadas às atividades artísticas e culturais, é o próprio desenvolvimento das suas individualidades, sejam elas artísticas, científicas e culturais.

Nessa direção, podemos considerar que até a concepção de tempo livre, que não significa simplesmente o ócio pelo ócio, em Marx está relacionada com uma proposta formativa integral, integrado com o desenvolvimento das atividades espirituais do homem, procurando romper com toda e qualquer fragmentação da formação humana imposta pela divisão do trabalho.

Ademais, consideramos que pensar a educação em Marx como propostas separadas/deslocadas da articulação entre espírito e matéria é reduzir sua perspectiva formativa apenas para atender a necessidade imediata, esquecendo que ela procura atender a produção material consoante a elevação cultural dos trabalhadores.

## **2.4 Politecnicidade e onilateralidade**

Antes de adentrarmos na discussão acerca do que seja a politecnicidade e a onilateralidade, é necessário fazermos a distinção entre duas propostas diferentes de politecnicidade: a educação politécnica burguesa e a proposta marxiana, feita nos limites do debate da sociedade capitalista, representando uma articulação entre teoria e prática que se realizaria plenamente dentro das novas relações sociais emancipadas.

Discutiremos esses dois conceitos – Politecnicidade e Onilateralidade - numa mesma seção por considerarmos que existe uma espécie de diferença conceitual entre os educadores marxistas acerca desses dois termos. No caso da politecnicidade, destacamos os escritos de Marx em *O Capital* na qual se refere à politecnicidade e nos *Grundrisse*, nos quais o autor utiliza o termo educação tecnológica. Essas duas abordagens diferentes que Marx usa para designar sua proposta ainda nos limites da sociedade do capital levou Manacorda (2000), baseado em seus estudos filológicos da obra marxiana, a considerar o termo educação tecnológica como sendo o mais adequado e correto.



É importante destacar que os estudos filológicos de Manacorda apontam que o texto marxiano, em que se define melhor a diferença dos termos, se encontra escrito em inglês na “Instrução aos delegados”, cujo termo é *technological education*, o que justifica sua argumentação. No entanto, é preciso ressaltar que algumas expressões ao longo do tempo adquirem outro sentido, nos fazendo crer na apropriação do termo pelo capital. Por essa razão, concordamos com Sousa Jr (2009), quando apresenta em suas contribuições ao debate, as duas propostas de politecnicidade, na qual uma permanece como formação pluriprofissional e a outra inserida numa perspectiva mais ampliada de formação, abrangendo os aspectos teóricos e práticos. A explicação da existência dessas duas propostas nos faz compreender a defesa política da educação politécnica.

Sousa Jr (2009) constrói sua argumentação baseada na negação de Nosella, quando este afirma que a politecnicidade não pode ser uma bandeira dos educadores marxistas porque ela significa uma formação pluriprofissional, enquanto o termo tecnológico seria o mais adequado por comportar em si a articulação entre teoria e prática, ajudando a formar o homem onilateral, concluindo que sua compreensão de educação tecnológica apresenta algumas distorções na contemporaneidade, além de que a própria concepção de homem onilateral está equivocada, tendo em vista que não basta apenas atingir um elevado nível de cultura na sociabilidade burguesa.

A união trabalho e ensino é um dos princípios marxianos da educação, embora não represente em sua totalidade sua concepção de educação. Nessa esteira, Sousa Jr (2010) esclarece que as duas propostas podem ser efetivadas ainda no reino da necessidade, embora a proposta marxiana não seja plenamente realizável devido aos limites estruturantes da sociabilidade burguesa, porém uma representa a proposta burguesa de educação e a outra representa os interesses e as concepções proletárias. A educação politécnica na proposta de educação burguesa refere-se a mero treinamento polivalente, enquanto que a preocupação com a formação humana afastada da determinação imediata do capital só se encontra na proposta de educação politécnica marxiana.

No entanto, como já afirmamos antes, não existe um consenso em torno do conceito de politecnicidade entre os educadores marxistas. A proposta marxiana de educação politécnica abrange uma concepção sobre os elementos componentes de um processo de formação, podendo ser disputada dentro da sociedade burguesa, adquirindo um caráter de proposta política, além de envolver e pressupor uma concepção geral sobre formação proletária durante o reino da necessidade. Todavia, é necessário reconhecer que o Estado burguês não possui interesse em oferecer esse tipo de educação que contemple os interesses



dos trabalhadores, por essa razão, concordamos que o momento no qual a proposta da politecnia melhor se adequa é na sociedade em transição.

Marx elabora sua proposta de educação politécnica fundada na realidade, compreendendo a indispensabilidade dos trabalhadores se apropriarem dos conhecimentos dominantes por uma necessidade concreta de sobrevivência. Nesse sentido, a educação em Marx está fincada na realidade, objetivando alterar as relações de dominação da sociedade, cabendo, portanto, o esclarecimento de que não é a educação politécnica a responsável pela libertação do homem, mas um conjunto de fatores articulados: trabalho, práxis político-educativa e instrução escolar, voltados para uma perspectiva de emancipação social.

As divergências em torno dos conceitos de educação politécnica, educação tecnológica e educação onilateral são muitas. Nosella (2007), por exemplo, atribui que essa “confusão ideológica” acerca dessas propostas se justifica pela tradução do termo, pois em algumas traduções aparece o termo “educação politécnica” e em outros “educação tecnológica” como germe da educação do futuro. Embora, o autor citado justifique que sua crítica a politecnia, como bandeira de luta dos educadores marxistas, não é apenas de ordem semântica, grosso modo, pela exposição do texto, seus argumentos se constroem dessa maneira, reforçando mais o caráter semântico do que mesmo o caráter teórico das distinções dos termos. Nosella direciona uma crítica aos educadores marxistas por não enfrentarem a questão semântica, ressaltando que o único que se propõe a realizar um debate sobre isso é o Saviani (2009), que, por sua vez, reforça a posição de que a semântica do termo não retira o caráter que Marx dava a educação politécnica, porém, ao mesmo tempo em que o autor demarca sua posição, demonstra uma flexibilidade na aceitação de qualquer uma das terminologias, deixando a entender que pouco importa o conceito e a ideologia subjacente ao termo. Saviani até expõe que o termo “tecnologia” foi apropriado pela concepção dominante e que o termo politecnia foi preservado na tradição marxista, porém, a condução do seu debate parece confluir de que a distinção do termo faz pouca diferença nos debates marxistas sobre educação.

No tocante à preservação do termo “politecnia” na tradição marxista, Nosella (2007) afirma que o termo “ensino politécnico” foi usado por Lênin e não por Marx. O autor critica as políticas educacionais russas por serem inspiradas no iluminismo/positivismo, por terem privilegiado a formação na indústria nascente, apesar de reconhecer que as escolas politécnicas da União Soviética eram as melhores que funcionavam. Quando ele questiona por que o termo permaneceu mesmo após a morte de Lênin, responde, fundamentado em Manacorda, que os textos de Marx e Engels foram traduzidos incorretamente para o idioma

russo, permanecendo nas políticas educacionais socialistas porque assim Lênin determinou. Tal explicação, contudo, não parece suficiente. É até aceitável que os textos tenham sido traduzidos de maneira incorreta, mas daí supor que permaneceu por conta da autoridade de Lênin, não faz muito sentido. Não conseguimos visualizar um interesse concreto de Lênin na manutenção do termo politecnicia. A influência de Lênin nas políticas educacionais russas se deu até 1921, morreu em 1924. Após esse ano, houve outras reformas educacionais as quais se distanciaram em grande medida do que vinha sendo construído. Lênin não assinou nenhum decreto obrigando a utilização do termo mesmo após a sua morte. Portanto, é mais fácil conjecturar que a manutenção do termo se deu devido à tradução incorreta e perdurou porque esse nome se destacou no linguajar dos falantes, passando a adquirir outro sentido nas relações sociais, fato que discutiremos melhor adiante.

A resistência de Nosella (2007) em aceitar o termo politecnicia fundamenta-se no pressuposto de que ela é a “proposta predileta da burguesia, porque é uma forma de instrução destinada a fornecer à indústria uma força de trabalho capaz de ter versatilidade pluriprofissional, adaptável a várias profissões” (Op. Cit. p. 145), argumentando ainda que:

O “politecnismo” sublinha tema da disponibilidade para vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia de multiplicidade da atividade [...], o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independente das ocupações específicas das pessoas. (ibidem, p. 145)

Partindo dessa perspectiva, o autor citado defende veementemente que: “embora nos textos de Marx as expressões ‘politecnicia’ e ‘tecnologia’ se intercalem, só a expressão ‘tecnologia’ evidencia o germe do futuro, enquanto ‘politecnicia’ reflete a tradição cultural anterior a Marx” (NOSELLA, 2007. p.145).

Ademais, para além da polêmica levantada por Nosella (2007), nossa fundamentação teórica, apoiada em Sousa Jr (2010), consiste na diferenciação entre os dois conceitos de educação politécnica. Mesmo na perspectiva marxiana, a educação politécnica apresenta seus limites por estar circunscrita a um determinado contexto social.

Sousa Jr (2010) destaca que:

A politecnicia, assim se define por não precisar romper com o sistema do capital; por não precisar se basear no conjunto das relações sociais novas, transformadas; por consistir de um conteúdo limitado – por mais progressista que seja; por se articular às dimensões do trabalho abstrato; e por estar vinculada às questões específicas dos processos produtivos (momento laborativo). (Op. Cit. p. 84)

O autor salienta que por mais progressista que seja a proposta da politecnia, a formação humana em seu sentido pleno não poderá ser alcançada por causa dos limites estabelecidos pelo capital. A proposta de união trabalho e ensino pode até estar inserida nos programas escolares das escolas burguesas, porém sua efetivação não se coaduna numa sociedade marcada pela opressão entre as classes.

A educação tecnológica, exposto por Manacorda como a articulação entre teoria e prática, capaz de elevar o nível cultural dos trabalhadores, possibilitando o desenvolvimento da plena manifestação das suas individualidades artísticas, científicas e culturais (SOUSA JR, 2009), muito se parece com o conceito de onilateralidade. No entanto, é necessário salientar que dentro dos limites estabelecidos pelo capital, a plena e total manifestação de si mesmo não poderá ocorrer sob o signo de relações estranhadas.

Em outro texto, o autor citado distingue as duas concepções referentes à politecnia e onilateralidade, salientando que:

Os dois conceitos guardam em si uma distinção fundamental: O primeiro, referente à formação politécnica, traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social; o segundo, referente à formação onilateral, representa uma formação ampla do homem nas suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que só se constrói em relações sociais livres; enquanto a politecnia se mostra uma proposta de educação/formação articulada às possibilidades dialéticas da contradição do trabalho abstrato, a onilateralidade precisa articular-se a todo o conjunto das atividades humanas, portanto, às dimensões do trabalho e da práxis social livres e da sociabilidade não alienada/estranhada. (SOUSA JR, 2010, p. 74)

Por sua vez, Manacorda se apoia em alguns trechos d'*O capital* e nos Grundisses, para afirmar que:

Marx fala da tecnologia teórica e prática, com o objetivo de formar um homem omnilateral, isto é, não só capaz de lidar com as transformações advindas dos desenvolvimentos tecnológicos da indústria, mas também em condição de desenvolver todas as possibilidades culturais pessoais, de estudo e também de diversão, de jogos, de participação na vida social. (MANACORDA apud SOARES, 2004, p. 4)

Sousa Jr (2009) discorda dessa afirmação argumentando que o conceito, tal como foi exposto, se refere apenas ao cidadão burguês que trabalhe e tenha acesso à cultura. O limite dessa conceituação de onilateralidade se encontra no próprio limite da sociabilidade burguesa em promover essas possibilidades de desenvolvimento integral para todos. O autor expõe que:

Identificar no termo ‘tecnológico’ “a unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem” parece um inteiro despropósito. Ora, em Marx a tecnologia, até que se dê a superação da alienação, é produto do trabalho abstrato, do trabalho alienado, é um tipo de expressão das relações sociais estranhadas, assim como representa apropriação capitalista (material e espiritual) dos produtos do trabalho. A tecnologia é justamente uma das formas através das quais se manifesta a separação capital e trabalho, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e a alienação. Por sua vez, a formação onilateral de maneira alguma poderá ser pensada senão como momento da superação da alienação, o que o ensino tecnológico, por sua vez, não alcança. (SOUSA JR, 2009, p. 10)

Compreendemos que a questão semântica do termo na contemporaneidade finda por representar uma posição política no campo da esquerda. Embora tenhamos consciência de que uma política educacional considerada progressista não seja capaz de alterar as relações de dominação na sociedade, desprezar a educação como um espaço de disputa, e como tal, a bandeira da politecnicidade como proposta de luta da esquerda, contribui para fomentar um debate acerca da educação que serve aos interesses da classe trabalhadora, tendo como horizonte a materialidade do real, mesmo reconhecendo que uma educação que sirva aos interesses proletários não é interessante ao Estado burguês.

É fato que a politecnicidade se encontra no bojo das propostas reformistas. Contudo, entre a reforma e a revolução há um campo intermediário. O que talvez precisemos avançar no debate acerca da reforma e da revolução é que enquanto não conseguimos realizar a revolução, a classe trabalhadora precisa receber uma instrução destinada a atender minimamente aos seus interesses, ressaltando ainda que a proposta da esquerda na educação não deva se limitar à politecnicidade, esquecendo que a formação da classe trabalhadora numa perspectiva revolucionária requer a articulação entre trabalho, práxis e instrução formal.

A defesa da politecnicidade está fundamentada na concepção de que através dela se busca dominar “os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho. Esse domínio, por sua vez, deve atuar contra a alienação da atividade do trabalho, muito embora por si só não a supere” (SOUSA JR, 2010, p. 82). O domínio científico é importante, porém, concordamos que ele por si só seja insuficiente para a formação da classe trabalhadora numa perspectiva revolucionária, necessitando, pois, acionar os outros elementos que associam teoria e prática revolucionária, na organização da classe trabalhadora visando alterar o *status quo*.

Nosella (2007) reivindica ainda a ausência de uma educação com sentido humanista nas discussões dos educadores marxistas. No entanto, é preciso reiterar que essa concepção está presente na conceitualização de onilateralidade, referente a uma formação no sentido mais amplo, capaz de favorecer a plena manifestação do homem, cabendo salientar

que isso só será possível após a supressão dos antagonismos de classes, tendo em vista que a educação não será ofertada/reproduzida de acordo com a divisão social do trabalho.

Sousa Jr (2010) conceitua onilateralidade como:

a uma formação humana de caráter mais amplo, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa, com a correspondente divisão social do trabalho, com as relações de alienação e estranhamento, com o fetichismo, com o antagonismo de classes. A formação onilateral não se restringe ao mundo do trabalho abstrato ou das instituições formais de educação – por mais progressistas que sejam. A formação onilateral depende, decisivamente das mediações que se realizam na totalidade do intercambio social não estranhado. (Op. Cit. p. 84)

A partir dessa conceituação, não se pode confundir o conceito de educação onilateral com o de educação tecnológica. Deste modo, ratificamos que a educação onilateral não pode coincidir num tipo de sociedade marcada por relações sociais estranhadas e alienadas. Entendemos, por conseguinte, que a existência de uma formação humana em seu sentido pleno só pode ser encontrada na onilateralidade com a manifestação nos mais diferentes aspectos do homem, considerando que:

A onilateralidade em Marx é um tipo de formação que representa um amplo desenvolvimento das mais diferentes possibilidades humanas, como um todo, nos planos da ética, das artes, da técnica, da moral, da política, da ciência, do espírito prático, das relações intersubjetivas, da afetividade, da individualidade, etc. (SOUSA JR, 2010, p. 15)

Diante disso, o homem onilateral não pode ser formado no seio de uma sociedade estranhada. Por essa razão, ao defendermos um programa marxiano ligado não apenas ao princípio da união trabalho e ensino, mas interligado com outros aspectos da vida social, estamos enfatizando a importância da práxis e seu princípio educativo imanente.

Nosella (2007) e Sousa Jr (2009) embora partam de perspectivas diferentes em muitos aspectos, concordam que houve um reducionismo nas formulações marxianas para a educação. Enquanto o primeiro se apoia na proposta de educação unitária, o segundo aponta para a necessidade de articular as várias dimensões da práxis como um amplo processo formador.

Nessa perspectiva, o programa marxiano de educação é bem mais completo, uma vez que se relaciona com a necessidade de formação da classe trabalhadora na apreensão dos códigos dominantes, numa formação crítica, política e emancipatória, realizada nas trincheiras

da luta social a fim de superar o caráter reprodutivista da escola formal e culmina numa proposta de educação integral, livre das amarras do capitalismo.

Concordamos com Sousa Jr (2010) quando diz que “o homem novo e a nova consciência são interdependentes e ambos se constroem no processo educativo da práxis revolucionária” (Op. Cit. p. 31). Partindo disto, não se pode conceber a conquista do poder para que depois se efetive um tipo de educação transformadora. A educação, com vistas à transformação social, se dá ainda nas contradições do capitalismo e o homem novo e a nova consciência são formadas num processo dialético, dinâmico, concomitante ao processo de emancipação humana.

### **3 BASES SOCIOECONÔMICAS DA UNIÃO SOVIÉTICA**

Este capítulo, em que discorreremos sobre as bases socioeconômicas da União Soviética, se divide em quatro subtópicos: Os prelúdios da Revolução Russa; a conquista do poder político: partido, fábrica, soviets e campesinato; as políticas educacionais soviéticas e a Nova Política Econômica e os impactos que trouxeram para a educação.

Consideramos importante nos apropriarmos do contexto histórico tanto para compreendermos o caminho adotado pelos bolcheviques quanto para entender os limites de se implantar uma educação genuinamente revolucionária nos limites impostos pelo reino da necessidade. Para fazermos essa discussão, dedicaremos especial atenção à práxis das organizações proletárias que surgiram nesse período, conferindo maior relevância ao processo de organização dos trabalhadores nos partidos políticos, nos conselhos de fábricas, soviets e à representação do campesinato. Fundamentaremos este capítulo a partir de John Reed (2010), Trotsky (2013), Tragtemberg (2007), Mariátegui (2013) e Oyama (2010), tantos pelos relatos, quanto pelas reflexões feitas durante o processo e no pós conquista do poder em 1917.

#### **3.1 Prelúdios da Revolução Russa**

A história do desenvolvimento do capitalismo na Rússia se deu de maneira bastante anômala, se comparada à história original da Europa ocidental. A base socioeconômica russa era predominantemente agrária no início do século XX, mas já se verificava certo desenvolvimento do capitalismo, porém, sem seguir exatamente as mesmas etapas observadas naquela origem: Feudalismo – acumulação primitiva – revolução burguesa

– revolução industrial. O processo da Revolução Burguesa na Rússia veio acompanhado de uma correlação de forças existentes entre o czarismo e a burguesia russa. É justamente essa concepção de desenvolvimento etapista que dividirá as duas maiores correntes revolucionárias russas na União Soviética: os mencheviques e os bolcheviques. Os mencheviques seguiam o revisionismo de Bernstein da II Internacional, acreditando na evolução natural do capitalismo para o socialismo, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da representatividade democrática, enquanto os bolcheviques representavam uma facção política com conteúdos políticos mais radicais, seguindo a tradição legada por Marx e Engels.

Desde o século XIX, havia diversas manifestações sociais protagonizadas pelos camponeses russos, reivindicando uma melhor distribuição de terras e contra a cobrança dos impostos abusivos impostos pelo czar para o segmento do campesinato, principalmente para o mais pobre. Nesse período, surgem algumas polêmicas entre os marxistas e os anarquistas acerca do comunismo aldeão (FREITAS, 2009).

Freitas (2009) destaca que a Rússia, no início do século XX, estava num estágio semi-feudal, governada por uma monarquia com resquícios absolutistas. Em 1905, no ensaio da Revolução de Outubro, o regime czarista criou a Duma (Assembleia Constituinte) a fim de arrefecer os ânimos dos insurgentes que reivindicavam a instituição do regime democrático.

As reformas capitalistas ocorriam lentamente na Rússia czarista. Marx e Engels (2013), ainda no século XIX, apontavam a possibilidade de uma revolução acontecer na Rússia, evoluindo para um estágio superior ao capitalismo, no entanto, assinalavam que o capitalismo estava se consolidando e a comuna russa já estava perdendo as suas características associativas, cedendo aos interesses do capital. Marx e Engels, em resposta às cartas de marxistas russos, especialmente Ivanovna Zaslitch, também se posicionaram com relação a isso. Eles falaram da possibilidade de uma revolução na Rússia acontecer e evoluir para um estágio superior de sociedade diferente do capitalismo, assinalando as características das comunas agrícolas que tornavam isso possível, ao mesmo tempo pontuava que o capitalismo já estava começando a se desenvolver, o que dificultaria essa transição.

A coletânea das cartas de Marx e Engels aos marxistas russos está condensada em *Luta de Classes na Rússia*, organizado pela Boitempo, destacando uma concepção nova dentro das elaborações dos próprios autores, da possibilidade do socialismo vir de um país periférico, representando um acréscimo significativo à obra de Marx. Esse livro está dividido em alguns textos que Engels escreveu para a “Literatura dos Refugiados<sup>16</sup>” e outras



correspondências de Marx à Ivanovna Zaslitch, contendo não apenas a carta que ele enviou quanto os esboços da carta encontrados posteriormente. Importante ressaltar que essas cartas, segundo Lowy, não chegou ao conhecimento dos russos.

A comuna russa, em meados do século XIX, utilizava o contrato de *artel*<sup>17</sup>. Marx e Engels (2013) viam na comuna boas possibilidades de avanços para a organização dos trabalhadores. Porém, para que ela saltasse para uma ordem socialista, o *artel* teria que evoluir de sua forma natural-espontânea e elevar-se à posição das sociedades cooperativas da Europa Ocidental (ENGELS, 2013). Eles identificavam o caráter contraditório da comuna: ao mesmo tempo em que aqueles coletivos apresentavam boas possibilidades organizativas favorecidas pela experiência do trabalho coletivo; também eram espaços em que se verificavam formas de exploração coletiva, tendo em vista a existência de *artels* que vendiam seus serviços aos capitalistas.

Marx e Engels (2013), apesar de cogitarem a possibilidade de um caminho diferente de superação do capitalismo na Rússia, alertavam que o capitalismo já estava começando a se desenvolver. Marx reconhecia que as manifestações da Rússia no século XIX talvez desembocaria num processo revolucionário, porém, alertava que se houvesse um processo revolucionário, os socialistas teriam que agir rápido, antes que o capitalismo se consolidasse como sistema econômico russo.

Os estudos realizados por Marx e Engels sobre a comuna russa eram de caráter preliminar. No entanto, podemos supor que existia na Rússia feudal e/ou pré-capitalista, uma base propícia ao desenvolvimento da cultura socialista, pois não somente a organização das comunas remetia a um processo de trabalho associado semelhante ao do comunismo primitivo como também havia a combatividade dos explorados russos.

Sobre a fragilidade da comuna, Marx ressalta que:

Há uma característica da “comuna agrícola” na Rússia que a fragiliza, tornando-a hostil em todos os sentidos. Trata-se de seu isolamento, a falta de ligação entre a vida de uma comuna e a das demais, esse microcosmo localizado que não se encontra mais em parte alguma como característica imanente desse tipo, mas que, onde se encontra, fez surgir um despotismo mais ou menos central, que paira sobre as comunas. A federação das repúblicas russas do norte prova que esse isolamento,

---

<sup>16</sup>Foi uma série de artigos de Engels, publicado no Jornal *Der Volksstaat*, voltado para os emigrantes poloneses, franceses e russos sobre os acontecimentos em seus países.

<sup>17</sup> *Artel* era todo o tipo de atividade comunitária, mas também instituições comunitárias, tendo como característica marcante a solidariedade entre os membros, nele elegiam-se o presidente, contador, tesoureiro, etc.



que parece ter sido originalmente imposto pela vasta extensão do território, foi consolidado em grande parte pelas fatalidades políticas que a Rússia teve de suportar depois da invasão mongol. Atualmente trata-se de um obstáculo muito fácil de eliminar. Seria preciso simplesmente substituir a *volost*, a instância governamental, por uma assembleia de camponeses eleitos pelas próprias comunas e servindo de órgão econômico e administrativo de seus interesses. (Marx e Engels, 2013 p. 95).

Marx apresenta não apenas os problemas relacionados à comuna agrícola, elucidando algumas contradições que poderiam se tornar um entrave para a organização do trabalho coletivo, demonstrando alternativas concretas que ajudariam a superar as fragilidades da comuna. Sem embargo, o autor ainda traz um elemento que manifesta sua posição acerca da democracia de base ao propor assembleia de camponeses, eleitos pelos seus membros, de acordo com os seus interesses.

Talvez a realidade russa tenha justamente confirmado as principais teses de Marx e Engels, afinal os bolcheviques tiveram que construir na transição aquilo que o capitalismo não fizera na Rússia, ou seja, desenvolver as forças produtivas. É verdade que a indústria estava em ascensão, mas também é verdade que a base da Rússia continuava predominantemente agrícola. Em pleno século XX, a Rússia era predominantemente agrícola. Possuía grandes extensões de terra, mas nem todas aráveis: “clima inóspito, terras empobrecidas e técnicas agrícolas antiquadas” (TRAGTENBERG, 2007, p. 62). As relações entre o nobre e o camponês eram regidas por estruturas feudais, com a diferença de que o vassalo poderia se separar do seu senhor. Os servos pagavam ao proprietário uma espécie de indenização pelas terras que estes colocavam para o cultivo. Desta forma, o camponês era explorado pela oligarquia fundiária e pelo Estado czarista que endossava esse sistema de opressão, através da usura. O governo czarista fazia a distribuição das terras entre os camponeses e os nobres de maneira desproporcional. Os nobres recebiam terras maiores e mais férteis e pagavam menos impostos que os camponeses. Muitos camponeses, por não terem como pagar os juros da terra, se vendiam como escravos ou fugiam de suas casas, tornando-se trabalhadores itinerantes.

Marx e Engels (2013) assinalam que as revoltas do século XIX culminaram na abolição da servidão, indicando que:

[...] as próprias condições em que o camponês russo foi posto agora empurram-no para dentro do movimento, o qual embora se encontre ainda na fase mais incipiente de seu surgimento, avança de modo inexorável graças a situação econômica da massa dos camponeses já é um fato que tem de ser levado em conta tanto pelo governo como por todos os insatisfeitos, incluindo os partidos de oposição. (Op. Cit. p. 35)

Tanto Marx quanto Engels apresentam ponderações em suas considerações a respeito da luta de classes. Para os autores, a revolução na Rússia seria inevitável por todas as pressões do movimento camponês sobre o czarismo, no entanto, era necessário apontar algumas condicionalidades: primeiro, a revolução poderia ocorrer na Rússia por conta de suas características associativas, desde que o capitalismo não destruísse as comunas agrícolas, descaracterizando-as; segundo, a revolução na Rússia deveria alavancar a organização do movimento operário na Alemanha, nos fazendo supor que essa possibilidade da revolução ocorrer num país periférico era importante, porém, ela deveria acompanhar o movimento internacional de luta dos trabalhadores.

Marx, nos esboços de suas cartas, apresenta dados concretos dessa possibilidade, destacando que o incipiente desenvolvimento industrial estava aos poucos dissolvendo as comunas. Devido à carga tributária extenuante, alguns camponeses estavam saindo do meio rural, a produção agrícola tinha diminuído, refletindo que algumas comunas que preservavam em si características cooperativistas estavam cedendo lugar à exploração coletiva dos trabalhadores, constituindo-se como fundamentais para o fortalecimento do capitalismo<sup>18</sup>.

O desenvolvimento histórico da Rússia entre os séculos XIX e XX confirmou aquilo que Marx havia predito em suas cartas e o que assistimos foi uma insignificante Revolução Burguesa, financiada pelo Estado, ainda que de maneira rudimentar. Os entraves para o desenvolvimento das forças produtivas se constituíram principalmente pela ínfima quantidade de industriais; além disso, apresentavam baixo nível cultural, visão limitada acerca do desenvolvimento econômico, além da resistência dos trabalhadores à imposição da disciplina fabril (TRAGTENBERG, 2007).

Como é comum nas sociedades de classes, o crescimento da burguesia se deu concomitantemente ao aumento da miséria do camponês. O Estado, a fim de garantir a aceleração do desenvolvimento econômico, investe na construção das ferrovias. As dívidas do Estado crescem consideravelmente. Marx e Engels (2013) assinalam que no ano de 1873 se

---

<sup>18</sup>Havia um debate interessante entre populistas e marxistas na época acerca da comuna. Segundo Marx e Engels (2013), Herzen acreditava que a Rússia poderia passar direto para o socialismo por apresentarem o contrato de artel (forma de cooperativa que conservava em si, algumas características socialistas, por exemplo, a responsabilidade solidária dos membros, baseada originalmente em laços de consanguinidade. No entanto, o breve estudo de Marx e Engels sobre a sociedade russa apontava que essas características essenciais de um novo tipo de sociedade superior ao capitalismo estavam se dissolvendo à medida que o capitalismo avançava na Rússia.

instaura uma crise, manifestada, principalmente, no setor comercial e no sistema de crédito com alguns reflexos na indústria. Segundo eles, esse período se caracterizou pelo aumento do desemprego e pelas falências de pequenos empreendedores.

No início do século XX, com o desenvolvimento da indústria, aumenta a quantidade de trabalhadores, principalmente das profissões mecânicas. Tragtenberg (2007) relata que:

Enquanto isso, aumenta o número de proletários: 1.189.000, em 1879, passaram a 2.208.000, em 1903. Não são números precisos, pois mesmo no início da Revolução Russa ainda havia o fenômeno dos operários nômades, trabalhadores temporários, fortemente vinculados às suas origens rurais. Em 1914, a Rússia, para uma população total de 175 milhões de habitantes, possuía aproximadamente 3 milhões de operários. (Op. Cit. p. 71)

O proletariado era composto, em sua maioria, por ex-trabalhadores do campo, que sufocados pelas cobranças de impostos exorbitantes acabavam abandonando suas terras e migrando para as cidades. Tragtenberg (2007) destaca ainda que essa camada de operários não participava da vida municipal, estando submetidos à tutela da burguesia russa e do controle policial. Tal repressão, todavia, não foi suficiente para impedir que esses trabalhadores se envolvessem em movimentos grevistas, anteriores ao direito à organização em sindicatos, que só viria a ser permitida após 1905.

Enquanto a burguesia ascende, de maneira lenta e empurrada pelo governo, o proletariado ganha uma força expressiva nas manifestações que ocorriam ainda no século XIX. Viana (2010) caracteriza essas lutas em dois momentos distintos: 1ª fase, marcada por reivindicações econômicas e a 2ª fase, momento da agitação política, com outros segmentos da população.

O Estado Russo era autocrático, controlava desde a igreja até o ensino superior. No entanto, de acordo com Tragtenberg (2007), o czarismo conservava uma imagem positiva diante da população. As revoltas populares ocorridas no século XIX abalaram a propriedade latifundiária, mas nada que fissurasse substancialmente o sistema czarista. Foi somente no século XX que essas revoltas adquiriram uma “relação conflituosa com o regime czarista, já que a incapacidade deste em responder as demandas do proletariado fez com que o confronto se colocasse em evidência, envolvendo parcelas mais amplas da população” (VIANA, 2010, p. 48).

Na Revolução de 1905, é possível vislumbrar algumas conquistas políticas parciais. Se fossemos caracterizá-las, poderíamos categorizá-las como conquistas

democráticas. A organização em partidos políticos oficiais, a Assembleia Constituinte e os soviets são resultado desse determinado período histórico. Sobre essas organizações, o czar possuía um poder relativo.

Nesse contexto, a burguesia e o desenvolvimento político-social advindo das relações sociais produzidas pelo capitalismo não estavam consolidados, mas já surgia a partir daí uma série de partidos, dos quais alguns acreditavam no ideal da democracia. Os próprios debates oriundos da II Internacional dos Trabalhadores revelavam concepções que acreditavam numa evolução natural, pacífica do capitalismo para o socialismo. Dentro do próprio Partido Social Democrata Russo havia uma cisão de duas correntes políticas contrárias: mencheviques e bolcheviques.

Optamos por citar o debate da II Internacional a fim de contextualizar as discussões das principais correntes que vigoravam nesse período. Reed (2010) destaca, em seu livro *Dez dias que abalaram o mundo*, uma expressiva quantidade de correntes políticas partidárias, conferindo especial destaque aos Cadetes, aos Mencheviques, aos Bolcheviques e aos Socialistas Revolucionários de Esquerda. A maioria dos programas partidários possuía discordâncias com o bolchevismo principalmente no que se refere à ditadura do proletariado.

Deste modo, elucidamos que a Revolução de 1905, apesar de ter sido duramente massacrado pelo czar, propiciou uma efervescência do debate político, originando a criação dos partidos que saíram da clandestinidade, soviets e a Assembleia Constituinte, cabendo esclarecer o fato de que a revolução socialista não se dará nos espaços representativos da democracia, porém, esses espaços também são contraditórios pela possibilidade da disputa hegemônica. Portanto, consideramos como saldo positivo da Revolução de 1905 a atmosfera política criada, favorecendo um debate mais qualificado acerca da revolução proletária e dos limites da democracia burguesa.

### **3.2 Breve caracterização do Governo Provisório e o assalto ao poder**

Os levantes por comidas, ocorridos em março de 1917, culminaram na ascensão de Kerenski, membro do Partido Socialista Revolucionário, considerado de natureza moderada por propor, em sua plataforma de governo, a formação de alianças entre os setores da burguesia com a classe trabalhadora.

A passagem de Kerenski pelo governo provisório ocorreu de maneira tumultuada. Reed (2010) destaca que a política de Kerenski em servir aos dois senhores, a burguesia e a classe trabalhadora, ocasiona o acirramento da disputa entre as duas classes. A primeira

aproveitava os espaços dados pelo governo para angariar um maior poder político, enquanto a segunda, seguia inconformada com a incapacidade do governo em fornecer pão e terra para todos. A busca por mais espaços dentro do poder levou as forças mais conservadoras a intentarem um golpe contra o governo; e, como característica central do Governo provisório, este por sua vez possuía posturas diferentes das forças da esquerda, representada pelo bolchevismo, no qual objetivava salvar a si mesmo das tentativas de golpe.

A instabilidade do governo provisório não apenas revelou duas forças antagônicas capazes de alterar substancialmente os rumos da revolução, assim como evidenciou as falhas do projeto democrático burguês. A política da boa governança na tentativa de conciliação de classes<sup>19</sup>, adotada por Kerenski, expôs suas fragilidades, fortaleceu a burguesia e aumentou a pressão popular exercida pelos camponeses.

As medidas punitivas utilizadas para conter a rebeldia dos camponeses contribuíram para aumentar a revolta do povo que se davam no incêndio das propriedades queimadas, sendo fábricas e minas fechadas e trabalhadores ameaçados pelo governo. Nesse contexto, ou os bolcheviques assumiam o controle do poder ou abria espaço para as classes dominantes continuar controlando o país.

A indefinição nos ideais políticos do Governo Provisório se constituía, para Mariátegui (2013), numa amálgama, num conglomerado bastante heterogêneo, não integrando assim os ideais de uma classe. Para ele:

O governo de Kerenski sofria, portanto, de um defeito orgânico e vício em sua essência. Não encarnava nem os ideais do proletariado nem os da burguesia. Vivia de concessões, de compromissos, com um e outro bando. Num dia cedia à direita; no outro, à esquerda. Tudo isso cabe, repito, dentro de uma situação evolucionista (MARIÁTEGUI, 2013, p. 58).

A limitação do Governo Provisório de Kerenski, segundo Mariátegui (2013), estava evidenciada na sua incapacidade em estabelecer a paz porque era impedido pelas potências aliadas de negociar separadamente com a Alemanha; além disso, não podia repartir

---

<sup>19</sup>Estamos denominando assim porque o caminho adotado por Kerenski se pretendia como uma alternativa no meio das perspectivas dos trabalhadores. Porém, como é impossível conciliar as classes antagônicas, o governo se mostrava bastante instável. Na maioria das vezes atendia aos interesses da burguesia, mas quando se sentia ameaçado por ela, se aproximava dos interesses da classe trabalhadora.

as terras com os camponeses por causa dos seus acordos com a burguesia e com os grandes proprietários de terra.

O governo que pretendia conciliar interesses antagônicos provocou o surgimento de levantes representados pelas duas forças políticas: burguesia e classe trabalhadora. A burguesia continuou a lutar por maiores concessões dentro da política do Governo Provisório, enquanto a classe trabalhadora ficou sofrendo as privações, resultado da má distribuição de renda. Quando essas duas forças políticas se chocaram, necessariamente causou-se uma instabilidade no governo que procurava harmonizar as forças antagônicas em luta.

Nesse cenário, a organização no Partido Bolchevique se constituiu como uma ferramenta fundamental, contribuindo para direcionar a revolta popular. Os bolcheviques se apropriaram das demandas emanadas do povo para se consolidar como o partido revolucionário. A primeira palavra de ordem levantada pelo partido foi baseada na falha apresentada no projeto democrático burguês do governo provisório, com a famosa consigna “todo poder aos soviets”. O fortalecimento dos soviets significava radicalização da democracia, o que gradativamente subteve-se que o partido revolucionário se diluiria no próprio processo de organização proletária.

Reed (2010) aponta que os bolcheviques, no processo de tomada do poder, ganharam o apoio da massa gradativamente, em contrapartida, enfrentaram bastante perseguição pelas forças contrarrevolucionárias. Havia muita oposição aos bolcheviques, dentre eles, os funcionários dos correios, telégrafos e os ferroviários, os partidários do Cadete, o Partido Socialista Revolucionário, dentre outros. Por outro lado, embora tenha toda uma efervescência política representada pelo conjunto de forças contrarrevolucionárias que estavam atuando, um grande segmento da população permanecia apática em relação às mudanças que estavam ocorrendo.

A conquista do poder russo se deu pela violência, como acontece com todo processo revolucionário, porém sua consolidação estava longe de acontecer. Havia um cenário de destruição deixada pela guerra, acarretando em consequências econômicas, sociais e políticas profundas.

O contexto político russo era muito contraditório. De um lado, existia um conjunto de forças contrarrevolucionárias, lideradas pelo Partido Cadete, as correntes democráticas ou pequenas burguesas e, do outro, havia uma massa completamente apática. Esse processo acentuou as contradições entre as classes, intensificando a luta de classes. Reed (2010), apoiado em Trotsky, salienta que:

O partido Cadete representa a contrarrevolução militante. Do outro lado, os soviets representam a causa do povo. Entre esses dois campos, não existe nenhum grupo com alguma real importância... É a *lutte finale*. A contrarrevolução burguesa mobiliza todas as suas forças e aguarda o momento certo para nos atacar (TROTSKY apud REED, 2010, p. 104).

Embora as classes sociais, grosso modo, se definam em duas classes principais: burguesia e proletariado. Por outro lado, qualquer tentativa de simplificação das correntes políticas pode se constituir num grave problema, porque o processo de conquista do poder não pode ser resumido como a luta de um partido pelo poder, mas a luta do povo pelo poder.

Reed (2010) e Tragtenberg (2007), na reconstrução do período revolucionário russo, apontam que existiam várias correntes políticas. As mais significativas estão representadas pelo Partido Cadete, composto por grandes capitalistas e o Partido Social Democrata Russo (POSDR) que abrigava as correntes menchevique e bolchevique. Dentre essas facções, existiam várias correntes que convergiam politicamente tanto com o Partido Cadete quanto para o Partido Social Democrata. Nos mencheviques, havia outras correntes que apontava para a realização das mudanças no âmbito democrático e os bolcheviques que buscavam um processo revolucionário, atingindo a raiz dos problemas sociais.

Reed (2010) caracteriza os mencheviques da seguinte forma:

Esse partido inclui todas as matizes de socialistas que acreditam que a sociedade deve avançar para o socialismo por uma evolução natural e que a classe trabalhadora deve, primeiro, conquistar o poder político. É também nacionalista. Era o partido dos intelectuais socialistas, o que significa que, estando todas as possibilidades de educação nas mãos das classes proprietárias, os intelectuais reagiram instintivamente à sua própria formação e acabaram por se aliar às classes proprietárias. (Op. Cit. p. 32)

Os mencheviques acreditavam no ideal da democracia e na conciliação de classe. Embriagados pela Segunda Internacional, eles acreditavam numa espécie de evolução natural para o socialismo, cujo desenvolvimento das forças produtivas levariam necessariamente a um estágio superior de sociedade, tendo como base a aliança com as classes proprietárias. Dentre as correntes dos mencheviques, havia uma em especial que discordava da formação de qualquer tipo de aliança, porém, não rompia com os mencheviques mais conservadores (REED, 2010). Nos bolcheviques havia também algumas facções, como os maximalistas, porém, suas matizes concordavam em seus aspectos principais, não alterando sua composição de programa.

A corrente representada pelo Partido Socialista Revolucionário tinha uma representação muito forte formada pelos camponeses. Semelhantemente ao Partido Social



Democrata Russo, possuía várias facções e uma delas apoiava os bolcheviques. Esse partido era o mesmo de Kerenski, mas um núcleo rompeu com esse partido e formou o Partido Socialista Revolucionário de Esquerda. Esse grupo se constituiu como um apoio fundamental dos bolcheviques. Embora discordasse da condução do processo revolucionário<sup>20</sup> encabeçado pelos bolcheviques, participou do governo dos bolcheviques e assumiu algumas pastas ministeriais ligadas principalmente à questão agrária.

Nesse contexto, ter um partido com base política próxima ao campesinato era fundamental, tendo em vista a hostilidade que muitos camponeses demonstravam ter para com os bolcheviques. Muitos latifundiários se infiltraram nos levantes organizados pelos camponeses, descaracterizando totalmente as reivindicações dos camponeses, tornando a massa camponesa bastante heterogênea em seus objetivos políticos.

### **3.3 Conquista do poder político e seus desdobramentos**

#### ***3.3.1 Campesinato x Trabalhador Urbano***

Conforme dissemos anteriormente, a base da economia russa era majoritariamente agrária. Portanto, o sujeito revolucionário representado pelo operário fabril é uma questão controversa dentro do contexto russo. De acordo com Reed (2010), o campesinato formava 80% da população russa. A massa campesina era bastante heterogênea, formada por latifundiários, dirigentes de cooperativas, cossacos<sup>21</sup> e camponeses pobres.

A polêmica de quem seria o sujeito revolucionário, divide as duas grandes correntes na União Soviética: os populistas e os bolcheviques<sup>22</sup>. Os primeiros, segundo Oyama (2010), consideravam a classe campesina como os sujeitos revolucionários. Essa contradição adquire um maior ímpeto pelo fato de que na Rússia boa parte dos camponeses trabalhava nas comunidades rurais, parecendo que o princípio do associativismo estava bem

---

<sup>20</sup>Não havia um consenso entre os revolucionários a respeito da ditadura do proletariado. A discordância sobre o método empregado no processo revolucionário será um divisor de águas entre as correntes políticas.

<sup>21</sup>Segundo Tragtenberg (2007), os cossacos eram um segmento da população russa formado por exploradores de estepe, caçadores, pescadores e pastores. Possuíam um estilo de colonização livre. Eram semi-independentes do poder do Estado, concentravam-se em Moscou na forma de bando organizado militarmente, constituindo-se como parte integrante do exército czarista. É importante ressaltar que com o desenvolvimento do intercâmbio comercial na Rússia, formou-se uma casta superior de cossacos governados por uma Assembleia Central na qual os oficiais eram eleitos.

<sup>22</sup>É importante salientar que a divisão entre os populistas e os marxistas é anterior a conquista do poder político pelos bolcheviques. No século XIX, conforme pode-se ver no início deste capítulo, Marx e Engels já realizavam esse debate com os NARODNIKS, defensores do socialismo agrário.



presente em suas práticas coletivistas. Por outro lado, o operário urbano era o mais organizado. Nesse aspecto, é importante ressaltar, de acordo com Tragtenberg (2007), que a incorporação do operário industrial nas manifestações camponesas conferia ao movimento um caráter mais organizativo. Já os bolcheviques acreditavam que o sujeito revolucionário era o trabalhador fabril, seguindo as teses de que se deveria haver o desenvolvimento das forças produtivas para depois alterar o modo de produção. Necessário esclarecer, contudo, que o sentido aqui empregado não se confunde com o desenvolvimento etapista, primeiro modo de produção capitalista depois socialismo, mas se refere ao desenvolvimento de uma base material a fim de suprir as necessidades do povo.

Portanto, o reconhecimento da organização política do proletariado industrial não retira o mérito do campesinato. A diferença existente entre os movimentos operários e camponeses se dá pela sua capacidade de mobilização, tendo o ambiente da fábrica como catalisador das mudanças sociais pela possibilidade de construção dos laços revolucionários, enquanto que entre o campesinato, devido à sua própria heterogeneidade, sobressaiam, conseqüentemente, as divergências de interesses, o que se constituía como um entrave para o desenvolvimento da consciência socialista.

Portanto, o bloco de oposição formado pelos camponeses para a derrubada do governo provisório se deu por uma causa específica, a posse da terra. Logicamente que a posse da terra estava profundamente ligada a uma reestruturação da sociedade como um todo, porém, esse não era o foco dos camponeses inicialmente, pela própria carência de uma formação revolucionária.

Mariátegui (2012), apoiado em Górkí, defende que:

Os camponeses sustentaram a revolução porque essa lhes deu a posse da terra. Mas outros itens de seu programa não são igualmente inteligíveis para a mentalidade e os interesses agrários. Gorki não acredita que a psicologia egoísta e sórdida do campesinato chegue a se fundir com a ideologia do trabalhador urbano. A cidade é sede, é o lar da civilização e de suas criações: é a própria civilização. A psicologia do homem da cidade é mais altruísta e mais desinteressada que a do homem do campo. Isso pode ser observado não só na massa camponesa, mas também na aristocracia rural. O temperamento do latifundiário agrário é muito menos elástico, ágil e compreensivo que o do latifundiário industrial. Os magnatas do campo estão sempre na extrema-direita; os magnatas do banco e da indústria preferem uma posição centrista e tendem ao pacto e ao compromisso com a revolução. A cidade adapta o homem ao coletivismo; o campo estimula agressivamente seu individualismo. Por isso, a última vez entre o individualismo e o socialismo ocorrerá, talvez, entre cidade e campo. Op. Cit. p. 124)

A carência da formação revolucionária estava manifestada no homem do campo, não devido a uma psicologia diferenciada, mas porque o interesse pela revolução estava ligado principalmente à questão da posse da terra. Quando o autor ressalta a mentalidade do homem da cidade está intimamente relacionada ao lugar ontológico que o operário ocupa nas relações socioprodutivas. O discurso político-democrático estava mais avançado na cidade, mas isso não está atribuído a uma psicologia diferenciada do homem citadino sobre o homem do campo. As próprias características elencadas por Górkí como próprias de uma mentalidade egoísta do camponês e de um comportamento mais altruísta do homem da cidade são passíveis de questionamentos, estando relacionadas muito mais à formação e contexto social a que estão submetidos.

O operário fabril convive num ambiente propício a formar o espírito revolucionário, mediante as relações de opressão e as interações estabelecidas entre os trabalhadores. Na cidade, a riqueza produzida pelos trabalhadores na fábrica é do capitalista. A relação opressor-oprimido está bastante clara. No campo, a relação opressor-oprimido é bastante difusa, sendo necessário, portanto, diferenciar o camponês pobre do latifundiário.

Às questões já expostas, acrescenta-se o baixo desenvolvimento intelectual e cultural da população russa. Na cidade, a intelectualidade russa estava mais presente nos círculos operários, enquanto no campo reinava as práticas clientelistas e patriarcalistas, o que influenciava fortemente as relações desenvolvidas no campo. É importante lembrar, por exemplo, que subjacente ao desenvolvimento das forças produtivas há o desenvolvimento intelectual e político acompanhando o movimento do capitalismo. Numa sociedade como a russa, predominantemente agrária e com todas as carências de formação intelectual, presentes principalmente no campo, não é de se espantar que houvesse diferenças fundamentais entre o homem do campo e o homem citadino.

No tocante às condições favoráveis para a formação do homem voltada para a coletividade, conforme apresentada por Mariátegui (2012), também é uma questão bastante controversa. No campo, embora a consciência do camponês precisasse dar um salto para então adquirir uma consciência arraigada nos princípios revolucionários, isso não quer dizer, por exemplo, que no campo não houvesse práticas coletivistas. O trabalho realizado nas cooperativas, mesmo com todas as suas contradições, eram formas preliminares de um estágio superior de sociedade, diferente do capitalismo, conforme prenuncia Marx (2008) nos textos sobre a *Luta de classes na Rússia*.

Com relação aos camponeses, o posicionamento de Lênin no Congresso Camponês era a de elevar a consciência social dos camponeses, a fim de fazer-lhes

compreender que os problemas da terra não estão separados da Revolução Social. Lênin sabia do potencial revolucionário dos camponeses, mas sabia que era insuficiente para combater os grandes latifundiários isoladamente. Lênin afirmava: “Conte com a determinação revolucionária, mas não esqueçam de levar o fuzil” (REED, 2010, p. 372). Em se tratando de uma sociedade como a russa, a bandeira do pacifismo significaria o fim da revolução. Um dos pontos de discordâncias dos camponeses para com os bolcheviques era justamente com relação à violência empregada no confisco das propriedades privadas.

Após a conquista do poder, a extensão do território russo também se constituía num ponto negativo para os bolcheviques. Os bolcheviques concentravam sua influência em apenas duas cidades russas: Moscou e Petrogrado. Enquanto isso, as outras correntes políticas se fortaleciam nas outras regiões, conferindo especial destaque para a região do Don e para os cossacos. Somada a hostilidade dos camponeses para com os bolcheviques, havia o fato de que a burguesia estava se apropriando da fragmentação e da revolta do campesinato para se infiltrar no movimento e assim desestabilizar o governo bolchevique (REED, 2010). Os bolcheviques sabiam da importância do campesinato para a revolução, tanto por representarem a maior porcentagem dentre os trabalhadores russos, quanto pelo poder de articulação e de guerra demonstrada por eles. Os levantes realizados pelo campesinato tiveram um papel fundamental na derrocada do governo provisório, dentre as massas oprimidas, e eles expressavam um maior ímpeto revolucionário pela quantidade de opressões que estavam sofrendo com os latifundiários.

A participação do campesinato nas lutas sociais, porém, se dava de maneira instável. Ora o campesinato somava forças junto aos bolcheviques, mas, em outro momento, era totalmente contra as ações dos bolcheviques. Nos levantes realizados em fevereiro/março e outubro/novembro de 1917, o campesinato deu um grande ímpeto às mobilizações; e, posteriormente, com a adoção do comunismo de guerra e a implantação da Nova Política Econômica, contribuíram para fragmentar ainda mais a já tão fragmentada classe.

Nesse contexto, é necessário fazer algumas ponderações tanto políticas quanto econômicas da situação da classe trabalhadora no período: o boicote político e econômico, a fome e a epidemia que se abateram sobre o povo. Segundo Oyama (2010), a proibição do comércio privado e da eliminação do dinheiro acelerou a desintegração da economia, acarretando por um lado na produção apenas do necessário para o consumo por parte do campesinato e por outro aumentando consideravelmente os índices de trabalhadores que desmaiavam de fome nas bancas de trabalho.

Essa situação se refletia no trabalho nas fábricas. Oyama (2010) relata que devido ao contexto de miséria, muitos trabalhadores fugiam para o campo como estratégia de sobrevivência. O desenvolvimento das forças produtivas era uma premissa necessária a fim de alavancar a economia, mas como alavancar a economia, quando havia um pífio desenvolvimento das forças produtivas, associado a um contexto de miséria social, com um agravante sobre a ausência de especialistas capacitados para compor o quadro das fábricas?

A União Soviética apresentava um baixo desenvolvimento das forças produtivas, de modo que a industrialização do país se colocava como uma necessidade e uma tarefa para a revolução. A aceleração do desenvolvimento econômico só foi possível devido à incorporação dos métodos taylorista.

Outra carência da União Soviética dizia respeito à necessidade de formação de quadros, o que demandou na contratação de especialistas burgueses, os quais assumiram, desde então, os postos de comando das fábricas. Desta maneira, não houve mudanças na gestão das fábricas. As fábricas continuaram sendo geridas de maneira verticalizada, fazendo com que os trabalhadores continuassem tendo uma relação estranhada com o processo de trabalho.

Sobre a gestão das fábricas, Tragtenberg (2007) destaca que:

Milhares de indivíduos ligados à classe expropriada voltaram a desempenhar papel de mando como diretores de fábrica do “Estado operário”. Incorporaram-se ao partido para legitimar sua volta a posições dominantes nas relações de produção. [...] A introdução das técnicas de trabalho tayloristas – com o incremento da produção em série, superdivisão de trabalho, separação entre planejadores e produtores diretos, centralização das decisões num comitê ou num diretor nomeado pelo partido – favoreceu esse processo. (Op. Cit. p. 95)

As fábricas precisavam incorporar técnicos e especialistas. Havia na União Soviética um baixo desenvolvimento intelectual: 90% da população era analfabeta, não tinha como formar uma massa trabalhadora em curto espaço de tempo para ocupar os postos de trabalho, ocasionando na contratação de especialistas oriundos dos setores mais conservadores e gerando, por sua vez, vários problemas. Nesse período, surgiram levantes de trabalhadores organizados dentro das próprias fábricas contra a gestão. Lênin, reconhecendo o problema que havia sido instaurado, concedeu aos trabalhadores o direito de greve.

É importante reiterar que numa sociedade comunista deve haver uma articulação entre trabalho e práxis, tendo em vista que o trabalho não realiza todas as potencialidades humanas. Porém, o pífio desenvolvimento das forças produtivas e as medidas implementadas para alavancar a economia – pressão exercida verticalmente, a obrigatoriedade do trabalho aos

sábados e a permanência da hierarquia entre dirigente e dirigidos nas fábricas – contribuíram para que os homens permanecessem alheios ante as relações de trabalho.

Oyama (2010) destaca ainda a Revolta dos Marinheiros em Kronstadt em 1921, cujas pautas de reivindicação concentravam-se no pedido de retorno aos princípios da revolução. Já não bastassem todos os agravantes políticos e socioeconômicos, vieram sobre a Rússia, mais precisamente nas terras agrícolas do Volga, os desastres naturais, tempestades de areia, invasão de gafanhotos nas províncias do sul e sudeste, secas, aumentando o número de famintos para 36 milhões.

A adoção do comunismo de guerra e a NEP proporcionaram o retorno do livre comércio interno (TONET, 2010). No entanto, é necessário lembrar que o livre comércio nunca foi totalmente abolido. Oyama (2010) destaca que “O velho mercado formal fora, realmente, abolido. Mas seu filho ilegítimo, o mercado negro, saqueava o país, deformando e pervertendo, vingativamente, as relações humanas” (DEUTSCHER apud OYAMA, p. 47). O funcionamento das empresas particulares, o retorno das propriedades rurais privadas e concessões das empresas estrangeiras vieram com o fim de resolver problemas imediatos dados pelo contexto de miséria social.

Para Freitas (2009),

A NEP objetivava acelerar o desenvolvimento industrial na Rússia, ou seja, ampliar a produção agrícola, reconquistar a confiança do camponês e garantir um mínimo de estabilidade, tendo em vista que a Rússia estava passando fome, literalmente, num momento em que, mais do que a luta pelo socialismo, travou-se uma luta para manter o país civilizado. No inverno de 1921/1922 morreram 5 milhões de pessoas. (Op. Cit. p. 107)

O comunismo de guerra e a NEP possuíam finalidades claras para atender a uma necessidade emergencial concernente a matar a fome do povo. No entanto, o perfilamento de tais medidas fez com que o processo de revolução social adquirisse aspectos meramente economicistas, se constituindo, portanto, num entrave para o desenvolvimento da consciência socialista.

Oyama (2010) salienta que Lênin admitiu que haveria um retrocesso ao capitalismo por causa do retorno ao livre intercâmbio de mercadorias. Mas, esse retorno possuía uma finalidade prática no sentido de que a ideia era “reconstruir uma economia devastada pela guerra, amenizar o descontentamento no campo e tentar restabelecer os laços entre campesinato e o proletariado” (ibidem, p. 50).

O isolamento da Rússia das demais potências mundiais e conseqüentemente o bloqueio político e econômico, fortaleceram a tese do socialismo num só país. A rigidez do controle partidário sobre a classe trabalhadora em seus mais diversos aspectos tolheu algumas possibilidades educativas proporcionadas pela práxis política. Ao invés disso, o curso revolucionário desembocou na brutalização do modo de produção e das relações sociais de produção, culminando num retrocesso ao processo de desenvolvimento da consciência socialista.

No tocante a autoridade do partido, Oyama (2010, p. 50) destaca que:

No plano político, se durante a economia de guerra houve concentração da autoridade política mediante a centralização do poder no Partido, tal concentração intensificou-se ainda mais, de modo que todos os partidos de oposição foram eliminados e proibidas a oposição formal e as divisões internas. Na prática, os bolcheviques se apropriaram do poder do Estado e debelaram a oposição dos outros partidos, de modo que o Partido e o Estado progressivamente vão se tornando sinônimos. (Op. Cit. p. 50)

A revolução conseguiu unir duas massas exploradas em torno do ideal de construção de uma nova sociedade. O campesinato, representado pelo substrato mais pobre, juntamente com o trabalhador urbano, deu uma organicidade aos movimentos, trazendo conquistas concretas tanto para o campo quanto para a cidade, resultando, apesar de todos os percalços, na eletrificação dos campos e na melhoria da educação que elevou os índices de alfabetização.

No século XX, mesmo que a carta de Marx tivesse sido divulgada entre os marxistas russos, ainda não poderia ter sido traçado outro caminho, tendo em vista que o capitalismo já tinha destituído as características das comunas agrícolas. A alternativa era realizar aquilo que o capitalismo foi incapaz de fazer. Com o contexto de miséria relatado e todas as medidas impostas, acarretaram em conseqüências graves para o movimento socialista, resultando no fortalecimento do Estado ao invés de sua extinção.

### **3.4 Sovietes e Partido após a conquista do poder**

Conforme já dissemos antes, no apanhado das correntes políticas existentes, o Partido Bolchevique era o partido revolucionário por conter em seu programa elementos que assinalavam a ruptura com a sociabilidade burguesa. Lênin, como líder do partido, se destacava entre os demais membros por sua sagacidade em reconhecer a oportunidade que o momento político proporcionava, enfrentando uma oposição dentro do próprio partido.

De acordo com Reed (2010), nem todos os bolcheviques concordavam com a posição de Lênin acerca da Revolução: alguns acreditavam numa via pacífica para o socialismo, respeitando as etapas do desenvolvimento político e econômico para que, então, num processo lento e gradual, se caminhasse para o socialismo pleno, levando em consideração as melhorias proporcionadas pelas reformas do sistema capitalista.

Nos soviets e na Duma (Assembleia Constituinte) havia um conjunto de forças contrarrevolucionárias, sendo importante reforçar que dentro dela, havia tanto as forças mais conservadoras, as forças representadas pelos partidos de coalizão e os mais radicais. Esses aparelhos democráticos eram conquistas emanadas da Revolução de 1905; e, após a conquista do poder pelos bolcheviques, esses espaços se acirraram.

Importante lembrar que nesse período, conforme relato de Rosa Luxemburgo (2013), a classe média burguesa boicotou a revolução: paralisou as comunicações por estradas de ferro, correios e telégrafos, o ensino e o aparelho administrativo. Todas essas forças estavam presentes nos aparelhos democráticos, sabotando os bolcheviques de todas as forças, o que prejudicava sobremaneira a condução do processo revolucionário. Lênin considerou como contrarrevolucionário todo e qualquer movimento que visasse sabotar o governo bolchevique e, dissolveu a Duma, que servia como um abrigo para todas as forças conservadoras. A Duma foi dissolvida, porém, os soviets continuaram existindo como uma forma de parlamento paralelo da classe trabalhadora.

A dissolução da Duma não impediu a proliferação de uma propaganda negativa da tomada do poder, dividindo as forças de esquerda, mesmo aquelas mais radicais, por não concordarem com os métodos empregados pelos bolcheviques, ocasionando no isolamento do partido das demais correntes. A instabilidade política provocou um debate acerca dos programas políticos dos partidos. Alguns apresentavam interesses semelhantes aos dos bolcheviques, porém, naquele contexto, os bolcheviques eram um dos que não aceitavam realizar qualquer tipo de aliança a fim de obter uma “vantagem” naquele momento político. O alinhamento do partido com os interesses da classe trabalhadora e sua recusa na realização de qualquer aliança tornavam seu programa mais homogêneo e evitavam que ele tomasse a mesma direção do Governo Provisório de Kerenski.

Lukács (2012), sobre o partido comunista, assinala que:

Os comunistas se distinguem dos outros partidos operários somente em dois pontos: 1) nas diversas lutas nacionais dos proletários, destacam e fazem prevalecer os interesses comuns do proletariado, independentemente da nacionalidade; 2) nas diferentes fases de desenvolvimentos por que passa a luta entre proletários e burgueses, representam, sempre e em toda parte, os interesses do movimento em seu



conjunto. [...] Na prática, os comunistas constituem a fração mais resoluta dos partidos operários de cada país, a fração que impulsiona as demais; teoricamente têm sobre o resto do proletariado a vantagem de uma compreensão nítida das condições, do curso e dos fins gerais do movimento proletário. (Op. Cit. p. 48)

O Partido Comunista nos mostra não uma vantagem dele sobre os demais, mas a capacidade, principalmente a de Lênin, de perceber a oportunidade do movimento real proporcionada pelo momento político. O partido soube aproveitar a insatisfação da massa com o objetivo de exercer a sua função eminentemente prática: direção da classe trabalhadora rumo ao socialismo e o exercício dialético teórico-prático na educação e organização da classe trabalhadora.

Dentre o quadro de correntes postas, a direção partidária reconhecia a importância de realizar parceria com o Partido Socialista Revolucionário de Esquerda, pela proximidade dos ideais de emancipação social e por possuir uma base política dentro de segmentos do campesinato. Essa aliança era uma estratégia política na qual visava obter a garantia da manutenção do apoio político do campesinato, unindo a massa explorada em torno da construção de uma nova sociedade.

Concordamos com Vásquez (1997) quando assegura que o sujeito do processo revolucionário continua sendo o proletário e não o partido. Esse reconhecimento nos dá a garantia de que:

O Partido, em sua primeira reformulação, é a classe que, com consciência de seu interesse próprio, enfrenta em um processo de luta a burguesia. Nesse processo prático, a classe atua como partido: é a classe-partido; portanto, partido não é aqui uma parte ou um setor dela, mas sim, o partido-classe. Ambos os termos cobrem-se reciprocamente. O partido existe desde que existe a classe e a classe existe desde que funciona como partido. (ibidem, p. 169)

No primeiro momento da conquista do poder, partido e sovietes garantiam um diálogo com os mais diversos segmentos da classe trabalhadora. O partido conduzia a massa e exercia o seu papel político-educativo. No entanto, esse movimento de ação teórico-prático dos organismos não estava livre das forças contrarrevolucionárias, sendo salutar a afirmação de Lenin quando diz que ainda faltava conter a dominação ideológica.

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



Guerra civil, o contexto de miséria social, a adoção do comunismo de guerra como forma de acelerar a economia, o confisco da propriedade privada, a tentativa de eliminação do dinheiro e do comércio, por si só, já ofereciam elementos concretos de uma massa despolitizada creditar todas as desgraças da vida cotidiana nos comunistas. Afora os fatos concretos, havia o caráter dúbio da imagem do czar para o campesinato, pois, conforme salienta Tragtenberg (2007), ao mesmo tempo em que os camponeses resmungavam contra a servidão, o adoravam cegamente devido à influência da igreja na sua mistificação como pai do País, ou seja, as alienações de toda uma existência não se desconstroem com a tomada do poder, ela é construída paulatinamente na práxis cotidiana, na modificação dos hábitos, comportamentos, valores, etc.

Partido e sovietes embora exercessem funções similares na formação da classe trabalhadora, ela se mostra diferente no papel que exerce sobre a massa. A finalidade dos sovietes, segundo ressalta Pinheiro (2013), era a seguinte:

Nesse sentido, o sistema de conselhos, agindo de forma educativa e autônoma, deve incentivar uma participação que articule “uma unidade indivisível entre economia e política, ligando, desse modo, a existência imediata das pessoas, os seus interesses cotidianos, etc. com as questões decisivas da totalidade” e contribuindo assim para evitar a burocratização. Para Lukács, esse movimento do sistema de conselhos e do Estado proletário “é um fator decisivo na organização do proletariado em classe”, permitindo que, agora, o tornar-se consciente e classe para si se efetive. (Op. Cit. p. 29)

No contexto da União Soviética, Trotsky (2013) relata que:

O conselho unia em sua organização nada menos que 200 mil trabalhadores. Cada fábrica tinha o seu centro dirigente no colégio de deputados da fábrica, cada distrito na assembleia de distrito, finalmente, todo o proletariado de Petesburgo no conselho; era uma organização ampla, livre e influente, capaz de tomar iniciativa. Ao mesmo tempo, realizava-se uma intensa atividade visando formar sindicatos. Neles havia um ardor pela sua unificação. Eles tinham o seu órgão no *bureau* central dos sindicatos. O próprio conselho transformava-se de representação das diferentes fábricas em representação das profissões organizadas. No último período de sua existência estavam representados nele 16 sindicatos. (Op. Cit. p. 69)

Trotsky (2013) salienta ainda que o conselho possuía a preocupação de estender a sua influência entre o exército e o campesinato. Desta forma, os sovietes aglutinavam as diversas organizações de trabalhadores, tendo um papel preponderante na construção dos laços revolucionários e assim, ajudavam a germinar uma nova cultura, gestada nas

contradições da sociedade em transição, contribuindo para solidificar as relações sociais pautadas nos princípios de uma sociedade comunista.

Sobre os conselhos, Lukács (2013) acreditava que:

O sistema de conselhos procura exatamente ligar a atividade das pessoas com as questões gerais do Estado, da economia, da cultura, etc., na medida em que combate a administração de todas essas questões como sendo o privilégio de uma camada fechada, isolada do conjunto da vida da sociedade – burocrática. Na medida em que o sistema de conselhos, o Estado proletário, dessa maneira, torna consciente para a sociedade a real ligação de todos os momentos da vida social (e em estágio superior, unificando objetivamente a cidade e o campo, o trabalho intelectual e físico, etc., também hoje separados), ele é um fator decisivo na organização do proletariado em classe. Aquilo que na sociedade capitalista apenas existia como possibilidade, cresce aqui como uma existência verdadeira: a energia produtiva própria do proletariado pode crescer apenas após a conquista do poder estatal. (Op. Cit. p. 135)

Lukács (2013), nessa afirmação, parece encontrar no conselho uma função que ultrapassa o nível da democracia burguesa. Em primeira instância, os conselhos ligariam a atividade das pessoas ao Estado, para que, posteriormente, efetivasse a unificação entre cidade e campo, entre trabalho manual e intelectual.

Contudo, cabe apenas indagarmos se nesse estágio da sociedade, seria necessária realmente a existência do Estado. Será que a permanência dos soviets, nessa perspectiva exposta pelo autor, a classe trabalhadora já não teria alcançado um nível de amadurecimento teórico-prático para que ela já não precisasse do Estado proletário como organizador da cultura?

A partir dessas concepções sobre os conselhos operários, supomos que os soviets, na União Soviética, em sua forma primeira, pareciam colidir com uma ideia de que o Estado proletário seria o organizador da nova cultura, enquanto os soviets permaneciam como um organismo social vivo, funcionando semelhante a um termômetro da atuação do partido na condução do processo revolucionário. Nessa perspectiva, não negamos a importância do partido, nem tampouco as experiências democráticas que devem existir na passagem correspondente à ditadura do proletariado.

A importância dos soviets na transição reside na unificação da classe trabalhadora. Eles possuem elementos educativos, culturais, os quais partem de uma fase de lutas e avançam para um horizonte emancipatório ao suprimirem os traços característicos da sociabilidade burguesa.

Reed (2013, p. 189), no trecho abaixo, detalha como se organizava a eleição dos delegados dos soviets:

No começo, os delegados dos sovietes de trabalhadores, soldados e camponeses eram eleitos a partir de regras que variavam de acordo com as necessidades e a população das várias localidades. Em algumas cidades, os camponeses escolhiam um delegado a cada 50 eleitores. Os soldados nas guarnições tinham direito a determinado número de delegados para cada regimento, independentemente do número. O exército no campo de batalha, no entanto, tinha um método diferente de eleger seus sovietes. Os trabalhadores nas grandes cidades logo descobriram que os sovietes ficariam ingovernáveis a não ser que o número de deputados ficasse restrito a um para cada 500 trabalhadores. Da mesma forma, os dois primeiros congressos de sovietes de toda a Rússia foram organizados com a eleição de mais ou menos um delegado a cada 25 mil eleitores, mas, na verdade, os delegados representavam distritos de tamanhos variados. (Op. Cit. p. 189)

Reed (2013) acentua que até fevereiro de 1918 qualquer um poderia votar nos delegados, mas, seguidamente, essa proposta foi sendo alterada pelo medo de que a burguesia se apropriasse dos espaços democráticos. Quanto a esses ajustes, ao mesmo tempo em que significam um recuo na participação do povo nos espaços deliberativos/democráticos, é necessário compreender que havia muitas correntes contrarrevolucionárias. Naquele período, os levantes partiam tanto de segmentos do campesinato, quanto dos segmentos mais conservadores. Portanto, o encurtamento dos espaços democráticos não foi apenas uma ação ditatorial, mas uma forma de defender um projeto de construção do socialismo em desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender o papel do partido na direção da massa. Isso não quer dizer que deve haver uma distância entre a direção e a massa, pelo contrário, os interesses do partido devem estar em sintonia com a massa trabalhadora, pois, caso não esteja, há um risco do partido se perder no burocratismo. Quem sustenta o partido é a massa trabalhadora; por essa razão, o programa do partido deve estar bem claro para a massa, assim como as estratégias de luta.

Nesse sentido, concordamos com Lukács (2012) quando observa acerca do cuidado que se deve ter em relação às alianças das correntes políticas, pelo fato da possibilidade delas trazerem mais confusão do que organicidade para a condução do processo e assim, os interesses se diluírem nelas, ocasionando a perda do controle da revolução. A única aliança aceitável é aquela que se faz com a massa oprimida e explorada, quando este deve exercer seu papel educativo numa relação dialética entre teoria e prática, que ao educar a massa, também é ensinado por ela. Sobre isso, o autor destaca:

Mas as massas só podem aprender agindo, é somente na luta que se tornam conscientes de seus interesses. Numa luta cujas bases econômico-sociais se encontram em eterna mudança e na qual, por isso, as condições e os meios da própria luta se modificam constantemente. O partido dirigente do proletariado só

pode cumprir sua missão se, nessa luta, ele estiver sempre um passo à frente das massas em luta, a fim de lhes indicar o caminho a ser percorrido. Contudo, sem jamais se distanciar mais do que um passo, para se manter sempre como um líder da luta. Assim, sua clareza teórica só tem valor quando não se limita à correção geral meramente teórica da teoria, mas faz com que esta culmine na análise concreta da situação; quando, portanto, a retidão teórica expressa apenas à direção da situação concreta. O partido tem, por um lado, de ter a clareza e firmeza teóricas para se manter no caminho correto a despeito de todas as oscilações das massas, e mesmo correndo o risco de um isolamento momentâneo. Mas ele tem, por outro lado, de ser elástico e receptivo o suficiente para detectar em todas as exteriorizações das massas, mesmo confusas, as possibilidades revolucionárias que permanecem inconscientes para essas massas. (LUKÁCS, 2012, p. 54)

A adoção do comunismo de guerra em junho de 1918 iniciou um curso de estatização e burocratização dos soviets, sendo acentuado, conforme apontado pelo jornal russo *Izvestia*<sup>23</sup>, um desinteresse da massa pelos soviets. Todavia, esse desinteresse pode ser explicado pela concentração da autoridade exercida pelo partido. Essa tendência se intensifica e culmina na eliminação dos partidos de oposição e na proibição da oposição formal e das divisões internas (OYAMA, 2010). Para Oyama (2010), “os bolcheviques substituíram a classe trabalhadora pelo seu próprio partido, assumindo-se como partido único. A ditadura do proletariado, cujo poder se assentava nas organizações soviéticas, acabou por se tornar a ditadura do partido bolchevique” (Op. Cit. p. 51).

Tomando como base a análise de Oyama (2010) e de Lukács (2012), identificamos que o plano de medidas econômicas e políticas ocasionaram ainda mais seu isolamento da massa proletária. Isso se explica pela conjuntura política logicamente e pela própria necessidade de garantir as condições emergenciais que se colocavam naquele contexto. No entanto, a base de sustentação do partido formada pelo contingente da classe trabalhadora permaneceu à margem do processo, abrindo uma brecha entre bolchevismo e classe trabalhadora.

Em 1921, Lênin conclamava a juventude a participar do partido. Ele chamava tanto para estudar a teoria do socialismo quanto a lutar pela construção da nova sociedade, combatendo, inclusive, toda e qualquer resistência ideológica. Em seus discursos políticos, a relação entre massa-partido, na concepção exposta por Lukács (2012) anteriormente estava mais coadunada com a prática do Partido Comunista. Após o afastamento de Lênin, o Partido passou por um processo de crise na escolha do seu futuro sucessor. A dúvida ficou entre Stalin e Trotsky, sendo escolhido Stalin por esse possuir um perfil mais centralizador.

---

<sup>23</sup> Periódico russo elaborado pelas organizações sociais.

Mariátegui (2012) justifica a escolha de Stalin da seguinte forma:

O partido era governado por uma hierarquia de funcionários escolhidos entre os elementos mais provados e doutrinados. Lênin e seu Estado Maior foram investidos pelas massas de plenos poderes. Não era possível defender de outro modo a obra da revolução contra os assaltos e as perseguições de seus adversários. A admissão no partido teve de ser severamente controlada para impedir que se infiltrasse em suas fileiras gente ativista e equivocada. A velha guarda bolchevique dirigia todas as funções e atividades do partido. Os comunistas convinhavam unanimemente que a situação não permitia outra coisa. Mas, chegada a revolução a seu sétimo aniversário, começou a se esboçar no partido bolchevique um movimento a favor de um regime de “democracia operária”. Os novos elementos exigiam que lhe fosse reconhecido o direito a uma participação ativa na escolha dos rumos e dos métodos do bolchevismo. Sete anos de experimento revolucionário haviam preparado uma nova geração. E em alguns núcleos da juventude comunista não tardou em fermentar a impaciência. (Op. Cit. p. 90)

Todas as dificuldades apresentadas acima fazem parecer que a Revolução Russa já se destinava a tornar-se totalitária, não porque o modelo de partido assim exigia, mas pelas próprias condições socioeconômicas. Frente a todas as correntes contrarrevolucionárias internas e externas e como o próprio movimento real foi se desenhando, parecia não ter muitas alternativas na garantia de continuar o processo revolucionário da mesma forma que começou.

O comunismo de guerra e a NEP aprofundaram as distâncias entre o partido e as massas exploradas. Os bolcheviques permaneceram isolados, foram bloqueados e boicotados pelas nações internacionais. Quando o número de famintos atingiu uma escala de 36 milhões, os comunistas recorreram até a ajuda internacional, a fim de evitar a morte de mais pessoas.

Apesar de todos os entraves, os comunistas conquistaram muito, trazendo ganhos significativos para a educação, assim como nos outros setores da sociedade. Da mesma forma que houve avanços no processo de construção de uma nova sociedade, houve também retrocessos, tendo como fatores limitantes o contexto histórico de miséria e a ausência da práxis política transformadora.

## **4 A EDUCAÇÃO SOVIÉTICA E O DEBATE DOS PEDAGOGOS**

Neste capítulo, trataremos especificamente sobre a educação soviética, contextualizando o debate dos educadores nas três categorias citadas: trabalho, práxis, e escola, discorrendo acerca da Revolução Cultural, a influência da pedagogia burguesa nas políticas educacionais, instrução profissional e instrução politécnica, considerando o princípio educativo do trabalho e da práxis.

As contribuições marxianas para a educação ofereceram suporte teórico-metodológico para as inovações educacionais ocorridas nesse período; no entanto, elas tiveram alguns fatores limitantes concernentes principalmente ao contexto de miséria social, ao pífio desenvolvimento das forças produtivas e à construção de políticas educacionais que nos primeiros anos da revolução, demonstravam articular práxis, trabalho e escola como elementos de uma formação revolucionária. Contudo, à medida que houve um recuo ao capitalismo, a educação revolucionária também recuou. A formação para o trabalho passou a ser prioritária, sendo relegado o princípio educativo das outras práxis sociais como processos fundamentais e necessários que auxiliam na formação da consciência socialista e conseqüentemente na construção dos pilares da Revolução Cultural.

### **4.1 A educação na Rússia pré-revolucionária**

Bittar e Ferreira Junior (2011) e Oyama (2010), em seus estudos sobre a educação russa no período que antecede a Revolução Russa, identificam que havia um verdadeiro quadro de miséria e penúria social, dificultando enormemente os avanços socioeconômicos. Pífio desenvolvimento das forças produtivas, atraso intelectual, dentre outras coisas, se constituíram como um dos maiores obstáculos para o processo de Revolução Social.

O ensino russo se dava de maneira bastante heterogênea. O dualismo educacional estava presente nas questões de classe e de gênero (institutos especiais para moças e rapazes). Para os filhos dos operários e camponeses, o programa de ensino estava voltado para as noções rudimentares e, para os filhos da burguesia, o conhecimento estava atrelado aos aprendizados das maneiras aristocráticas.

No tocante ao ensino primário e secundário, em sua maioria eram controlados pela igreja. A educação estava voltada para o ensino dos dogmas religiosos, noções de leitura e escrita e os elementos básicos da aritmética. Não havia continuidade do ensino primário

para o ensino secundário. A educação estava voltada para reforçar a soberania do czar, através da igreja.

Oyama (2010) evidencia que:

As escolas primárias russas, até a Revolução de 1917, eram instituições isoladas, dirigidas com critérios feudais, que, em termos nacionais, não relacionavam os seus respectivos programas entre si. Isso [se] refletia no nível geral da instrução de maneira separatista, tanto em termos de clãs como de classes, limitando radicalmente a continuação dos estudos superiores. A grande maioria das instituições de ensino era propriedade de alguns setores da grande burguesia, nas áreas urbanas, dos latifundiários, no campo, e uma pequena parte era [propriedade] do Estado. A Igreja, além de controlar maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais. (CAPRILES apud OYAMA, 2010, p. 72).

O incipiente desenvolvimento das forças produtivas requeria que algumas reformas acontecessem no âmbito educacional, fato que não ocorreu. Segundo Cunha (2012), 90% da população era analfabeta e o acesso ao ensino superior se constituía como privilégio de apenas 1% da população entre a burguesia e a nobreza.<sup>24</sup>

Oyama (2010) analisa a problemática do analfabetismo relacionando-a ao embrutecimento do povo pelo poder latifundiário. Dados coletados pelo autor revelam que apenas 21% da população sabia ler e escrever e 27% das crianças eram alfabetizadas em idade pré-escolar, relatando ainda que mais de 50 povos não tinham a escrita codificada.

Oyama (2010), em posse dos dados do censo escolar russo de 18 de janeiro de 1911, relata que apenas 67 pessoas em cada mil habitantes na Rússia frequentavam algum tipo de ensino. Ou seja, de uma população aproximada a 150 mil habitantes, havia um grande número de pessoas que estavam completamente desprovidas de qualquer acesso à educação.

No que se refere à quantidade de escolas, Oyama (2010) e Bittar (2011) catalogam que existiam, nas cidades do distrito escolar de São Petersburgo, um total de 329 escolas. Nas aldeias, havia 3.545 escolas unitárias e 2.506 escolas unitárias paroquiais. Os dados coletados assinalam a existência de 434 ginásios e 276 escolas profissionalizantes, frequentadas por apenas 8 milhões de crianças no ensino primário e destas, apenas 948 mil chegaram à 4ª série em 1915.

---

<sup>24</sup>É importante destacar que uma das características da sociedade russa era a heterogeneidade das classes sociais. Segundo Tragtenberg (2007) “Os nativos estavam divididos mediante um estatuto que os definia como nobreza, clero, burgueses e camponeses. Porém a divisão era mais complexa: havia a nobreza hereditária e aquela a que se ascendia por virtudes pessoais; os burgueses estavam subdivididos em quatro categorias diferenciadas: cidadãos notáveis, mercadores, comerciantes e artesãos. A classe mais homogênea era a do campesinato”. (Op. Cit. p. 63)



Krupskaia, em seus discursos políticos sobre a educação czarista, profere duras críticas ao Ministério de Instrução Pública nos governos czaristas, assinalando que o descaso para com a educação fazia parte de uma política de obscurantismo em relação ao povo, na qual desejam o emburrecimento do país (ANDRADE, 2011). Apenas 1% da população tinha acesso ao ensino superior, enquanto a maior parte da população continuava recebendo uma instrução fragmentada. Homens e mulheres recebiam uma instrução para a reprodução das relações opressoras historicamente construídas, tanto nas questões de gênero quanto nas questões de classe.

No tocante à estrutura física das escolas, Oyama (2010), apoiado em Lênin, relata a precariedade do espaço escolar e a falta de iluminação adequada. No que concerne aos materiais didáticos, Bittar e Ferreira Junior (2011) descrevem que:

Nesse quadro de penúria, às vezes os alunos escreviam com carvão vegetal ou tinta feita de fuligem. Para escrever e imprimir livros, serviam-se de papel de embrulho; como não havia cartilhas, aprendiam a ler soletrando textos de jornais ou revistas. Como faltavam professores, as suas funções ficavam a cargo de ajudantes voluntários que, muitas vezes, tinham aprendido a ler e a escrever havia pouco tempo. (ibidem, p. 390)

A respeito da formação docente, o quadro esboçado por Lênin, de acordo com Oyama (2010), não oferece elementos contrários ao que foi exposto até agora. Na educação básica, havia poucos professores com instrução laica, média, superior, estando concentrados 76% deles em escolas públicas urbanas, 67% em escolas privadas e 18% nas escolas paroquiais.

A conquista do poder pela classe trabalhadora suscitou numa série de desafios que precisariam ser superados, referentes desde o suprimento das necessidades básicas de alimentação e moradia até a eliminação do analfabetismo. As medidas impetradas pelo Partido Bolchevique relacionadas à educação estiveram voltadas para a massificação do ensino, o atendimento das necessidades advindas do desenvolvimento das forças produtivas e a educação política da classe trabalhadora como forma de construir, ainda sob as agruras de uma sociedade em transição, os fundamentos de uma cultura proletária.

A tarefa de construção de um programa de educação coadunado com os anseios da classe trabalhadora seria um dos desafios mais difíceis, tendo em vista a forte resistência dos segmentos mais conservadores da União Soviética. Retirar a educação do domínio da igreja provocou a disseminação de uma propaganda anticomunista na União Soviética, afetando professores, pais de alunos e alunado.



Os professores vinculados à Federação de Professores de Todas as Rússias decretaram greve por tempo indeterminado, exigindo o controle dos programas educacionais. Lênin dissolve a Federação e delega a responsabilidade de alavancar o sistema educacional ao NARKOMPROS (Comissariado do Povo para a Instrução).

Pistrak (2009) relata que entre os pais dos alunos também encontrava-se resistência. Muitos pais recusavam-se a matricular seus filhos na escola com a justificativa de que os comunistas ensinariam seus filhos a serem ateus, desvirtuando assim, o sentido da educação, além do fato de que os alunos matriculados eram alvos constantes de pedradas e xingamentos. O autor comenta que algumas crianças matriculadas na escola de vez em quando manifestavam seus conflitos ideológicos, apresentando dúvidas e inquietações relacionadas ao que escutavam na rua e na escola.

É importante destacar ainda que as escolas-comunas funcionavam como uma espécie de abrigo, o que demandava um volume maior de materiais relacionados à alimentação, vestimenta e a todos os outros recursos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem.

Acerca da carência das escolas, Oyama, fundamentado em Victor Serge, aponta que:

Os antigos livros didáticos deviam ser destruídos. Grande parte do antigo professorado resistia, sabotava, não compreendia, aguardava o fim do bolchevismo. Era trágica a carência da escola nas coisas mais básicas. Faltava papel, caderno, lápis, canetas. Crianças famintas e esfarrapadas ali se reuniam no inverno, em torno de uma pequena estufa instalada no meio da sala de aula, onde às vezes, para amenizar um pouco o sofrimento do frio, queimavam-se peças do mobiliário; havia um lápis para cada quatro alunos; e a professora passava fome. A despeito dessa imensa miséria, deu-se prodigioso impulso ao ensino público. Tal era a sede de saber que se manifestava no país que por toda parte se criavam novas escolas, cursos para adultos, universidades e faculdades operárias. Inúmeras iniciativas descobriram novos campos para a pedagogia, inteiramente inexplorados. (SERGE apud OYAMA, 2010, p. 98)

As dificuldades para a realização da universalização do ensino se avolumavam. As privações se referiam tanto à falta dos recursos materiais elementares quanto à carência de professores e profissionais aptos ao trabalho. A quantidade de professores era relativamente pequena para a demanda da população, além do que, boa parte dos professores não compartilhava das mesmas aspirações político-ideológicas da revolução. Deste modo, pelos relatos descritos por Pistrak (2009), podemos supor que houve uma sobrecarga de trabalho

para os pioneiros da educação, tendo em vista que as escolas<sup>25</sup> trabalhavam em regime diferente das escolas czaristas.

Destarte, apesar de todo esse quadro de penúria, os avanços educacionais foram muitos. O processo revolucionário mobilizou e concentrou todas as forças na construção de um projeto educativo, culminando na construção dos pilares da Escola Única do Trabalho, subsidiando, posteriormente, outras experiências educativas ao redor do mundo.

## 4.2 Revolução Cultural

É consenso entre os autores estudados que um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento do socialismo russo era o atraso cultural da população. No tocante a educação, além da maioria da população ser analfabeta, somava-se a isso a dificuldade de acesso aos bens culturais da humanidade ligados às questões artísticas e culturais. Deste modo, era uma necessidade daquele contexto histórico, o desenvolvimento não somente dos bens materiais, mas proporcionar à classe trabalhadora, oportunidades concretas de acesso aos bens culturais da humanidade, bem como oportunizar a construção de uma nova cultura, gestada no seio da sociabilidade capitalista.

Marx e Engels não escreveram nada sistemático a respeito da cultura proletária. Porém, de acordo com Nogueira (1993), Engels em 1845 já sinalizava como seria o nascimento da cultura proletária. Segundo a autora,

Ao que parece, trata-se, para ele [Engels], nessa época, de um produto espontaneamente gerado a partir das condições de existência e de trabalho dessa camada da população, na origem das quais se encontra, evidentemente sob a indústria organizada sob forma capitalista. Tudo se passando como se da experiência operária do contato com o trabalho e com as dificuldades materiais (mas também, é claro, da resistência a essa realidade) resultasse diretamente uma forma diferente e positiva de cultura – de que a classe operária seria a portadora – assentada essencialmente no reconhecimento da situação real, e consistindo fundamentalmente na defesa de seus interesses. (NOGUEIRA, 1993, p. 155)

De acordo com esse pensamento, nos parece que o desenvolvimento de uma nova cultura se dá ainda sob as agruras do capitalismo, dadas a partir do processo de trabalho, mediante as relações de opressão e superação vivenciadas pela classe trabalhadora.

---

<sup>25</sup>As escolas funcionavam em regime de internato. Devido aos problemas socioeconômicos, as escolas eram tanto os locais de ensino-aprendizagem, quanto era abrigo para as crianças. As tarefas eram divididas coletivamente com todo o alunado, sendo responsáveis pela limpeza e pela alimentação.

A base da educação russa também estava atrelada ao desenvolvimento de uma consciência política, fornecida pelo partido. A forma como seria gestada essa nova cultura não estava clara para muitos integrantes do partido e intelectuais que apoiavam o movimento, além do que o contexto soviético apresentava muitas dificuldades, havendo uma correlação de forças entre os segmentos mais conservadores e os comunistas, que nesse período sofria o isolamento das outras correntes políticas, adotando cada vez mais uma postura centralizadora e reduzindo algumas possibilidades advindas da práxis político-educativa.

Lênin concordava que a construção do socialismo demandava uma apropriação seletiva do patrimônio cultural da humanidade (DORE, 2013). Deste modo, o ponto de partida para a construção da cultura proletária era a própria realidade, para que assim fossem construídas as mediações para a Revolução Cultural, dadas pela intervenção da práxis. Nesse formato, sua compreensão de cultura se assemelha a de Engels, evidenciando a práxis político-educativa como um meio para elevar a formação cultural da classe trabalhadora.

Retomamos as considerações de Nogueira (1993) principalmente quando ela afirma que, em Engels, há uma redução da cultura ao campo da luta política. Embora a autora tenha razão quando presume que cultura se refere a um conceito bem mais ampliado, na qual articula o trabalho material e o trabalho imaterial, no entanto, é importante ressaltar que base da formação do sujeito revolucionário também se localiza na luta política, num processo dialético entre teoria e prática. A formação da consciência revolucionária repousa no conhecimento da realidade associada à ação transformadora, cuja ação dependerá das causalidades postas pelo movimento real.

Lilge (1988) dirige suas críticas à Lênin, alegando que a formação cultural ficou subordinada ao partido e que os pilares da nova sociedade não se fundamentam na apreensão das bandeiras de luta partidária, necessitando, pois, de uma base material e espiritual, ligada a todo um conjunto das relações humanas.

Concordamos com o autor quando alega que a formação socialista requer muito mais que a mera apreensão das bandeiras da luta partidária e também compreendemos que, sem o domínio do programa socialista em sua totalidade, não será possível formar uma consciência revolucionária. A própria elevação do sujeito em-si para-si exige uma série de construções mediatizadas pela práxis político-educativa.

Desta forma, entendemos que a formação da consciência revolucionária e conseqüentemente o embrião de uma nova cultura se dão mediante a articulação da teoria e prática no campo da organização da classe trabalhadora. É preciso que haja o domínio dos fundamentos do programa socialista associado à luta revolucionária, para que então sejam

sincronizados os aspectos teóricos-práticos, desvinculados de quaisquer idealismos e/ou pragmatismo advindos da ausência de uma inter-relação entre esses dois campos.

Pensando na Revolução Russa, compreendemos que o entrave para o desenvolvimento da consciência socialista estava posto pela própria realidade daquele contexto histórico. Nesse formato, a luta nos anos iniciais da revolução convergia para o desenvolvimento das forças produtivas com a formação pelo trabalho, a escolarização da classe trabalhadora, não apenas na apreensão dos códigos dominantes, mas também no desenvolvimento dos outros aspectos artísticos, culturais e sociais, em ligação direta com os outros espaços de formação. Nesse formato, há uma articulação entre trabalho, práxis e escola. Na fábrica, havia a fusão da práxis laborativa com a práxis político-educativa, quando os alunos eram envolvidos em atividades relacionadas tanto ao manuseio das máquinas como no contato direto com a classe trabalhadora, apreendendo o conjunto de técnicas, mas também os valores da coletividade à medida que eles eram envolvidos pelos processos participativos da fábrica.

As medidas adotadas com a finalidade de resolver as questões emergenciais postas pelo contexto de miséria social, o comunismo de guerra e a nova política econômica alteraram a configuração do trabalho nas fábricas, nas escolas e nos outros espaços organizativos, se sobrepondo à práxis laborativa em detrimento das outras práxis sociais. A apropriação do patrimônio cultural da humanidade, pelo fato de não ter alterado as relações de estranhamento pelo processo de trabalho, continuou a reproduzir o mesmo formato de educação, característico da sociedade capitalista, quando na falta do encadeamento entre trabalho, práxis e escola, se obtém um processo formativo que não forma o homem numa totalidade humana e social, prevalecendo à formação para o trabalho deslocado de uma concepção mais ampla de formação.

É importante esclarecer, contudo, que quanto ao fato de ter perdurado um tipo de educação semelhante à educação burguesa, não estamos querendo dizer com isso que a educação soviética reproduziu os valores subjacentes à formação no capitalismo, mas nos referimos unicamente ao fato de ter ocorrido formação teórica em um turno e a formação no trabalho em outro, mudança observada principalmente após a implantação da NEP, quando houve a diminuição do tempo da formação teórica, se sobrepondo a instrução profissional, assunto que detalharemos nos tópicos subsequentes.

Para Lilge (1988), o termo cultura proletária representava o momento de maturidade moral e social da classe trabalhadora, quando seriam produzidas uma nova arte e uma nova ciência, livres do jugo do capital. No entanto, tendo em vista as contradições

adversas expostas anteriormente, essas impediam que a nova arte e a nova ciência saíssem de um estágio embrionário de tentativa de construção das novas relações sociais. Para que atingisse esse patamar mais elevado de maturidade moral e social da classe trabalhadora, os elementos da formação revolucionária deveriam pousar no conhecimento da realidade associado à luta política, no movimento de compreensão e transformação do mundo.

Lilge (1988) acusa Lênin de pragmático porque acredita que para este os conhecimentos racionais e as habilidades úteis estariam acima dos valores estéticos e literários. Acreditamos, por outra parte, que quanto a isso cabem ressalvas, pois devem ser consideradas as condições socioeconômicas do contexto russo e as enormes dificuldades ali existentes. Na concepção de Lênin, a educação deveria servir tanto para responder às necessidades práticas, imediatas, produtivas, quanto para o desenvolvimento da consciência socialista, e isso mesmo em meio a toda sorte de dificuldades.

Nessa perspectiva, a educação deveria se apropriar da escola burguesa e dos saberes universais, compreendendo que, no período da transição, principalmente quando se analisa o caso russo, uma nova arte e uma nova cultura só poderiam ser criadas quando a classe trabalhadora se apropriasse dos conhecimentos científicos, escolares, históricos, gerais, artísticos, estéticos e político, elaborados pela humanidade historicamente. Para Lênin, os processos educativos se concretizariam a partir do conhecimento científico e militância organizada. Portanto, a análise de Lênin parte da realidade concreta e de um conhecimento dialético de superação de um modelo educacional anterior, o que ajuda a pensar os pilares de um novo sistema educacional e cultural soviético. Nessa direção, ele compreendia que a práxis político-educativa deveria partir da apreensão do programa socialista do partido, contudo, ela não se encerraria neste, pois a partir dele surgiriam outras necessidades que seriam respondidas no decorrer dessas relações geradas no período da transição.

Nesse sentido, de acordo com Dore (2013)

Foi então que ele [Lênin] rechaçou os termos dualistas a oposição entre cultura burguesa e cultura proletária, afirmou que não se aprenderia o comunismo recusando-se os conhecimentos legados pelo capitalismo. Para ele, “só se pode criar essa cultura proletária conhecendo com exatidão a cultura criada pela humanidade em todo seu desenvolvimento e transformando-a.” (Ibidem, p. 79)

Para Lênin, a não dualidade entre as duas culturas dentro daquele estágio de lutas correspondentes à transição, diz respeito à apropriação da cultura em seu estágio anterior, não tratando de negar o conhecimento legado pelo capitalismo como mera negação, mas se apropriar dele e transformá-lo como arma nas mãos da classe trabalhadora; enquanto a cultura

proletária, nascida nas condições proletárias, caminha para ser práxis de todas, quando todas as classes forem extintas. Para que esse estágio seja alcançado é requerido um período de preparação construído pela práxis política, dadas as condições do sistema político anterior.

Lênin não acredita ser possível construir algo novo com a destruição completa do velho; para ele, o indivíduo é resultado de diversas interações construídas ao longo do tempo, surgindo, a partir de então, divergências entre Lênin e Bogdanov<sup>26</sup>. Este, por sua vez, influenciado pelas correntes humanistas e anarquistas, acreditava que as novas relações sociais no comunismo estariam fundamentadas na construção de uma nova cultura, denominada por ele de cultura proletária. Para Bogdanov, de acordo com Lilge (1988),

O termo “cultura proletária” [...] devia transmitir a idéia (sic) de que a realização do socialismo exigia mais do que conquista do poder político e econômico. Essa realização dependia da maturidade moral e social da classe operária, a qual tendo dado origem a um novo *ethos*, iria produzir também uma nova arte e uma nova ciência. O início dessa nova cultura já ocorrera, Bogdanov sustentava, quando o proletariado vivia ainda num ambiente capitalista. A base da nova cultura seriam a solidariedade fraterna, o espírito da cooperação e o ritmo de trabalho do labor humano nas empresas de grande porte. Bogdanov equacionava essa cultura proletária embriônica com a ideologia. Isso constituía uma heresia de amplas consequências. Significava que a ideologia deixava de ser algo exclusivamente político, autoritariamente administrado pela liderança do partido para tornar-se, ao invés disto, uma ativa força democrática. (ibidem, p. 14)

Sua afirmação é repleta de sentido quando defende que a realização do socialismo exige muito mais do que a conquista do poder. O próprio Lênin admite a necessidade da revolução cultural, afirmando que ela necessariamente deveria acontecer, e aqui consiste uma das contradições no processo de transição da educação, uma vez que, ao mesmo tempo em que precisaria educar para produzir, precisaria educar na perspectiva da emancipação humana como forma de construir os fundamentos da sociedade socialista.

Bogdanov insistia na construção de um projeto cultural e educacional imanente ao sujeito revolucionário. Por sua vez, Lênin, como liderança maior da revolução, era obrigado a enfrentar e resolver as questões práticas do cotidiano. Havia todo um contexto desfavorável à construção diária do socialismo; assim, a prioridade assumida foi o desenvolvimento das forças produtivas no tocante às relações de produção, muito embora, há de se questionar se o

---

<sup>26</sup>Bogdanov era um ex-integrante do Partido Bolchevique. Era acusado por Lênin de ter abandonado o marxismo. Segundo Lilge (1988), ele saiu do partido em 1911. Em 1918 organizou um grupo de cultura e educação proletária. Lênin solicitou que esta organização estivesse subordinada ao comissariado de educação, cuja proposta foi rejeitada por Bogdanov, passando então, a ensinar e a escrever para diversas instituições do ensino superior, dedicando-se a pesquisar sobre transfusão de sangue.

desenvolvimento da consciência socialista concomitante ao desenvolvimento das forças produtivas, também não deveria ter sido uma premissa, uma vez que apenas reafirmar as bandeiras socialistas através do programa do partido é insuficiente para acender aos ideais revolucionários.

Lênin pactuava dos princípios marxistas afirmando que deveria haver o desenvolvimento das forças produtivas para que o socialismo fosse implantado, muito embora, apesar dessa ser uma premissa material para o comunismo, contudo, isso não quer dizer que esta seja uma lei imutável, inflexível, como demonstram as cartas trocadas entre Marx e os revolucionários russos, conforme dissemos anteriormente.

O desenvolvimento das forças produtivas significava criar as condições objetivas, voltadas para atender o bem estar da população russa, necessitando, por isso, equipar hospitais, eletrificar cidade e campo, desenvolver os meios de transporte, os meios de comunicação, criação de estradas, ferrovias, portos, habitações, etc. Desta forma, o desenvolvimento das forças produtivas tinha um sentido concreto em atender as questões emergenciais do povo, cabendo ressaltar, inclusive, que a formação cultural dependeria do atendimento básico das necessidades da população.

O aspecto reformista, tendo como realidade específica o contexto soviético, por todas as dificuldades aqui elencadas, não significava a supressão do horizonte revolucionário.

A reafirmação das bandeiras socialistas, no tocante às questões agrárias e a eliminação das classes sociais, embora seja insuficiente, é fundamental. Por essa razão, acreditamos que as reformas não eliminam a revolução social, em seu sentido mais amplo, dependendo-se das reformas para que haja o domínio, por parte da classe trabalhadora, dos rudimentos técnicos, científicos, culturais, artísticos, legados pelo capitalismo.

Concordamos com a afirmação de que a construção da nova cultura já estava ocorrendo, e, portanto, as bases de sustentação dessa nova cultura estariam sendo forjadas dentro daquelas condições adversas. Assim posto, não há separação entre centralidade da política e centralidade do trabalho, pois ambos estão articulados numa relação inseparável e indivisível, porque há um envolvimento do conjunto das práxis humanas, atuando colaborativamente a fim de atender a necessidade da criação das condições objetivas concomitantes à formação do homem novo para a nova sociedade. Nesse sentido, a práxis político-educativa possui um papel fundamental no processo de autoeducação da classe trabalhadora, salientando que não apenas o partido possui essa função, antes essa atribuição é responsabilidade dos outros organismos sociais da comunidade: escola, fábrica, soviets, etc., na formação da consciência socialista.



O complexo da educação quando articulado aos elementos de uma formação revolucionária: trabalho, práxis e escola, proporcionam um caráter dinâmico ao processo formativo, por atender a duas necessidades simultâneas: necessidade de produção e necessidade de formar a consciência revolucionária. Todavia, no contexto soviético, essa articulação dialética encontrava impedimentos concretos relacionados à ausência das condições objetivas. Os comunistas tiveram que fazer aquilo que o capitalismo foi incapaz de fazer na União Soviética, principalmente no tocante à universalização do ensino e à reestruturação de um sistema educacional fundamentados na proposta marxiana de educação.

A necessidade das reformas postas pelo contexto de miséria da União Soviética, leva Lilge (1988) a proferir duras críticas à condução de Lênin no processo revolucionário, afirmando que este se perdeu na educação do concreto, esquecendo, pois, de construir as novas relações sociais que a estrutura partidária não poderia criar. No entanto, é necessário pontuar que a educação perde seu sentido idealista e neutro numa sociedade marcada pela luta de classes e com grandes desigualdades sociais (FERREIRA JR & BITTAR, 2008). A Revolução Russa eliminara a propriedade privada, mas ainda existia luta de classes, uma vez que o novo poder não estava consolidado. Nesse sentido, não dá para simplesmente acusar Lênin de pragmático quando havia um contexto histórico completamente contraditório. Pessoas estavam morrendo de fome e de frio; a população era analfabeta; havia carência de profissionais nas indústrias. Logo tal contexto exigia posicionamentos práticos.

Ferreira Jr e Bittar (2008) asseveram que, em discurso proferido na inauguração da Comissão Extraordinária da Rússia de Combate ao Analfabetismo, Lênin teria concluído que o socialismo deveria ser criado nas condições existentes, sem ilusões e confiança nas palavras de ordem proclamadas pelo partido. “Ele conclama os jovens a estudarem com afinco tanto a teoria do socialismo quanto todo o pensamento anterior, ligando esses estudos ao trabalho prático pelo bem comum, expressão com a qual definia o comunismo” (FERREIRA JR & BITTAR, 2008, p. 377).

Uma das críticas de Bogdanov à Lênin se refere ao controle do partido na esfera educacional, afirmando que: “Não basta unir os proletários em uma organização: não basta, nem mesmo, colocar à sua frente slogans de lutas políticas e econômicas”. (BOGDANOV apud LILGE, 1988, p. 15). Por outro lado, Ferreira Jr e Bittar (2008), apoiados em Hobsbawm consideram que o sucesso educacional se deu exatamente pelo controle do partido, tendo em vista a quantidade de forças contrarrevolucionárias existentes no período.

Apesar das críticas de Bogdanov à Lênin, podemos encontrar um entendimento entre os dois autores quando ambos acreditam que a educação fornecida pelo partido é



insuficiente no processo de formação de uma nova cultura. Porém, se o auge da crítica de Bogdanov diz respeito ao domínio absoluto do partido sobre a política educacional, é de suma importância que façamos algumas ponderações.

Lilge (1988) relembra a tentativa de construção do Proletkult<sup>27</sup> (comitê de cultura proletária). Segundo relatos do autor, Lênin pressionou Lunachenski para que aquele comitê se incorporasse ao NARKOMPROS, proposta recusada por Bogdanov, acarretando na dissolução do comitê, considerado como uma força contrarrevolucionária.

Oyama (2010) salienta que as escolas estavam integradas ao NARKOMPROS, porém, elas eram livres para desenvolverem suas próprias formas de trabalho, desenvolvendo assim, sua própria cultura. Deste modo, a universalização do ensino, na apreensão dos conhecimentos legados pelo capitalismo, possibilitou não somente o desenvolvimento das forças produtivas quanto democratizou os processos educacionais.

Ressaltamos que a educação, antes da conquista do poder econômico, estava sob a governança da igreja. Havia uma forte onda contrarrevolucionária propagandeada pelos segmentos mais conservadores; portanto, se nesse primeiro momento não houvesse certo controle exercido pelo partido, talvez fossem fundadas instituições educativas com todo e qualquer matiz ideológico, podendo se transformar posteriormente numa arma contra a própria revolução. Certamente o mesmo pode ser dito da imprensa burguesa, tendo em vista o seu papel de formar as consciências.

Concordamos com Lukács (2012) quando afirma que o Estado surge como organizador da cultura no estágio inicial. No entanto, sua organização em estágio inicial significa tão somente uma preparação para que ele seja eliminado, na criação das condições objetivas e subjetivas que possibilite a elevação da classe em-si para-si. No entanto, é necessário ratificar que essa preparação deve ser temporária, pois caso permaneça, o Estado se fortalece e, com ele, subsistem as mesmas relações de dominação.

Compactuamos com as observações de Lilge (1988) quando disserta sobre a unidade de classe, afirmando que:

A força de uma classe, tal como a de um exército, reside no seu espírito, na unidade de pensamento e sentimento que a transforma em um otimismo vivo. As tarefas que esperavam a classe operária eram incomensuravelmente mais difíceis do que as de um simples exército, e por isso, "seus vínculos e sua unidade espiritual deviam ser mais profundos e estreitos" (ibidem, p. 15).

---

<sup>27</sup>Era um comitê de cultura proletária, criado por Lunachenski e Bogdanov. Participavam desse comitê diversos artistas, estudantes, operários, dentre outros. Era um espaço em que se discutia sobre a Arte e a Revolução.

Na visão de Lilge (1988), Bogdanov conferia ao socialismo um sentido espiritualista, apresentando uma visão de socialismo humanista que, de acordo com o significado exposto por ele, “significa a unificação e integração do homem, superando toda a fragmentação e a especialização deformada antes existente” (Op. Cit. p. 1). Nesse sentido, quando posto o significado do que seria esse socialismo humanista, muito parece com o conceito de educação onilateral, no sentido exposto por Sousa Jr (2009).

A realidade concreta da Rússia não permitia a formação onilateral, tendo em vista que a onilateralidade só é possível numa sociedade emancipada, nem era possível existir ali uma espécie de socialismo humanista, conforme defende Bogdanov, porque a existência do socialismo humanista pressupõe a ruptura com a sociabilidade burguesa em seu sentido pleno. Somente a abolição da propriedade privada não garante a supressão das relações alienadas e estranhadas, quando a divisão social do trabalho separa os que devem pensar dos que devem fazer. A educação russa ainda estava subordinada às necessidades materiais. Nesse sentido, se colocava aí uma enorme dificuldade, pois, a formação do homem plenamente desenvolvido é impossível “no seio de um intercâmbio social estranhado” (SOUSA JR, 2010, p. 91), e essa barreira, o estranhamento, os resquícios das relações burguesas, não apenas os de ordem especificamente produtiva, a União Soviética não havia conseguido superar totalmente.

Entre o idealismo de Bogdanov e o materialismo de Lênin está à práxis. Segundo Vásquez (1997), “A intervenção da práxis no processo de conhecimento leva à superação da antítese entre idealismo e materialismo” (Op. Cit. p. 143). A práxis, por ser todo o conjunto das atividades humanas, está tanto no processo de trabalho como nas atividades político-educativas, quando ambos os processos deveriam ter se dado de maneira concomitante.

O sentido humanista exposto por Bogdanov dentro daquele contexto de penúria pode ser considerado idealista. A formação humanística para ele era mais importante do que os treinamentos vocacionais; no entanto, dentro do contexto soviético e das políticas educacionais soviéticas que foram se desenhando, permaneceu o treinamento vocacional. À medida que se sobrepõe o treinamento vocacional em detrimento da formação humanística, a educação se torna utilitarista e pragmática.

Em Lênin, a concepção de politecnia, conforme veremos adiante, não suprimia a formação geral. A partir de 1921, quando houve as reformas educacionais, a instrução profissional se sobrepôs à formação geral, perdendo a possibilidade de educar de acordo com a realidade objetiva ao mesmo tempo em que forma a consciência revolucionária. Nesses termos, a politecnia seria uma espécie de preparação para outra forma de sociabilidade, uma vez que nela os sujeitos estariam sendo formados atendendo a dois propósitos distintos: o

enfrentamento da realidade material da Rússia e a formação do homem novo, livre das relações estranhadas.

No entanto, é importante ressaltar que o novo homem não é formado apenas pela escola, mas pelo conjunto das relações sociais, compreendidas desde a escola até os movimentos sociais: sindicatos, soviets, partido político, dentre outros espaços educativos.

Esse entendimento da educação também pode ser encontrado em Lunacheski, quando assegura que ela é um processo criativo no qual se forma a personalidade do indivíduo durante toda a vida (REED, 2010). Para ele, as massas trabalhadoras estão sedentas de instrução primária e avançada, que nem o governo, nem os intelectuais ou qualquer outro órgão poderá fornecer a elas, alertando, porém, para o papel da escola, dos livros, teatro, museus, etc., como auxiliares no desenvolvimento de uma nova cultura.

Nessa horizonte, o autor resalta que:

[Essas massas] têm suas próprias ideias, formadas por sua posição social, muito diferente da posição das classes dominantes e intelectuais que, até agora, criaram a cultura. [Essas massas] têm suas próprias ideias, suas próprias emoções, suas próprias maneiras de abordar os problemas da personalidade e da sociedade. O trabalhador da cidade, segundo sua própria concepção, e o trabalhador rural, de acordo com a dele, ambos construirão suas visões de mundo permeadas pela ideia de classe dos trabalhadores. Não há fenômeno mais magnífico ou belo que nossos descendentes mais próximos irão testemunhar e viver: a construção, através do trabalho coletivo, de sua própria alma, universal, rica e livre. (LUNACHESKI apud REED, 2010, p. 446).

A perspectiva de Lunacheski é fundamental para compreendermos a própria conceituação de cultura, nos levando a ratificar que a cultura é produto da práxis humana. Todos produzem cultura, independente da classe social e que, portanto, ela se constitui como formador da consciência revolucionária e produto do processo produtivo (TEIXEIRA & DIAS, 2010).

Podemos supor que existe uma confluência da noção de cultura proletária elaborada por Engels e uma aproximação com as concepções de Lênin e Bogdanov. Somos resultados das interações que estabelecemos entre os sujeitos. Dessa maneira, presumimos que o desenvolvimento da cultura proletária, embora de forma embrionária, é gestado como resultado dessas interações em consequência de uma construção dialética entre objetividade e subjetividade.

Dessa forma, compreendemos que há um longo processo de transformação do capitalismo para o comunismo, o qual envolve toda a estruturação de uma sociedade. A modificação das relações de produção alterará as relações sociais estabelecidas entre os

sujeitos, culminando na transformação da arte, que terá na sociedade livre, sua plena manifestação. A vista disso, julgamos que essas interações só são possíveis de ocorrer quando estivermos no reino da liberdade, quando o homem tiver tempo livre para desenvolver suas outras potencialidades. Nessa direção, a revolução cultural acompanha o longo processo de transição, atingindo seu ápice com a onilateralidade.

### 4.3 Os pedagogos soviéticos entre Marx e as pedagogias burguesas

Marx e Lênin são as principais influências do pensamento pedagógico dos educadores soviéticos. Marx, conforme já exposto anteriormente, concebe toda uma proposta educacional fincada na articulação entre teoria e prática, sustentando posteriormente a argumentação de Lênin, reforçada por Pistrak (2013, p. 13): “sem teoria revolucionária não há prática revolucionária”.

As anotações de Lênin, datadas de maio de 1917, acerca da Constituição da República Democrática Russa, se coadunam com as de Marx, assegurando:

completa laicidade da escola; instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica, para todas as crianças até os 16 anos; estreita vinculação do ensino com o trabalho social produtivo das crianças e adolescentes; fornecimento de alimentação, vestuário e materiais didáticos; proibição dos empresários de se utilizarem do trabalho das crianças em idade escolar; limitação do horário de trabalho dos jovens a quatro horas e a proibição do trabalho noturno desses jovens nas indústrias insalubres e nas minas. (MANACORDA apud NOSELA, 2002, p. 104)

Há nessas anotações, uma vinculação estreita do pensamento marxiano de educação ao de Lênin, quando este defende, dentre outras coisas, a universalização do ensino, a união entre trabalho e ensino, a educação politécnica e a regulamentação do trabalho das crianças e adolescentes.

Lênin e o comissariado da educação<sup>28</sup> seguiam na mesma direção de Marx no tocante à universalização do ensino e à crítica à velha escola por proporcionar um divórcio entre teoria e prática (BITTAR & FERREIRA JR, 2011). Por essa razão, a construção das

<sup>28</sup> Comissariado Nacional de Educação ou o NARKOMPROS era uma comissão responsável pelo desenvolvimento educacional e cultural da União Soviética, composta por educadores como Krupskaja, Pistrak, Shulgin, Lunachenki, dentre outros.

escolas na União Soviética terá como base a formação para o trabalho coletivo, fundamentado nos referenciais marxianos.

Pistrak (2011), a partir da sua experiência como educador da escola Lepechinski, delineará um programa pedagógico que balizará a construção de outras escolas que seguiriam sua mesma proposta educacional. Para ele, a escola possuía um papel de ajudar a consolidar o socialismo na União Soviética, apoiado no estudo da atualidade e na auto-organização dos alunos, formando para o trabalho ao mesmo tempo em que organizava as crianças e jovens na luta contra o imperialismo através da União da Juventude Comunista.

Pistrak busca aporte teórico em Marx e Lênin e na experiência prática das Escolas Novas, fundadas por Dewey, fazendo algumas ponderações. A influência principal consistia na união trabalho e ensino e nos laboratórios de ensino, muito embora considerasse que essa apropriação deveria conter algumas ressalvas que discutiremos adiante.

Freitas (2009, p. 116) disserta que os pioneiros da educação receberam uma influência significativa do modelo burguês de educação, principalmente da Escola Nova. Segundo o autor,

Para Manacorda isso não se apresenta como um problema, pois o “socialismo marxista é o antagonista e, ao mesmo tempo, o herdeiro de toda a tradição burguesa”, não rejeita, mas assume todas as conquistas, ideias e práticas da burguesia no campo da instrução: escola universal, laica, estatal, gratuita, bem como a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico (MANACORDA, 1993, p. 296). Contudo, Lindenberg denuncia uma excessiva “complacência para com os intelectuais burgueses” e que, numa sociedade de transição como foi a russa, a escola continuou a ser reprodutora da ideologia burguesa (LINDENBERG, 1977, p. 265-269. Enguita é ainda mais pessimista afirmando que há identidade entre o capitalismo e o socialismo soviético, no tocante à função da escola: formar mão-de-obra (ENGUITA, 1989, p. 130).

Dentre os educadores soviéticos, Krupskaja foi a que mais se debruçou no estudo das pedagogias burguesas, desta maneira, a autora assinala não somente a importância do taylorismo na escola quanto das outras correntes da Escola Nova: Dewey, Pestalozzi, Froebel e Montessori.

No entanto, a constatação dessa influência nos permite fazer algumas ponderações. De acordo com LEHER apud FREITAS (2009), essa influência deve ser vista de maneira dialética: primeiramente é preciso pontuar que a incorporação do sistema Taylor, segundo os autores supracitados, era para liberar o tempo livre dos trabalhadores a fim de proporcionar-lhes a vivência em outras esferas sociais, além de que, dentro das condições

postas, não havia tido nenhuma experiência concreta de implantação de um modelo educacional que seguissem as diretrizes marxianas.

Os pioneiros da educação procuraram se apropriar do legado de Marx associado às práticas educativas existentes na atualidade da época cujo ponto central era a união trabalho e ensino. A Escola Nova, dentro daquele contexto, era uma teoria recente na qual não havia muitos estudos específicos que a analisasse sob os aspectos positivos e negativos.

Shulgin (2013) e Pistrak (2011) ensaiam algumas ponderações sobre a apropriação do modelo burguês. Contudo, as críticas à Escola Nova não estavam organizadas sistematicamente.

Ao que nos parece, Krupskaja estava mais convencida do papel das pedagogias burguesas naquele contexto específico. Para ela,

Os pedagogos, especialmente Fröbel vem assinalando já desde muito que é necessário desde a idade mais tenra oferecer às crianças uma quantidade suficiente de impressões auditivas, visuais, musculares etc., sistematizá-las, dar à criança a oportunidade de exercitar-se constantemente seus sentidos externos. A criança tende desde muito cedo observar. Deve-se ensinar a fazê-lo. O sistema de brinquedos de Montessori está orientado precisamente a acostumar – não com palavras, mas com diversos brinquedos – aos meninos menores a observar e a exercitar seus sentidos externos. Também desde muito cedo tende a criança a exteriorizar dos modos mais variados as impressões percebidas: com movimento, palavra e mímica. A que dar-lhe a oportunidade de ampliar a esfera de manifestação das imagens que se lhes formam. Há que entregar-lhe material – argila para modelar, lápis e papel, todo tipo de material para construções, etc -, ensinar-lhe a manejar esses materiais. A expressão material das imagens formadas serve de meio perfeito para comprovar e enriquecê-las. É indispensável estimular por todos os meios a criatividade infantil, qualquer que seja sua forma de expressão. A arte e a língua constituem um potente instrumento de associação entre os indivíduos, um meio de entender-se a si mesmo e aos demais. A maioria da população tem em casa um ambiente que não contribui ao desenvolvimento dos sentidos externos da criança e a criatividade infantil. Por isso faz falta uma quantidade de jardins da infância que acolham a todas as crianças. Tais jardins devem organizar-se de modo que deixem espaço para individualidade da criança, não podem ser quartéis para bebês. A quem obrigam a desfilar ao tocar o sino, a mover-se por indicação da professora, “fazer brincadeiras”, como o expressara uma trabalhadora francesa respondendo a pergunta sobre o que estava ensinando às crianças na creche. Baseado no regime burguês os jardins infantis para filhos de trabalhadores reduzem-se amiúde em quartéis, os quais não correspondem ao regime socialista. (KRUPSKAIA apud CORRÊIA & JACOMELE, 2011, p. 10)

É importante pontuar, seguindo a esteira de Corrêia e Jacomele (2011), que esta apropriação da pedagogia burguesa se deu nos aspectos da necessidade de trabalhar o desenvolvimento integral do homem conjugada com a proposta marxiana. A ideia era estimular o desenvolvimento infantil por meio dos diversos sentidos.

Freitas (2009) assinala a semelhança do escolanovismo com a proposta dos educadores soviéticos. O autor realiza uma análise da incorporação da pedagogia burguesa em

Lênin, Krupskaja, Pistrak e Makarenko e identifica que esta semelhança não se refere apenas à implantação do taylorismo, mas a própria perspectiva do plano de educação está interligado à vida social do educando.

A respeito da influência do escolanovismo, sobre a proposta dos educadores soviéticos, Pistrak (2011) salienta que:

É preciso desenvolver o hábito da desconfiança e da crítica em relação a todos os problemas que têm a marca registrada da burguesia e são importados por nossas escolas. Esta crítica deve basear-se em nossos princípios da pedagogia social. Desse ponto de vista podemos dizer com certeza que o Plano Dalton, embora seja de grande valor para nós, apresenta inconvenientes e pode mesmo em determinados momentos provocar efeitos nocivos. É preciso condenar qualquer tentativa de organizar o trabalho segundo o Plano Dalton e com ajuda de traduções e compilações (Dewey, Parkhurst etc.), que não seriam adaptadas aos nossos objetivos pedagógicos (e não somente a nossas condições de trabalho). (ibidem, p. 132)

Adiante, Pistrak (2011) destaca que o Plano Dalton “destrói a classe como fenômeno do trabalho coletivo” (Op. Cit. p. 132). Porém, o autor consegue visualizar as possibilidades de readaptação desde que seja construída e organizada a partir da auto-organização dos alunos. Deste modo, compreendia que sua adaptação requeria um esforço de ampliá-lo, objetivando se constituir num “plano de vida escolar”.

É importante pontuar, todavia, que a incorporação da Escola Nova obedecia a certos critérios. Freitas (2011) assinala, por exemplo, a similaridade das teses dos educadores às teses de Dewey, principalmente no tocante a interação entre educação e vida, salientando que, para Dewey e os educadores soviéticos, a educação deveria ser a expressão da vida, devendo ajustar os planos escolares aos planos de vida. Em Pistrak, Freitas (2011) destaca que o educador soviético até concordava com as outras correntes que criticavam a influência da pedagogia burguesa, reiterando que os alunos não se preparavam para viver, mas já estavam vivendo, por isso defendia a ligação da escola com a vida prática do educando.

No tocante à Escola Nova, Shulgin dialoga com Dewey, Kerschensteiner e Lai para afirmar que a escola do trabalho proposta pela pedagogia burguesa é uma escola destinada para as classes mais baixas, onde o trabalho é uma disciplina no sistema de ensino, cuja tarefa é criar um profissional obediente, com domínio superficial, operacional e restrito de ramos específicos.

Shulgin (2013) assinala que as escolas de Dewey procuravam apagar as contradições entre as classes. O educador estabelece um diálogo com Dewey, bem mais detalhado que Pistrak, analisando a essência que subjaz a seu pensamento pedagógico. Ele



elencar a visão de Dewey sobre o ensino profissional, a formação integral do trabalhador e a relação da escola com a fábrica. Embora a Escola Nova articule o princípio do trabalho e ensino, o educador esclarece que a tentativa de Dewey consiste em:

eliminar as características de classe, obscurecer a autoconsciência de classe, justificar a democracia; ele exige a adaptação das escolas à sociedade existente, ou seja, à sociedade burguesa, pondo-a a serviço da democracia em desenvolvimento, inculcando no professor e nas crianças que a chamada democracia procura alcançar uma sociedade sem classes, e a melhor forma de alcançar este ideal não é a luta de classes, não é a luta contra a burguesia, mas a eliminação das particularidades de classe, no que consiste a tarefa da escola. Ele ludibria adolescentes-trabalhadores, procura isolá-los da classe a que pertencem para substituir a filosofia da sua classe pela filosofia da burguesia decadente. (SHULGIN, 2013, p. 35).

Segundo Shulgin (2013), Dewey vislumbra que os processos democráticos conseguirão extinguir as classes sociais; por essa razão, “não julga necessário lutar contra a burguesia”(Op. Cit. p. 37). Desta forma, seu limite esbarra em não reconhecer a necessidade da luta contra a sociedade burguesa, impondo aqui a principal diferença da Escola Nova da pedagogia socialista, pois uma aponta para a “filosofia da reconciliação, da conciliação de disputas” (ibidem. p. 37) enquanto a outra educa numa perspectiva de transformação social.

Dentre as influências sofridas na proposta pedagógica dos educadores soviéticos, ressalte-se ainda a influência do taylorismo. Tragtenberg (2007) acentua que a importação do taylorismo importava também seu conteúdo repressivo. Segundo o autor, Lênin acreditava que a incorporação do taylorismo no socialismo só poderia favorecer a implantação do novo sistema social. No entanto, tal influência acarretou na “superdivisão de trabalho, separação entre planejadores e produtores diretos, centralização das decisões num comitê ou num diretor nomeado pelo partido” (Op. Cit. p. 87).

A incorporação do taylorismo na fábrica interferiu diretamente nas atividades das Escolas-Comunas. Pistrak (2009) relata que as crianças executavam as mesmas tarefas dos trabalhadores adultos e que sua produtividade variava entre 70 e 90% da deles, passando pelo mesmo controle e supervisão do trabalho.

A influência da Escola Nova e do taylorismo deu-se no processo de organização do trabalho, como forma de aumentar a produção. Todavia, há de se questionar se o aumento da produção, combinado com a importação de métodos burgueses na organização do trabalho, não significou um acirramento das relações alienadas e estranhadas de trabalho.

Acerca do taylorismo na visão dos educadores soviéticos, Krupskaja parte da mesma compreensão de Lênin. Para ela, segundo Freitas (2009), trabalhar coletivamente



requeria um objetivo comum e para alcançar esse objetivo, era necessária uma divisão do trabalho, na qual se expusesse que o “não cumprimento exato e rápido de sua parte (trabalhador) prejudicaria toda a produção”.

A educadora defende ainda que:

Taylor y otros ingenieros y especialistas han estudiado minuciosamente como hay que organizar el trabajo manual. Se han escrito muchos libros sobre La organización del trabajo em las empresas, acerca de como se debe colocar las máquinas en los talleres, repartir las herramientas, dividir y distribuir el labor, dar las ordenes y calcular el trabajo. Todas estas cuestiones se discuten desde un mismo punto de vista: como evitar el excesivo gasto de tiempo y energia. Si se parte de La organización racional del trabajo, el obrero mejor y mas calificado es el que hace todas las operaciones indispensables con más rapidez y menos gasto de energia y tiempo. Cuando se trata del trabajo manual se recalca constantemente que la acertada organización del trabajo tiene enorme transcendencia, pero cuando se trata del trabajo intelectual se pasa por alto esta verdad evidente, aunque tiene gran importancia para los estudiantes y para los que completan sus conocimientos por cuenta propia. (KRUPSKAIA apud FREITAS, 2009, p. 146).

Freitas (2009) aponta que, em Pistrak, também é possível encontrar elementos que incorporam o taylorismo na organização científica do trabalho. Segundo o autor, Pistrak fazia a crítica da utilização do taylorismo no capitalismo, afirmando que na sociedade comunista, a organização científica do trabalho contribuiria para libertar o trabalhador porque, ao aumentar a produção, a energia do trabalho seria utilizada racionalmente, além de ser reformada metodicamente e economicamente a administração (Pistrak, 2011).

Pistrak (2011) acreditava que este ajustamento dos métodos burgueses à educação soviética possibilitaria forjar nas crianças uma *mentalidade marxista*, bem como alicerçar os valores cooperativos, resolvendo “a antítese do eu e o outro” (ibidem, p. 87). De igual modo, entendia que “esta cooperação completa não é possível sem uma revolução cultural.” (ibidem, p. 91).

Essa concepção da educação do indivíduo para a coletividade, encontramos em Makarenko da seguinte forma:

Perante nós surge a coletividade como objeto da nossa educação. A partir disso, a tarefa de planejar a personalidade adquire novas condições para a sua solução. Devemos entregar como produto, não apenas uma personalidade que possua estes e aqueles traços, mas um membro da coletividade, a coletividade com determinadas características. (MAKARENKO apud FREITAS, 2009, p. 165).

A centralidade do trabalho na formação também está posta em Makarenko. Para o educador, a escola russa de trabalho precisaria ser reestruturada completamente, a partir da

antítese entre trabalho-ocupação. Nessa perspectiva, segundo Freitas (2009), a escola em Makarenko deveria assumir uma função produtiva para que ela, enfim, se torne eminentemente socialista.

O trabalho, visto como categoria formativa, realizaria,

a mediação entre o homem e a natureza, gerando as riquezas que o homem constrói em todas as esferas de sua vida econômica, intelectual e moral. Desse ponto de vista, delinea-se o conceito de trabalho na escola como “atividade” que se liga não só à participação do indivíduo no mundo do trabalho, mas à sua inserção na vida social e política, princípios marxianos de libertação do trabalhador das cadeias escravizantes às quais está submetido na sociedade capitalista. (DORE, 2013, p. 70)

No entanto, o trabalho não responde por todo o processo de formação humana (SOUSA JR, 2010), e por sua limitação, as outras ocupações expostas pelo educador possuem um papel fundamental. O trabalho assume uma categoria formativa e as outras ocupações abrangeriam outras esferas da vida humana.

Nessa direção, se tomarmos como referência o pensamento de Lênin para a educação, veremos que o programa russo de educação atuaria numa perspectiva econômica e política. A função econômica estava posta claramente a partir da centralidade do trabalho no processo de formação e sua função política auxiliava sua proposta educativa à medida que precisaria construir os laços revolucionários para o fortalecimento da unidade de classe.

Esse ideário de união entre trabalho, ensino e luta social equivale à ideia do caráter programático da educação em Marx, na qual contempla os elementos de uma formação revolucionária, focada no trabalho, na escola e na práxis, como categorias que responderia ao processo de formação humana. Em Pistrak, Shulgin, Makarenko, por exemplo, percebemos esse entrelaçamento quando o NARKOMPROS fixa os fundamentos da Escola do Trabalho em estudo da atualidade e a auto-organização dos alunos, corroborando para o entendimento de que a escola na transição não possui apenas a função de ensinar os rudimentos da técnica e da ciência, mas o de educar para a emancipação da classe trabalhadora.

Em Makarenko, Freitas (2009) assinala que o educador soviético citado teceu algumas críticas ao NARKOMPROS por não concordar em sua inteireza com o método dos complexos, destaca que “Os educandos trabalhavam, estudavam e realizavam diferentes atividades culturais: teatro, canto, coro, música (aprender a tocar instrumentos), círculos de literatura, entre outras atividades diversificadas” (FREITAS, 2011, p. 170). Tal relato do autor

citado nos conduz a pensar a relação entre trabalho, práxis e escola como elementos fundamentais para a formação da consciência revolucionária.

Shulgin (2013) caminha na mesma direção de Lênin e Pistrak. Para ele a escola possuía um papel secundário no processo de ensino-aprendizagem. Esse secundarismo não era em relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas à formação revolucionária total do homem novo para a revolução cultural, justamente porque a práxis ganham relevância especial. Nesse sentido, o autor concorda com a articulação da escola com os movimentos sociais, sendo a primeira responsável por organizar os estudantes para atuar nos outros espaços educativos.

Deste modo, a influência dos métodos burgueses consiste principalmente no princípio da união trabalho e ensino, porém essa perspectiva se amplia quando articulada com a ideia marxiana de educação, fincada não apenas no princípio da união trabalho e ensino, mas também com a articulação da práxis.

Nos primeiros anos da Revolução, mais precisamente entre 1917 a meados de 1921, trabalho, práxis e escola estavam articulados, pois como podemos ver nos educadores soviéticos que nos referenciamos, eles compreendiam que a formação pelo trabalho por si era insuficiente para responder a todo o processo de formação, especialmente quando eles combinavam trabalho-instrução e a articulação com os movimentos sociais.

É importante destacar ainda que, mesmo dentro das escolas, a práxis se fazia presente nas apresentações artísticas, cuja finalidade era a criação de espetáculos, objetivando a formação da consciência revolucionária dos pais. A práxis político-educativa dialogava com as outras práxis sociais, atendendo aos objetivos diversos dentro daquele contexto, sempre numa perspectiva de transformação individual em consonância com as transformações coletivas. Numa perspectiva individual, esse diálogo entre práxis político-educativo e as outras práxis, possibilitava ao aluno o desenvolvimento das suas funções psicomotoras, relacionadas à sua capacidade de comunicação, quanto à formação da consciência revolucionária, que ao se formar, forma também outros sujeitos, à medida que ocorre um intercâmbio social entre eles.

Ao passo que a necessidade da produção, principalmente após a NEP, obrigou a modificação do currículo, podemos notar um recuo da práxis em meio a essas atividades, no qual predomina a formação para o trabalho, conforme veremos adiante.

#### **4.4 A construção da Escola Única do Trabalho: a articulação entre trabalho, práxis e escola**

A educação soviética, consoante ao que apresentamos em tópicos anteriores, era muito deficiente. A tarefa dos educadores soviéticos deveria não apenas alfabetizar o povo, mas também construir os pilares de uma educação socialista em consonância com os pressupostos marxianos para a educação.

Oyama (2010) sintetiza as carências da instrução pública, no período revolucionário, elencando que ela teve que atuar em diversas frentes: alfabetizar o povo, vencer a resistência dos profissionais da educação e elaborar uma pedagogia condizente com os princípios marxistas de educação e, ao mesmo tempo, adequar o sistema de educação às condições socioeconômicas da Rússia.

Das mudanças que ocorreram na União Soviética, portanto, após outubro de 1917, enfatizamos a retirada do domínio da Igreja Católica sobre os assuntos educacionais; o fim da escola privada; a assinatura de decretos que visavam a massificar o ensino; a criação de uma escola de classe e a criação de mecanismos de acesso irrestrito do povo aos estabelecimentos de ensino.

A alfabetização era uma necessidade imediata naquele contexto, por isso, todos os esforços se concentraram na tarefa de erradicação absoluta do analfabetismo. Podemos supor, a partir dos decretos que solicitavam a ajuda dos que sabiam ler a ensinar aos que não sabiam, que se desenhava uma proposta de educação popular, nascida a partir das necessidades emanadas do povo. Segundo Oyama (2010), foram dadas condições objetivas para que a classe trabalhadora ingressasse na escola com a redução de duas horas da sua jornada de trabalho, sem alterações salariais.

Contudo, é importante frisar que a proposta de educação dos bolcheviques estava para além da massificação do ensino. Segundo LUNACHESKI apud REED (2010), a educação russa não podia se limitar apenas à erradicação do analfabetismo. O intuito da educação russa não era o de restringir o acesso da classe trabalhadora apenas à educação básica, mas proporcionar àquela classe as condições reais de acesso a todos os níveis de ensino.

Salientamos que, apesar de todas as dificuldades de se construir uma proposta educativa em meio a um contexto totalmente adverso, se sobressai a estruturação dos fundamentos da Escola Única do Trabalho. De acordo com Serge,

Ao antigo regime de escolas elementares reservadas ao povo e de ginásios praticamente reservados à burguesia sucedeu a escola única do trabalho; aos antigos programas, que preparavam súditos para o czar e crentes para igreja ortodoxa, sucedeu um programa, forçosamente improvisado, antirreligioso, socialista, baseado no ensino do trabalho: tratava-se de preparar produtores conscientes de seu papel social. Planejou-se associar a escola e a oficina. Para melhor pôr em prática, desde a infância, a igualdade dos sexos, a escola se tornou frequentemente mista, com meninos e meninas reunidos nas mesmas classes. (SERGE apud OYAMA, 2010, p. 98)

É sabido que Lênin delegou a responsabilidade da instrução ao NARKOMPPROS, no entanto, ele nunca deixou de exercer grande influência entre os educadores soviéticos. O sistema educacional russo estava em consonância com os princípios do marxismo-leninismo e, portanto, era uma premissa articular as contribuições de Marx às de Lenin. Na perspectiva de Lilge (1988), a concepção de Lenin sobre educação seguia a esteira do pragmatismo; no entanto, quando analisamos o contexto socioeconômico da União Soviética, associado às medidas emergentes que precisavam ser implantadas, compreendemos que esta articulação se dava na apropriação dos conhecimentos legados pelo capitalismo (DORE, 2013), na necessidade de erradicar o analfabetismo com base num programa que primasse pela união entre trabalho manual e intelectual.

Segundo assinala Oyama (2010), existia uma correspondência estrutural entre o sistema produtivo e o sistema educacional, o que não evidenciava uma relação mecânica, unidirecional e linear. Dessa maneira, a proposta da Escola Única do Trabalho se ajustou aos pressupostos do marxismo-leninismo por ter como base a união entre trabalho e ensino e o princípio educativo da práxis, fundamentado no ensino do método dos complexos, articulando a relação escola-fábrica e a auto-organização dos alunos, no seu envolvimento com a União da Juventude Comunista e outros coletivos políticos.

Nessa perspectiva, havia uma confluência entre a centralidade do trabalho e a centralidade da política articuladas à educação. Os alunos aprendiam no processo de trabalho e nas relações estabelecidas entre os sujeitos por meio da práxis. A escola perdia sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem e a própria comunidade se tornava corresponsável e colaboradora na formação das crianças e adolescentes. A educação não estava desvinculada da questão política, constituindo-se para Lênin como hipocrisia se assim ela se denominasse apolítica. A escola socialista deveria assumir seu conteúdo político e ser utilizada como aparelho ideológico para conter qualquer resquício de dominação ideológica das forças contrarrevolucionárias.

Devido ao acirramento da luta de classes provocado pela conquista do poder econômico e a própria instabilidade política do período, Lênin acreditava que a educação

deveria estar subordinada ao controle partidário. Tal posicionamento suscita entendimentos divergentes entre os autores em que nos referenciamos.

Bittar e Ferreira Jr (2011) destacam que o sucesso da educação no período da Revolução deu-se exatamente por conta da centralização da política partidária. Os autores assinalam, apoiados em Hobsbawm, que esse modelo de organização assegurou uma vantagem decisiva durante a Guerra Civil (1918-1920). Fundamentados em Hobsbawm, os autores acentuam que retirar a educação da tutela do partido, naquele momento inicial, dado o conjunto de forças contrarrevolucionárias existentes, seria como abrir mão de utilizar um importantíssimo aparelho ideológico a favor da revolução e da superação da velha ordem.

É salutar lembrar que, embora nesse período na União Soviética houvesse uma grande efervescência política proporcionada pela revolução, por outro lado, Reed (2010) assegura que havia uma massa completamente apática às conquistas da revolução, o que criava a aparência de que não havia acontecido nada: lojas funcionavam normalmente, os bondes circulavam e as casas de show apresentavam seus espetáculos indiferentes ao fato de que estava-se vivendo um período de grande agitação política.

Por outro lado, Lilge (1988) critica Lênin por acreditar que este subordinava a educação ao partido. O autor afirma que a ação política organizada substituiu a educação como instrumento da transformação da sociedade, quando, para ele, a educação vinculada ao partido, prejudicava enormemente o processo de desenvolvimento da consciência revolucionária.

No entanto, cabe enfatizar dois pontos fundamentais para que possamos compreender o controle da educação pelo partido: primeiro, o poder foi conquistado, porém, a revolução não estava consolidada, faltava organizar a classe trabalhadora como novo poder político, como classe dirigente para que então pudesse transformar esse poder na transformação no novo modo de produção (VÁSQUEZ, 1997). A educação cumpria esse papel de armar a classe trabalhadora para a consolidação desse novo poder político, por isso, não é possível pensar a educação desligada das questões políticas. Segundo, é necessário destacar o contexto no qual Lênin e os pioneiros da educação estavam inseridos. O controle da educação pelo partido pode ser visto como uma necessidade, tendo em vista a existência do conjunto de forças contrarrevolucionárias.

A educação estava subordinada ao partido, mas ele não conduzia sozinho os processos educativos. Essa subordinação era mediada por coletivos, comissões, coordenações, não podendo ser entendido que ele estava inteiramente subordinado ao partido. Ademais, é necessário esclarecer que embora a política do partido estivesse centralizada na figura de

Lênin, a direção partidária era composta por sujeitos ativos, corpo dirigente e intelectuais com capacidade de pensar, elaborar e criticar. Claro que o controle do partido é uma questão a se analisar, porém, é necessário pontuar que nesse primeiro momento, a condução do partido se fazia de uma forma, adquirindo, principalmente após Stalin, ares mais centralizadores e burocráticos.

O sistema educacional vigente, antes de 1917, era bastante heterogêneo. A organização das escolas num sistema único possibilitou elaborar um programa educacional unitário, se constituindo num germe da sociedade comunista, quando profundas diferenças culturais e educacionais já não existiriam, uma vez que os antagonismos de base da sociedade de classes teriam sido abolidos. Logicamente que, nesse estágio avançado em que chegasse a revolução, ainda se encontrariam algumas diferenças culturais concernentes a gostos pessoais, pontos de vista diferentes sobre os mais diversos aspectos, contudo, essas diferenças já não possuiriam o relevo de antagonismo classista.

Oyama (2010) destaca que todos os povos da União Soviética, nesse período, obtiveram o direito de desenvolver sua própria cultura dentro das escolas. Elas estariam sendo regidas por um sistema único de educação, porém, esse sistema contribuiria para a organização da educação em geral e não para suprimir as diferenças existentes em cada localidade.

A universalização do ensino foi uma necessidade russa cumprida com êxito pelos pioneiros da educação. Apesar de todas as dificuldades materiais e da carência de professores, os pioneiros da educação conseguiram muito: “De 1923 a 1939, na União Soviética aprenderam a ler e a escrever mais de 50 milhões de analfabetos e cerca de 40 milhões de semianalfabetos” (BITTAR & FERREIRA J, 2011, p. 390), além do que conseguiram construir uma proposta de educação, apesar de todas as dificuldades encontradas no caminho.

Freitas (2009, p. 12) discorre que “entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a Escola do Trabalho”. Deste modo, as escolas estavam regidas pelos princípios básicos da Escola Única do Trabalho, tidas como locais que criariam as novas formas e conteúdos escolares.

O autor citado anteriormente, em consonância com a Enciclopédia Pedagógica Russa, destaca que a escola Lepeshinskiy serviu como modelo e base das escolas subsequentes. Segundo ele:

Lepeshinskiy fundamentou um modelo de Escolas-Comunas como instituição de ensino de novo tipo, isto é, comunidade constituída por princípios de autodireção, autosserviço e organização de uma “forma inteligente de trabalho”. A autodireção



era entendida como a participação direta de todo o coletivo nas diversas formas de trabalho produtivo e intelectual da vida escolar. Considerava a realização do trabalho o fator principal de formação e base da atividade escolar. Explorou o caminho da ligação do trabalho físico e intelectual com base na participação da criança na comunidade, na vida e sua inserção no processo de trabalho produtivo. (FREITAS, 2009, p. 14)

A base teórica e prática estava fundamentada nas premissas do Programa Marxiano de Educação. Nessa perspectiva, a escola atuaria com base no princípio da união trabalho e ensino, mas, além disso, articularia em seu programa os pilares da sociedade comunista, a partir do momento em que ela se guia pela autodireção, envolvendo toda comunidade escolar nos processos decisórios de participação popular na escola, na comunidade e na vida de maneira geral.

O trabalho coletivo seria a pedra angular de todo o processo educativo, tanto pelo caráter fundante no processo de formação humana, quanto pela possibilidade de construir os germes da educação do futuro com a eliminação da separação entre trabalho manual e intelectual. No trabalho coletivo, se desenvolveria os princípios da sociedade comunista pelas relações sociais construídas entre os sujeitos através do processo de trabalho.

Os pioneiros da educação compreendiam que numa sociedade em transição, a escola possuía um papel fundamental. Eles sabiam que no Estado burguês, ela tinha uma finalidade de reproduzir o *status quo*, todavia, numa sociedade em transição, ela ajudaria a assentar as bases de uma nova cultura social, significando que a escola realizaria o mesmo papel, porém, dentro de relações diferentes.

De acordo com Freitas (2011), para Kruspskaia, a tarefa da escola estava definida à medida que compreendiam aquilo que poderia se apropriar da velha escola para aplicá-la, dando um caráter diferente aos métodos utilizados pelas escolas capitalistas, a fim de serem utilizados nas escolas socialistas.

A escola soviética, mesmo com todas as contradições vivenciadas pelo período da transição, estava numa continuidade dialética entre o novo e o velho (Pistrak, 2009). Desta forma, apoiava-se nos rudimentos da escola moderna com a incorporação de outros métodos e abordagens, a fim de que ela exerça um duplo papel: formar pelo trabalho concomitante a organização dos alunos para a luta socialista.

Shulgin denomina de pedagogia do meio a educação da transição (FREITAS, 2009). Para ele, a pedagogia do meio educa sujeitos auto organizados, daí que o meio social se constitui num ambiente importante de aprendizagem ao conceder para o aluno as ferramentas necessárias para a construção de uma nova sociedade. Deste modo, embora



Shulgin não tenha denominado a pedagogia do meio como uma pedagogia da práxis social, tal formato aqui colocado pressupõe a inter-relação que deve existir entre os sujeitos, visando sua auto-organização como forma de romper o *status quo* e dar passos na direção da sociedade socialista.

A base da educação soviética estava fundamentada no trabalho, porém, para que ela se sustentasse como arma para a classe trabalhadora, era necessária a articulação da práxis educativa. A consonância com a ideia programática de pensar a educação em Marx nos sugere que numa sociedade em transição, a relação trabalho e práxis se constroem tanto pela escola, quanto pelos outros organismos sociais das comunidades.

Consideramos que a conquista do poder é apenas uma pequena parte de um longo desenvolvimento, onde as condições para a construção do comunismo não estão plenamente desenvolvidas. Diante disso, há a incidência da práxis político-educativa no processo de construção do comunismo, perpassando todas as organizações formativas.

Lênin, num discurso proferido em Zurique em janeiro de 1917, afirma que:

A verdadeira educação das massas não pode, jamais, ser separada da sua própria luta independente e, especialmente, de sua luta revolucionária. Somente a luta educa a classe explorada. Revela-lhe a medida de sua força, alarga seus horizontes, eleva sua capacidade, aclara suas mentes e forja sua vontade. (LÊNIN apud LILGE, 1988, p. 7).

Nessa direção, Pistrak (2011) afirma que o objetivo da escola no comunismo é formar lutadores e construtores de uma nova sociedade. A partir da valorização dos pilares do estudo da atualidade e da auto-organização dos alunos, Pistrak acreditava que a consciência socialista se desenvolveria à medida que os alunos conhecessem as contradições do sistema capitalista associando-se à luta revolucionária.

Nesses moldes, a escola era vista por uma perspectiva dialética entre o novo e o velho regime. Os pioneiros da educação sabiam que a conquista do poder tinha sido apenas um primeiro passo na organização de uma coletividade livre. Nesse sentido, a função da escola se amplia e se complexifica. A necessidade primeira era a universalização do ensino para que então os alunos aprendessem na fábrica os rudimentos da técnica e da ciência moderna em ligação direta com o meio social, através da luta revolucionária, estabelecendo uma relação dialética entre conhecer a realidade existente e atuar nela de maneira organizada, visando sua superação.

Pistrak (2011) compreendia que “A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (Op. Cit. p. 23).

Para Pistrak (2011) a escola possuía um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, era vista numa continuidade dialética entre a velha e a nova escola. Nesse sentido, a função da escola no comunismo seria de atender às necessidades sociais desta nova ordem social. A responsabilidade da escola no processo de ensino-aprendizagem era compartilhada com os movimentos sociais (PISTRAK, 2011). Nessa direção, a escola não detinha o controle absoluto sobre o processo de formação do novo homem, tendo em vista que este papel estava diluído nos mais diversos espaços: a comuna, os soviets, os sindicatos, fábricas, dentre outros. Para ele, a educação soviética deveria,

Desenvolver a educação das massas, condição de consolidação das conquistas e das realizações revolucionárias, [que] significa fazê-las compreender seus interesses de classe, as questões vitais e urgentes que derivam da luta de classes, [que] significa dar-lhes uma consciência mais clara e mais exata dos objetivos sociais da classe vitoriosa. (ibidem, p. 37)

Nessa perspectiva, a educação das massas, naquele contexto específico, estaria coadunada em dois objetivos centrais: a universalização do ensino bem como o desenvolvimento da consciência socialista, partindo da realidade concreta e dando passos concretos na construção do socialismo. A escolarização das massas seria a mola propulsora do movimento revolucionário à medida que a massa compreenderia os objetivos da luta revolucionária, possuindo uma relação intrínseca com a práxis educativa a partir da realidade objetiva.

O contexto adverso da União Soviética oferecia poucas condições para que este objetivo se efetivasse: primeiro, havia a necessidade de formar para ocupar os postos das fábricas, surgindo, posteriormente, a preponderância da formação para o trabalho em detrimento dessa formação mais ampliada, na qual levasse em consideração a formação do homem novo articulada aos espaços de formação.

A metodologia adotada estava relacionada ao método dos complexos. O estudo era realizado através dos temas, e se denominava de “método dos complexos”, porque as disciplinas se articulavam com a realidade social, possuindo uma relação intrínseca com a fábrica. A fábrica era o princípio organizador das atividades da comuna e a práxis passavam

necessariamente pela escola e pela fábrica. Nesses moldes, a fábrica constituía-se, portanto, numa ampliação da escola. Para as crianças mais jovens, o trabalho realizava-se nas oficinas, para as mais velhas, nas indústrias.

Pistrak (2011) compreendia ainda que a relação entre trabalho e ensino era inseparável do processo de formação. Para o autor, “o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e nesse nível há fusão completa entre ensino e educação” (ibidem, p. 41).

O princípio dessa relação existente entre escola-fábrica valida o trabalho como categoria formativa, adquirindo centralidade no processo de formação. As crianças cooperavam, de acordo com Pistrak (2011), nos trabalhos produtivos e improdutivos, ajudavam nas atividades domésticas, cuidavam dos jardins, parques públicos, plantavam árvores, organizavam os jogos esportivos, além de outras atividades extras que eram realizadas nos denominados “sábados comunistas<sup>29</sup>”. Além disso, os estudantes participavam, ainda durante as férias, das “escolas de verão”, de excursões realizadas ao campo a fim de auxiliarem nos trabalhos agrícolas.

Para Pistrak (2011), a forma de apreender os fundamentos da pedagogia socialista era por meio do trabalho coletivo, embora reconheça que a cooperação completa só poderia ser adquirida com a revolução cultural.

Pistrak (2009) assinala que a importância do estudo da atualidade está relacionada com a auto-organização dos alunos. Cada criança era incentivada a participar dos coletivos infantis. Os coletivos infantis possuíam um papel deliberativo, funcionando em regime de colaboração com os pedagogos mais experientes. A auto-organização propiciaria o entendimento e o respeito pela função que cada um ocupa dentro da organização. Todavia, é importante ressaltar que a organização nesses coletivos estava relacionada à organização administrativa das escolas. O envolvimento das crianças com os espaços mais eminentemente políticos se dava através da escola com a célula da União da Juventude Comunista na Rússia que, por sua vez, era ligada ao partido.

O processo de ensino-aprendizagem estava diluído no processo de trabalho coletivo. A educação não estava centralizada na escola. A escola, a fábrica e os movimentos sociais deveriam possuir papel preponderante no desenvolvimento da consciência socialista.

---

<sup>29</sup> Nos sábados comunistas, as crianças participavam de atividades extras, visando realizar um trabalho social comunitário na localidade em que a criança estava inserida. As crianças tanto podiam realizar esse trabalho na fábrica, quanto em outros espaços da aldeia, desenvolvendo o trabalho socialmente necessário, conforme Shulgin (2013) denomina esses outros tipos de trabalho.

A escola, através do método dos complexos, era responsável pelo ensino dos conhecimentos sistematizados da tecnologia e das ciências modernas. O conhecimento era repassado a partir da realidade, com temáticas que se articulavam com os diversos campos do conhecimento. Deste modo, um determinado tema, extraído da realidade local, se encadeava com outras temáticas, partindo da discussão local com o global. A fábrica era uma espécie de laboratório de aplicação da aprendizagem. O contato com os trabalhadores, a rotina da fábrica, forjavam no aluno, segundo Shulgin (2013)<sup>30</sup>, seu espírito revolucionário. Os movimentos sociais tinham o papel de organizar os estudantes para a luta internacional contra o capitalismo. Escola, fábrica e movimentos sociais não deveriam ser vistos como departamentos separados e autônomos um do outro. Cada um desses espaços era perpassado por relações dialéticas, pela articulação entre teoria e prática. A escola, ao mesmo tempo em que era um espaço de discussão das teorias, tendo como eixo central o marxismo, possuía em si o princípio da auto-gestão/auto-direção.

Sobre o envolvimento da escola com a célula da União da Juventude Comunista, Pistrak (2009) enfatiza que: “A União da Juventude ainda é para a escola um caminho para a vida externa, para a atualidade, sendo que este caminho é organizado, impregnado de determinadas ideias revolucionárias unificadoras” (op. Cit. p. 2). Nas células, as crianças participavam de atividades formativas de cunho político, além da organização das casas de leitura no campo para os agricultores.

A auto-organização dos alunos era uma ferramenta que efetivava a práxis coletiva, através da articulação da escola com os movimentos sociais. A escola proporcionava a participação dos alunos em todas as instâncias, desde as reuniões do conselho escolar até as reuniões da Juventude Comunista. Segundo Pistrak (2009), só havia uma reunião da qual os alunos não participavam, era a de organização do trabalho escolar, mas esta reunião não acontecia com frequência para que os alunos não se sentissem alijados do processo educativo.

Nesse processo de auto-organização, Tragtenberg (2003) destaca o processo de rotatividade dos cargos, justamente para evitar a formação de especialistas em administrar. Dessa forma, a auto-organização dos alunos traduzia o soviete na escola (CUNHA, 2012).

---

<sup>30</sup>Dentro do debate dos pedagogos, há respeito do método dos complexos há severas críticas de Shulgin ao Pistrak, discussão que veremos nos tópicos subsequentes. Segundo Freitas (2009), o método dos complexos é um plano de estudos, cujo objetivo é estudar os fenômenos, tomados a partir da realidade e articulado a um tema central. Cada tema central estava ligado a três dimensões: natureza, trabalho e sociedade, assentada sobre o estudo da atualidade e a auto-organização dos alunos.

O método utilizado na escola era a semente da coletividade livre, estavam sendo construídos, a partir da realidade, elementos importantes que sinalizavam a eliminação da antítese do eu e do outro, lançando assim os fundamentos da pedagogia socialista.

Em meio a esse debate perpassam discussões acerca do espontaneísmo na formação da consciência x direção do processo educativo, além do papel do professor, que, segundo a visão dos educadores Pistrak (2011) e Shulgin (2013), por vezes ele poderia assumir o papel do Estado na educação da criança. Como fruto desse debate, chegou-se a conclusão que o ensino deveria ser direcionado pelo professor, passando a ser redimensionado devido à possibilidade de assumir, por vezes, a função policialesca. A relação entre professor-aluno deveria estar baseada numa relação horizontal, devendo ser o primeiro muito mais um auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do que aquele que impõe um conjunto de regras a serem seguidas. Todavia, é importante ressaltar que isto não significa dizer que não deveria haver disciplina. As regras deveriam ser construídas coletivamente, e assim, a educação deveria se constituir sobre a premissa de que cada aluno deveria ser sujeito que ao mesmo tempo obedece e manda, de acordo com as circunstâncias. Essa relação de obediência e do mando, de acordo com Pistrak (2011), não era em relação ao patrão ou ao chefe, mas ao camarada.

Freitas (2009) discorre em sua dissertação de mestrado acerca da escola segundo a concepção de Makarenko e, segundo o que aponta, para o educador russo, a ideia da coletividade estava bem presente no debate educacional. Makarenko, ainda que tenha estado afastado das construções das políticas educacionais soviéticas, foi um dos pedagogos que contribuíram significativamente, inclusive do ponto de vista prático, para a construção da escola na União Soviética. Na colônia Górkki, localizada na Ucrânia, o autor construiu uma proposta pedagógica, fincada nos ideais de uma nova sociedade com os jovens em conflito com a lei.

Na esteira de Freitas (2009), sustentamos que Makarenko considerava o coletivo como “um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos” (FREITAS, 2009, p. 166). Deste modo, podemos dizer que os laços construídos na escola refletiam numa unidade de contratos estabelecidos entre seus membros. Por conseguinte, havia um acordo coletivo estabelecido entre alunos e professores, dados por relações horizontais, evidenciando-se como um germe dos pressupostos que balizariam a coletividade livre.

Em Makarenko, observamos que o trabalho realizado na Colônia Górkki estava voltado para responder às necessidades geradas na própria colônia. O trabalho era a categoria fundante no processo de formação humana, considerando seu aspecto produtivo e caráter de trabalho socialmente útil.

Segundo Freitas (2009), a ênfase de Makarenko na atividade educativa estava relacionada às outras dimensões do trabalho humano, divididas entre trabalho, estudo e atividades culturais. Segundo as definições de Makarenko, o trabalho das crianças na agricultura concentrava-se pela manhã, juntamente com a realização de obras de construção e manutenção da colônia, e no período da tarde, os alunos assistiam às aulas e realizavam as outras atividades artísticas e culturais.

Nas outras escolas, essa divisão das atividades entre trabalho, ensino e a práxis educativa também estava presente. A práxis estava articulada ao método dos complexos, no desenvolvimento das atividades culturais. Nesse sentido, a diferença de Makarenko para os outros educadores era que ele discordava da ênfase exagerada dada à metodologia dos complexos, acreditando que:

Ao centrar a atividade pedagógica em certos temas de interesse, privilegiando excessivamente, as operações de trabalho, os estudos teóricos e científicos se dissolviam, descaracterizando, assim, a tarefa específica do ensino. Segundo ele, nem toda atividade pode ser relacionada à matemática, à geografia e à língua, podendo-se cair no perigo de subestimar as disciplinas teóricas, por excessivo crédito à prática. (MAKARENKO apud FREITAS, 2009, p. 168)

A observação de Makarenko coincide com outras críticas relacionadas ao método dos complexos, o que leva, inclusive, a um longo debate acerca da relação teoria e prática no contexto da União Soviética, discussão que traremos adiante, quando abordaremos as consequências da NEP na educação soviética.

Concordamos com a crítica de Makarenko no tocante a ênfase dada aos métodos, no entanto, é necessário destacar que o problema central não estava centralizado no método apenas, mas na falta do encadeamento dos elementos que conduzem a uma formação revolucionária. É a práxis vivenciada na sala de aula, no estudo das disciplinas teóricas mais a articulação da práxis, no desenvolvimento das atividades artísticas e culturais, que proporciona ao indivíduo a formação teórica combinada com o desenvolvimento do corpo e das habilidades de comunicação. A práxis também deve se articular com a própria concepção de trabalho, fazendo uma distinção entre trabalho produtivo e trabalho socialmente útil ou socialmente necessário, conforme Shulgin (2013) denomina.

O próprio desenvolvimento das forças produtivas faz necessariamente surgir à constituição de outras ocupações que não estão relacionadas apenas à produção. Deste modo, podemos supor que a categoria “serviços” é oriundo desse desenvolvimento e adquire sua importância mesmo na sociedade socialista, sendo fundamental a distinção das concepções que Pistrak e Shulgin tinha do trabalho socialmente necessário, desencadeando em reflexões que nos levam a pensar acerca da centralidade do processo de formação e conseqüentemente da práxis, principalmente quando lembramos do contexto soviético no período da transição.

Shulgin (2013) reconhecia a centralidade do trabalho no processo de formação. Porém, para ele, o homem se forma no trabalho, pela inter-relação existente entre o homem e a natureza, mas o processo de trabalho não respondia a todo o processo de formação, essa sua compreensão o leva a questionar a centralidade da escola no processo de ensino-aprendizagem, quando o processo de ensino é realizado nos mais diversos espaços da comunidade, primava pelo envolvimento dos alunos com a comunidade em seu entorno, resgatando um princípio educativo presente nas relações comunitárias.

É possível perceber nas ideias de Shulgin (2013) uma relação entre a práxis e o conceito de trabalho socialmente necessário. Nessa relação, a escola possui um papel secundário no processo de formação. O autor afirma que:

Não se deve pensar que a escola é o centro de tudo. A escola é uma assistente. Quanto mais e melhor realiza o trabalho socialmente necessário, menor se torna seu peso específico neste trabalho. Como as suas forças são limitadas, ela ajuda o partido, o poder soviético, a movimentar, acordar as forças existentes, porém adormecidas, realizando o trabalho socialmente necessário. (ibidem, p. 81)

Na compreensão do autor supracitado, o conceito de trabalho socialmente necessário refere-se a um tipo de trabalho que possui valor pedagógico, visando trabalhar as potencialidades das crianças em conformidade com as melhorias para a comunidade, podendo ser orientado tanto para melhorar a economia local quanto para elevar o nível cultural do meio.

Shulgin (2013) lista uma série de atividades que podem ser realizadas pelas crianças e que possuem uma conexão direta com a comunidade. Dentre essas atividades, o autor cita: a contribuição dos estudantes para a organização política dos camponeses; para a organização de um jardim de infância na escola; para o trabalho em cooperativas; para a eletrificação das aldeias; para o apoio no uso do rádio; e no desenvolvimento das atividades culturais da comunidade, etc.



Pistrak (2011) chama esses tipos de trabalhos de improdutivos por não estarem relacionados diretamente com a produção, porém reconhece que esses trabalhos realizam uma conexão direta das crianças com o trabalho social da comunidade. No entanto, em Pistrak (2011), esses trabalhos estão postos de maneira separada e em momentos específicos. Quando comparamos os dois autores, percebemos que Pistrak tinha uma preocupação maior com os horários, já para Shulgin, essas atividades estavam diluídas organicamente pelo trabalho social da escola.

Para Shulgin (2013) uma escola que não realiza o trabalho político-social não é considerada uma escola socialista. Dessa forma, quando o programa escolar está articulado diretamente com a vida do educando, a educação irá libertá-lo da unilateralidade, fazendo com que ele utilize suas capacidades de modo multilateral.

As divergências entre os dois educadores nos ajudam a pensar acerca da práxis na relação com o trabalho. A práxis laborativa diz respeito a uma quantidade enorme de trabalhos, produtivos ou não. O trabalho produtivo possui uma relação econômica e educativa, mas o trabalho político-social também possui uma função econômica, educativa e social, no tocante ao próprio desenvolvimento de uma determinada comunidade quanto à elevação da consciência revolucionária.

Na lista dos trabalhos socialmente necessários realizados pela escola, Shulgin (2013) destaca a ajuda dos alunos na construção de uma rádio comunitária e nas assembleias dos camponeses. A finalidade da escola possui uma dimensão da práxis que se estende para todos, independente de estarem matriculados ou não na escola, carregados de um propósito eminentemente político. A própria categoria auto-organização, como um dos pilares da Escola Única do Trabalho, se estende não apenas para os alunos, mas atua na organização dos sujeitos revolucionários.

Para Shulgin, toda essa articulação entre práxis e trabalho socialmente necessário se relaciona com o sistema politécnico, que em sua concepção, se refere a um sistema de formação mais ampliada, articulada desde os anos iniciais até o ensino superior (FREITAS, 2013), conforme discutiremos no tópico seguinte.



#### **4.5 Instrução politécnica x Instrução profissional: consequências da NEP<sup>31</sup>**

Nesse tópico, discutiremos a instrução politécnica desenhada nos primeiros anos da revolução, fundamentadas principalmente em Pistrak, Shulgin, Krupskaja e Lênin. Trataremos de conceituar a instrução politécnica para os autores e as consequências da NEP para a educação no tocante ao sobrepujamento da instrução profissional sob a proposta politécnica.

Sobre a instrução politécnica, Dore (2013) destaca, apoiada em Krupskaja, que politecnia se refere a um conjunto de conhecimentos capazes de formar o homem para qualquer tipo de trabalho. O conceito politécnico para Krupskaja, segundo Adriano (2011), abrange todo o processo de formação, quer seja no trabalho agrícola ou no trabalho industrial, ajudando no pleno desenvolvimento físico onilateral com a aprendizagem de técnicas de trabalho universais.

A instrução politécnica, na concepção de Lênin e Krupskaja, não suprimia a formação geral e estava relacionada à diversidade de trabalhos da produção industrial moderna.

Andrade (2011) pontua que nos textos de Krupskaja é possível encontrar a articulação do conceito de trabalho socialmente útil com a escola, primando pela valorização tanto do trabalho manual quanto intelectual. Desse modo, a instrução politécnica diz respeito a uma formação fundamentada nos rudimentos da ciência incorporada aos processos produtivos em seu conjunto.

Nesse sentido, podemos considerar a instrução politécnica uma proposta progressista, mesmo nos limites da sociedade burguesa, pelo fato de propor o fim da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. O trabalhador é formado para atuar nos mais diversos ramos da produção e, assim, recebe uma formação multilateral, embora seja necessário pontuar que a educação onilateral, na perspectiva marxiana, esteja relacionada a uma formação ampliada, tendo como pré-condição, a eliminação de todo antagonismo social e os estranhamentos dela decorrentes.

---

<sup>31</sup>É importante destacar que esse debate da politecnia x instrução profissional já existia na União Soviética, mesmo nos primeiros anos da revolução, sendo importante destacar que o sobrepujamento da instrução profissional sob a politecnia vem como consequência de um contexto socioeconômico de penúria social, da necessidade de formar quadros para as fábricas.

Pensando na sociedade russa, a adoção do sistema politécnico se constituiria como a base preparatória, material e subjetiva, dos pilares de uma educação onilateral. Se for verdade que sem o desenvolvimento das forças produtivas não poderia haver revolução socialista, também podemos considerar que sem o ensino propedêutico, articulado com um conteúdo político teórico-prático, não poderia haver o salto necessário para o alcance do reino da liberdade.

A União Soviética, apesar das profundas mudanças, continuava imersa no reino da necessidade. As necessidades de formação russa precisavam tanto de uma base concreta quanto de uma base espiritual, ligadas aos valores cooperativos que regem uma nova sociedade. Essa base espiritual poderia construir, na esteira de Lilge (1988), novas relações sociais advindas pelo socialismo, imbuídas de um caráter humanista na educação.

No entanto, é preciso pontuar que numa sociedade marcada pela luta de classes, essas novas relações sociais construídas pelo socialismo não poderiam alcançar seu sentido pleno. Porém, o trabalho coletivo vinculado à instrução politécnica, proporcionaria uma educação multilateral, à medida que a politecnia atendesse as necessidades materiais, ao mesmo tempo em que se contraporiam às vicissitudes ideológicas reforçadas pelos setores conservadores.

O desenvolvimento da politecnia para Krupskaja parece articular campo e cidade, na formação para as fábricas com o aprendizado das técnicas agrícolas. Em sua conceituação de politecnia, a formação do homem onilateral está relacionado ao desenvolvimento físico e não de uma formação mais ampliada, quando cessa os antagonismos decorrentes das relações estranhadas.

Na visão de Shulgin (2013), a proposta politécnica corresponde a uma espécie de modelo de educação da sociedade comunista, por permitir que os jovens se familiarizem com todo o sistema de produção, permitindo-os que passem de um ramo a outro dependendo das necessidades da sociedade ou de suas próprias inclinações, libertando-os da unilateralidade. Porém, ela por si só é insuficiente, tendo em vista que a unilateralidade do homem não pode estar concentrada apenas no campo das ocupações.

Shulgin (2013) reforça suas concepções com a crença de que “uma sociedade organizada sob os moldes comunistas permitirá aos seus membros utilizar, sob todos os aspectos, as suas capacidades desenvolvidas de modo multilateral” (Op. Cit. p. 84). As habilidades aprendidas pelo homem no período da transição, enquanto subsistir o reino da necessidade, não são capazes de substituir a educação onilateral, mas já se constituem em passos importantes e necessários rumo à educação onilateral.

A politecnia, para Shulgin (2013), é uma preparação para a educação onilateral, tendo em vista que o sistema politécnico para ele, está relacionada não apenas a uma formação pluriprofissional, mas já se constituem numa preparação importante, tendo em vista que articula os aspectos teóricos-práticos da formação, carregada do conteúdo político. Podemos supor que, nesse formato, a educação politécnica se articula à práxis, uma vez que a formação politécnica se refere à formação para os trabalhos produtivos e para os trabalhos socialmente necessários.

Para o autor, as divisões entre cidade e campo tendem a desaparecer à medida que as diferenças de classes são eliminadas. O fim das classes sociais garante, por sua vez, que as mesmas pessoas que realizem trabalhos na indústria, saibam fazer na agricultura, apresentando uma tendência do trabalhador unilateral desaparecer consoante ao fim dos antagonismos, devendo ser construído, para o autor, de forma simultânea no campo e na cidade.

A confluência entre o pensamento de Shulgin com os de Krupskaia e Pistrak aparece na articulação dos trabalhos da fábrica mais a aprendizagem das técnicas agrícolas, porém, os dois educadores não colocavam abertamente a tendência do desaparecimento entre cidade e campo. Andrade (2011) sublinha que nos textos de Krupskaia aparece a articulação das escolas do campo com as escolas da cidade, através da Escola de Verão, como forma de diminuir a distância entre campo e cidade. A alternância articulada das aulas com os trabalhos artesanais e nas cooperativas agrícolas, cujo custo da instrução seria acordado com os operários, complementados por alunos, professores e funcionários, deveria suprir a necessidade dos moradores do campo ao acesso à cultura.

Para Pistrak, conforme salienta Freitas (2013),

a distinção entre cidade e campo é uma das peculiaridades a serem consideradas na criação prática da escola politécnica, e a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo. (ibidem, p. 9)

Por outro lado, o conceito de instrução profissional, segundo Dore (2013), estava relacionado ao processo de produção artesanal. O profissional formado nesse formato era apenas um especialista que sabia dominar apenas uma técnica e/ou função de todo o processo produtivo.

Andrade (2011) destaca que instrução profissional para Krupskaia se referia ao domínio da técnica e dos meios de produção. Deste modo, podemos supor que este formato de

educação apenas contribui para formar profissionais unilaterais, possuindo ainda um agravante concernente ao aprofundamento da divisão social do trabalho. A divisão entre trabalho manual e intelectual continuaria a separar as atividades do homem que pensa das do homem que executa, permanecendo a opressão do homem sobre o homem, tendo em vista a permanência de uma hierarquia dentro do processo produtivo.

Na sociedade russa, a NEP veio para atender a finalidade imposta pelas contradições do contexto sócio histórico. Conforme dissemos anteriormente, não havia profissionais especialistas, o que forçava a contratação imediata de especialistas burgueses ou não revolucionários para ocuparem postos de comando nas fábricas. Nesse sentido, as relações sócio produtivas permaneceram de natureza estranhada, submetidas às mesmas relações de hierarquia da sociedade burguesa.

Segundo Tragtenberg (2007), com a morte de Lênin, ficava aberta a vaga da sucessão na direção do Partido e conseqüentemente do Estado soviético. Stalin e Trotski eram os nomes mais indicados para substituir Lênin e entre os dois a direção partidária escolheu o primeiro por possuir um perfil mais centralizador, portanto, capaz de assegurar o prosseguimento da revolução, conforme avaliação do núcleo central do partido.

Em 1926, o programa escolar adotou a política de formação de quadros para as fábricas. O conteúdo político da formação escolar se perde na burocratização do partido ao mesmo tempo em que perde a articulação com os movimentos sociais, crescendo, com isso, a tendência da centralidade da formação para o trabalho no currículo escolar.

A extensão do território russo foi um fator agravante na organização das escolas-comunas. Por conta disto, as escolas do campo pareciam estar desarticuladas das escolas da cidade (SHULGIN, 2013). Nelas, o trabalho produtivo não estava associado ao trabalho socialmente útil; havia uma distância entre os trabalhos do campo e os trabalhos da cidade e os métodos adotados por Pistrak não estavam coadunados aos trabalhos da fábrica.

Percebemos que esse recuo nas políticas educacionais veio principalmente após a implantação da Nova Política Econômica. A partir dessas mudanças, verificamos, conforme pontuamos acima, que houve a mudança do currículo nas escolas, a substituição do formato no ensino, culminando na Reforma Educacional de 1931 quando se estabelece que o programa de ensino se preocuparia com as disciplinas teóricas em um horário e com o trabalho em outro. Nesse formato, a união trabalho e ensino se deu de maneira fragmentada e separada dos outros aspectos que poderiam conferir à educação soviética uma tendência revolucionária.

Nessa direção, a escola não conseguiu se constituir como o centro cultural na vida dos estudantes e, por conta dessa fragilidade, ainda subsistia uma lacuna ideológica entre os professores e os filhos dos trabalhadores. Os alunos, mesmo depois de alguns anos, ainda não tinham compreendido as maiores conquistas da revolução, dificultando a criação de alguns laços de companheirismo e cumplicidade entre eles (LILGE, 1988).

Com as mudanças impetradas pela Nova Política Econômica, quando a politecnia cedeu lugar para o ensino profissional, a formação, destaca Shulgin (2013), deixou de ser no trabalho e se transformou para o trabalho, resultando apenas no desenvolvimento de habilidades. O autor destaca que a aprendizagem das habilidades é necessária, mas elas não são um objetivo em si mesmo. A aprendizagem das habilidades com ideias vazias abriga a contrarrevolução, por vezes a ideologia.

Deste modo, a politecnia, como propulsora da formação do homem multilateral havia regredido, o que levou acusação de Shulgin (2013) de que a escola tinha voltado a ser verbalista e escolástica. O autor observa que poucas crianças de nove anos chegavam a concluir o curso, relatando que ainda existia uma lacuna ideológica muito grande entre os professores e os filhos dos trabalhadores.

Pistrak e Shulgin partem do mesmo ponto de vista e do mesmo referencial teórico quando percebem a desarticulação entre teoria e prática. De um lado, Pistrak acreditava que o Estado deveria extinguir-se somente depois que a classe trabalhadora firmasse seu poder como classe revolucionária (FREITAS, 2009); de outro, Shulgin esperava que o Estado e todos os seus aparelhos ideológicos fossem destruídos logo após a revolução. Se de um lado, de acordo com Freitas (2009), Pistrak avaliava que a prática tinha se sobreposto à teoria; houve também uma debilitação na prática à medida que o politecnismo não conseguiu superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, nem tampouco realizou a superação das relações alienadas e estranhadas.

A politecnia para Shulgin correspondia à diminuição da distância entre trabalho manual e intelectual, entre o homem do campo e o homem citadino. O educador ressalta que a escola politécnica nasce na sociedade burguesa, mas é no período da transição que ela se desenvolve a serviço da classe trabalhadora, surgindo a possibilidade de o homem se desenvolver plenamente.

Shulgin sugere que a politecnia, nos moldes aqui expostos, é uma espécie de etapa para o que compreendemos em Marx como educação onilateral. O entendimento de politecnia do educador é ampliado na medida em que suplanta a dimensão pedagógica do trabalho com as diversas esferas da vida do ser social, articulando teoria e prática numa relação dialética e

contínua. As críticas do autor à educação politécnica de Pistrak dizem respeito à redução do ensino politécnico, ao aprendizado de técnicas referentes ao artesanato múltiplo. Dessa forma, reduzia as possibilidades do politecnismo no período da transição. Tal concepção, na visão de Shulgin (2013), impedia uma relação orgânica do programa escolar com o trabalho, contribuindo sobremaneira para a ampliação da distância do campo e da cidade.

O autor destaca que essa concepção de politecnicidade se distancia da proposta elaborada por Marx e Engels. Para ele,

De fato, enquanto Marx e Engels falam em relação à escola politécnica, eles mencionaram aquela etapa do desenvolvimento da sociedade humana em que não haverá cidade e campo com suas relações, quando será fácil passar os meninos de um trabalho para outro – hoje seria o trabalho agrícola, amanhã a produção na fábrica, no dia seguinte o trabalho puramente teórico etc. E temos nós esta oportunidade? Não! Temos cidade e campo, é evidente, e isso permite uma vasta área de trabalho: para as crianças do campo na fábrica, para as urbanas, na agricultura. Sim, e o próprio trabalho no campo é também primitivo. E na cidade? Será que podemos passar todos os meninos pela fábrica para ensiná-los? Então a monotonia da vida rural sente a desconexão da vida mundial; isso não pode ser ignorado, mas o nosso programa naturalmente, introduz as crianças nas relações de trabalho (SHULGIN, 2013 p. 106)

Para Shulgin (2013), o politecnismo é um sistema inteiro de reeducação das massas. A politecnicidade nasce no interior da fábrica, no interior da sociabilidade burguesa, mas é no período da transição que ela se desenvolve plenamente. O autor acreditava que trabalhando as diversas possibilidades advindas do politecnismo, isso seria um indicador de extinção do fosso de distância entre cidade e campo, se constituindo num dos primeiros a defender a pedagogia do campo.

O autor defendia que a necessidade de formar especialistas não impedia a ampliação da cultura geral para todos os trabalhadores. Dessa forma, a educação politécnica não prejudicava a necessidade da produção.

Contudo, o que podemos observar como um entrave ao pleno desenvolvimento da educação nesse formato foi às inúmeras dificuldades materiais, a falta de recursos econômicos, tecnológicos, de pessoal, apto a atender às enormes demandas da população, a resistência e boicote de parte dos profissionais, entre outros. As privações impostas pelo contexto socioeconômico sufocaram as possibilidades educativas emancipatórias, notadas principalmente após a implantação da Nova Política Econômica – NEP.

A aceleração do desenvolvimento econômico e seu regresso para uma forma de capitalismo de Estado (OYAMA, 2010) fizeram com que a educação para o desenvolvimento

de uma consciência socialista sucumbisse, passando a atuar prioritariamente na formação de quadros para a ocupação de postos nas fábricas e empresas.

No IX Congresso do Partido Comunista em 1920, demonstram-se as modificações no programa escolar soviético, da seguinte forma:

O IX Congresso considera que a tarefa do Comissariado do Povo para a Instrução Pública no novo período consiste em formar, no prazo mais curto possível, especialistas de todos os ramos provenientes dos operários e camponeses, e propõe que se reforcem ainda mais os vínculos da instrução escolar e extraescolar com as tarefas econômicas atuais tanto de toda a República como de cada região e cada localidade. Em particular, o IX Congresso dos Sovietes estabelece que está ainda longe de ser suficiente tudo o que se fez para cumprir o acordo do VIII Congresso dos Sovietes sobre a propaganda do plano de eletrificação da Rússia e exige que em cada central elétrica se celebrem regularmente, mediante a mobilização de todas as forças idôneas, palestras, conferências e aulas práticas, a fim de dar a conhecer aos operários e camponeses a eletricidade, a sua importância e o plano de eletrificação; nos distritos onde não existe ainda nenhuma central elétrica, é preciso construir com a maior rapidez possível centrais elétricas, mesmo que pequenas, as quais deverão converter-se no centro local da indicada atividade de propaganda, instrução e estímulo de toda a iniciativa neste campo. (OYAMA, 2010, p. 117)

Ferreira Jr e Bittar (2011) advogam a favor de Lênin, afirmando que este fez uma análise fidedigna do método de Marx ao indicar que a condição necessária para o desenvolvimento do socialismo seria o aumento da produtividade do trabalho e também o processo de eletrificação do país. Por sua vez, Oyama (2010) defende que, antes de 1921 já havia uma correspondência entre o sistema produtivo e o sistema educacional. Após essa data, essa correspondência se afunilou, havendo, por conseguinte, uma sobreposição da técnica em detrimento de uma educação para a elevação do espírito.

Lilge (1988) afirma que Lênin negligenciou a educação, chamando-o de pragmático por ter se voltado para a educação do concreto, transformando a educação num utilitarismo míope, direcionando-a ao atendimento específico das necessidades da indústria. Segundo o referido autor, Lênin, ainda em 1918, já recomendara a leitura do sistema Taylor nas escolas, por essa razão, a crítica de Lilge se torna mais enfática.

Contudo, é importante considerar os avanços da educação nesse período. Mesmo com todas as condições adversas: carências materiais, falta de professores, dentre outras, a palavra ‘negligente’ não parece adequada. Lênin destinou ao NARKOMPROS a tarefa de alavancar o sistema educacional, enquanto ele se dedicou a todos os outros problemas daquela sociedade. Apesar do seu suposto afastamento dos assuntos educacionais, Lênin não deixou de ter uma influência determinante na definição das políticas educacionais.



Em 1921, a União Soviética tinha acabado de sair de uma intensa guerra civil, que deixou milhões de mortos, em sua maioria de fome. A pobreza era agravada pelo bloqueio econômico e político dos países imperialistas. O progresso econômico estava bastante lento e a solução para resolver esse impasse seria com a intensificação da formação para o trabalho. A partir daqui, Dore (2013) acentua que o princípio da união trabalho e ensino se bifurcou em duas tendências: a instrução politécnica e a instrução profissional.

A implantação da NEP ocasionou, dentre outras coisas, a inserção precoce das crianças no trabalho produtivo, a redução da formação geral em dois anos e a substituição da escola politécnica pela escola monotécnica. Os autores Lilge (1988), Dore (2013) e Oyama (2010) dissertam na mesma direção, salientando que Lênin lamentou esse recuo, porém considerou necessário tendo em vista que “sem o aumento da produção, a revolução não venceria” (FERREIRA JR & BITTAR, 2011, p. 383).

Lilge (1988 p. 6) ressalta que durante a última parte da Nova Política Econômica, a educação politécnica teve poucos avanços, “poucos estudantes se engajavam no trabalho manual.” A partir do predomínio da instrução profissional em detrimento da instrução politécnica, Shulgin, segundo Lilge (1988), acusa que as escolas soviéticas regrediram ao verbalismo e ao escolasticismo, persistindo uma lacuna ideológica entre os professores e os filhos da classe trabalhadora.

Segundo Lilge (1988), para Shulgin, “A educação continuava ineficaz no combate as relações burguesas degradantes entre os sexos” (Op. Cit. p. 6). O educador continuava suas críticas afirmando que a escola continuava deslocada da vida social, o que demonstrava a incapacidade da escola construir as relações de companheirismo.

Após a NEP, no tocante a organização das escolas, Freitas (2009) assinala que após 1929 houve uma divisão do Conselho Estatal Científico (CEC)<sup>32</sup> em duas fases distintas: na primeira, ganham destaque a teoria da eliminação da escola e a supremacia dos projetos da Escola Nova; na segunda, elabora-se a compilação das críticas contra o método dos complexos, desembocando na reforma educacional realizada em 1931. Pistrak conclui que o fracasso do método dos complexos deveu-se à limitação do estudo dos temas dos complexos, o que resultou no método de estudos verbalista.

---

<sup>32</sup>Conselho que estava subordinado ao NARKOMPROS, responsável pela elaboração dos programas para as escolas.



A crítica de Shulgin ao método dos complexos dava-se pela falta de conexão dos estudos com as tarefas práticas e pelo isolamento da escola com relação à vida. Nessa perspectiva, para o autor, a escola adquiria uma relação central no processo de ensino-aprendizagem; quando deveria ser uma assistente no processo de formação, devendo ajudar o partido e o poder soviético a realizar o trabalho socialmente necessário.

Pistrak apoiou a reforma educacional de 1931, descartando completamente as proposições de Shulgin. Nessa reforma é reafirmado o papel da escola no processo de difusão do conhecimento e do papel do professor, deliberando “programas estáveis pelo sistema de disciplinas, que deram um círculo de conhecimentos sistemáticos bem definidos” (FREITAS, 2009 p. 62). Em 1932, houve a retomada da forma de organização do trabalho escolar, culminando numa total descaracterização da proposta inicial da escola.

Na Reforma Educacional de 1931, Freitas (2009) assinala que ocorreram grandes mudanças na política educacional soviética, principalmente no tocante a questão do método dos complexos, levando a um longo debate sobre o método entre Pistrak e Shulgin, ocasionando no rompimento de Shulgin com o NARKOMPROS.

Segundo a avaliação de Pistrak em 1934, em livro não publicado no Brasil (FREITAS, 2009), o educador destaca que a escola supervalorizou a prática em detrimento da teoria, resultando no retorno da escola ao modelo antigo, no ensino das disciplinas teóricas em um horário e, no outro, o ensino continuava se dando pelo trabalho.

É importante destacar que antes mesmo dessa reforma, Shulgin (2013) já proferia duras críticas à condução do método dos complexos. O autor satiriza, enfatizando que o “método dos complexos” deveria se chamar “método dos sentados”, nos levando a questionar se as mudanças ocorridas em 1921, não estava conduzindo necessariamente à reforma educacional de 1931, com a centralização do trabalho em detrimento das outras práxis social.

O retorno da escola ao modelo tradicional nos suscita algumas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, porque, se de um lado há uma valorização excessiva do campo prático, por outro, a escola, quando não faz as mediações com as outras práxis sociais, não consegue proporcionar um ensino em consonância com os elementos que conduz a uma formação revolucionária. Nesse formato, a necessidade da produção se sobrepõe a necessidade de formar a consciência revolucionária, quando deveria haver um encadeamento entre teoria e prática e a prática não apenas relacionada ao trabalho produtivo, mas a práxis em seu sentido mais amplo, em ligação direta a necessidade de formar lutadores e construtores de uma nova sociedade.

Shulgin (2013), em seu livro *Rumo ao politecnismo*, destaca as melhorias na educação ao mesmo tempo em que lamenta os poucos avanços na construção de um processo educativo ampliado. Para ele,

Não há dúvida de que a escola de massas fez e faz muito no sentido da introdução dos programas da Comissão Científica Estatal (GUS), mas estes são os primeiros passos tímidos. As dificuldades são muitas: a escola é demasiadamente pobre, tem muitos estudantes no grupo, muitos grupos para um único professor, o professor não está totalmente preparado e, às vezes, em muitas coisas – e coisas básicas – não concorda com a Comissão Científica Estatal (embora sejam minoria, eles ainda existem). E, então, surgem em cena desvios e desviozinhos: os programas da Comissão Científica Estatal tentam – e com sucesso – fazer a escola funcionar como antes. Tudo parece bem do lado de fora, tudo está em seu lugar: há complexos e material local, e é como se os estudantes tivessem conhecimentos, mas, apesar de tudo isso, é apenas aparência: na realidade, não há nada. Não tem essência, não há conexão com as tarefas práticas, não há estudo prático, habilidade. A escola está isolada e, no entanto, nela existem os Programas da Comissão Científica Estatal. Estou referindo-me aos assim chamados complexos sentados. (ibidem, p. 45)

O autor criticava a falta de organicidade entre o trabalho desenvolvido na escola, nas fábricas e nos movimentos sociais, que se dava como momentos separados e não articulados com a vida social do estudante. Essa falta de organicidade refletia diretamente nos trabalhos sociais do campo e da cidade:

Somos forçados no campo a nos limitar a um tipo de trabalho, e na cidade a outro. Isso impede de se ligar todo o trabalho educativo com o trabalho. Quase a metade do programa está suspenso no ar. E este trabalho, especialmente no campo, fica em um nível muito baixo de desenvolvimento tecnológico, quase primitivo, e em alguns casos é quase medieval em uma série de lugares. É isso novamente quebra a conexão necessária; introduz uma nova restrição. Neste sentido, dizemos que não existem as premissas necessárias. Elas existirão na sociedade comunista. (SHULGIN, 2013, p. 84)

Shulgin (2013) se referia a Marx para provar que o desenvolvimento das forças produtivas faz eliminar a diferença existente entre campo e cidade. Suas críticas à Pistrak apontam na perspectiva de que os trabalhos realizados no campo não possuíam conexão com a cidade. Nessa direção, a escola não conseguiu se constituir como o centro cultural na vida dos estudantes e, por conta dessa fragilidade, ainda subsistia uma lacuna ideológica entre os professores e os filhos dos trabalhadores. Os alunos, mesmo depois de alguns anos, ainda não tinham compreendido as maiores conquistas da revolução, dificultando a criação de alguns laços de companheirismo e cumplicidade entre eles (LILGE, 1988).

É importante pontuar que, dentro daquele contexto histórico da NEP, o maior agravante se deu na acentuação da formação para o trabalho em detrimento da formação da consciência revolucionária, articuladas com as diversas práxis sociais. À medida que ocorre

um recuo na proposta formativa, percebemos que a resistência ideológica se acentua, abrindo espaços para fomentar as mais diversas ideologias, especialmente as conservadoras.

A formação para o trabalho, por si só, é incapaz de promover os laços revolucionários e a formação dos laços revolucionários, necessitando, por isso, da articulação da práxis combinada com a instrução e a formação pelo trabalho, nos mais diversos espaços organizativos da classe trabalhadora.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar um estudo acerca da educação no período da Revolução Russa, em tempos de humanidade desumanizada, como diria Brecht, em tempos que assistimos uma profunda desideologização ou a perda do horizonte revolucionário, como sugere Tonet (2010) ou quando há uma ascendência dos setores mais conservadores e reacionários, finda por ser uma tentativa também de disputar ideologicamente a consciência da classe trabalhadora ao desvelar as contradições da sociedade russa no início do século XX.

Estudar as contradições russas daquela sociedade foi muito gratificante, primeiro porque é uma temática que nos instiga, fazem parte dos debates da esquerda e toca em algumas questões polêmicas sobre o processo de transformação da sociedade, além de que possui algumas peculiaridades que nos ajudam a compreender outras sociedades em situações semelhantes à Rússia no nosso contexto atual. Dissertar acerca desse tema foi muito mais do que uma construção acadêmica, ganhou uma dimensão pessoal à medida que me permiti se construir como ser político e social ao ter contato com a produção teórica acerca da Revolução Russa. Aqui não está apenas o resultado de dois anos de pesquisa, mas também minhas inquietações, dúvidas e anseios.

Como toda pesquisadora ávida por querer conhecer mais e como dois anos se tornam insuficientes para realizar uma pesquisa dessa natureza ficaram muitas questões a serem aprofundadas. Acreditamos que cada tópico e autor abordado merece um estudo mais minucioso, considerando desde os autores que tomamos como referência, como aqueles que sabemos da sua contribuição, porém, o tempo não nos permitiu que nos aprofundássemos nos pormenores que envolvem àquela sociedade, mas nos oportunizou iniciarmos nossas reflexões a respeito dessa experiência histórica.

O estudo que ora apresentamos, acerca da educação soviética como experiência de uma educação revolucionária que almejava a formação do homem novo, foi uma tentativa de compreender e explicar um processo extremamente complexo, cheio de contradições. A totalidade dessa complexidade exige maior fôlego de investigação, mas acreditamos ter cumprido com os objetivos apresentados.

Essa pesquisa foi se construindo no decorrer do processo, fugindo um pouco da nossa pretensão inicial de concentrar nossos esforços em um educador específico, o Pistrak, e avançando numa perspectiva de considerar a ideia programática da educação em Marx, principalmente no tocante a articulação entre trabalho, práxis e escola e vendo como essa proposta se coaduna com uma experiência de tentativa de construção do socialismo.

Consideramos que essa pesquisa, apesar de exigir um maior esforço de realizar as mediações no conjunto dos educadores em que nos fundamentamos, por outro lado, nos possibilitou contribuir com a concepção programática de educação em Marx, evidenciando o princípio educativo do trabalho e da práxis, como categorias fundamentais para o processo de formação e desenvolvimento do ser social.

A Revolução Russa é um mundo de contradições e à medida que mergulhávamos nelas, mais foi acendendo o desejo de querer compreender essa experiência histórica. A própria descoberta de outros educadores que infelizmente continuam marginais nos estudos marxistas sobre educação, suas querelas, os passos à frente da educação soviética e os seus recuos nos permitiram confirmar a importância da práxis, do trabalho e da escola, que numa sociedade em transição, esses elementos ganham uma perspectiva revolucionária ao passo que se articulam com os outros espaços de formação.

A Revolução Russa suscita algumas reflexões acerca do processo revolucionário. A primeira delas evidencia o caráter pedagógico da revolução social, e como tal, desencadeia uma série de mediações postas pela práxis política-educativa, ganhando relevância no processo de formação os mais diversos espaços organizativos da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, entendendo a formação do homem novo numa espécie de cadeia formativa, a responsabilidade da escola pela instrução é dividida com os partidos, núcleos de juventude comunista, organizações camponesas, sovietes, dentre outros, demonstrando que, quando essa articulação não acontece, a formação não é capaz de elevar a classe em-si para-si.

Podemos dividir a educação soviética em dois momentos distintos: o primeiro, referente aos primeiros anos da revolução e o segundo; apontado após a implantação da NEP, alterando o formato da educação, na qual a instrução profissional adquire um sobrepujamento sob a instrução politécnica, contribuindo para a perda de alguns elementos que conduzem a uma formação revolucionária. No primeiro momento, na escola soviética, mesmo com a incorporação das pedagogias burguesas, identificamos que os educadores souberam adequá-los aos interesses da revolução, destacando que essa incorporação obedecia a certos critérios, estando em alguns aspectos, concernentes com a educação em Marx, principalmente no tocante a união trabalho e ensino. Nesse primeiro momento, os objetivos da escola atuavam em duas perspectivas: formar construtores e lutadores da nova sociedade (PISTRAK, 2011). A formação dos construtores e lutadores demanda a própria articulação entre trabalho e práxis e o próprio programa da escola articulava instrução, através do método dos complexos, formação pelo trabalho e auto-organização dos alunos.

Nesse primeiro momento, é importante destacar que mesmo em meio às contradições próprias de uma sociedade em transição, o acirramento da luta de classes, a miséria social, guerra civil, morte de milhões de pessoas por causa da fome, a falta de especialistas para trabalhar nas fábricas, boicote político e econômico, atraso cultural, analfabetismo, os comunistas conquistaram muito. Num espaço de tempo de aproximadamente quinze anos, mais de 50 milhões de pessoas foram alfabetizadas, sendo necessário destacar a própria construção de um programa educacional condizente com os princípios de uma pedagogia socialista.

No segundo momento, à medida que a quantidade de famintos aumenta, somadas a morte de trabalhadores, fuga dos trabalhadores para o campo, explosões de revolta em outras localidades da União Soviética, culminou-se a implantação da Nova Política Econômica, alterando o formato da educação. A educação se tornou prioritariamente para o trabalho, a escola adquiriu praticamente as mesmas características, principalmente em 1931, faltando à articulação da práxis, reduzindo as possibilidades da educação adquirir aspectos emancipatórios.

De certa forma, fomos até um pouco ousados em querer discutir três categorias importantes e complexas dentro do marxismo, analisá-las sob uma perspectiva incomum e ainda sob o contexto russo. Mas, por outro lado, o objeto em si é tão instigante que esse esforço maior é recompensado pelo prazer da descoberta, nos abrindo caminhos para investigações futuras em diversas perspectivas. Cada categoria e cada tópico trabalhado podem ser explorados de forma a extrair o máximo de contribuições que esse debate confere aos estudos sobre trabalho-educação.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com os debates marxistas em educação e que, em tempos estranhos como esses, possamos querer voltar a estudar o passado para entender e atuar sobre as complexidades do momento presente, visando à construção da sociedade futura.

Retomamos ao poema de Brecht para elucidar que “Mas vocês, quando chegar o momento do homem ser parceiro do homem, pensem em nós com simpatia”. Que pensemos nos russos com admiração, que em tempos negros como àqueles, e porque não dizer tempos como esses, tendo em vista que ainda não conseguimos fazer com que o homem se torne parceiro do outro, eles conquistaram muito, tiveram seus limites, mas ousaram tentar construir um mundo novo sob as ruínas do capitalismo. Talvez a construção do mundo novo tenha desabado sob suas cabeças, mas esse desabamento não foi capaz de destruir os alicerces, tanto

que a experiência de construção do socialismo continua a inspirar lições de aprendizado importantes.

Os educadores soviéticos deixaram um legado que nenhuma campanha difamatória contra o socialismo é capaz de apagar da história os seus feitos. Que surjam então mais pesquisas que resgatem essa experiência a fim de aprendermos com elas e tentarmos aplicá-las nas contradições do tempo presente, porque enquanto tiver luta entre as classes, enquanto houver oprimidos e opressores, há sempre a possibilidade de mudar o curso da história, através da nossa atuação política.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Ricardo Adriano de. Notas sobre o papel da educação na obra de Lênin. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 210-224, abr/2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639905>>. Acesso em: 30.mar.2015.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr/2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639916/7479>>. Acesso em: 09.abr.2014.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2001.
- CORRÊIA & JACOMELI. A educação e a revolução em Krupskaja. **Anais dos eventos do Simpósio do HISTEDBR**. Disponível em: < <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: 01.maio.2015.
- CUNHA, Marcel Lima. **A escola do trabalho soviética de Pistrak: dois passos à frente, um passo atrás?**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- DORE, Rosemary. O debate sobre o conceito de escola do trabalho na Revolução Soviética. In: MENEZES NETO, Antonio Julio (org). **Socialismo e Educação**. Belo Horizonte, Editora Fino Traço, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando um conceito. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escalonovismo e a pedagogia socialista na União Soviética e as concepções de educação integral e integrada**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, PR, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. A conquista do Estado. PINHEIRO, Milton e MARTORANO, C (orgs). **Teoria e prática dos conselhos operários**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- IASI, Mauro. **Pode ser a gota d'água: enfrentar a direita avançando na luta socialista**. Blog da boitempo. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/06/26/pode-ser-a-gota-dagua-enfrentar-a-direita-avancando-a-luta-socialista/>>. Acesso em: 01.maio.2015.
- KOSIK. K. **Dialética do concreto**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.



LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Editora Cortêz, 2007.

LILGE, Frederic. Lênin e a política de educação. In: **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 13, n. 2 (jul./dez. 1988), p. 3-22.

LOMBARD, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUCENA, Carlos et al. **Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 2-4, abr., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639909>>. Acesso em: 31.dez.2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos: para uma ontologia do ser social**. São Paulo, Editora Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lenin: um estudo sobre a unidade de seu pensamento**. Editora Boitempo, São Paulo, 2012.

LUXEMBURGO, Rosa. A Revolução Russa. In: PINHEIRO, Milton e MARTORANO, C (org). **Teoria e prática dos conselhos operários**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Revolução Russa: história, política e literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX E ENGELS. **Lutas de classes na Rússia**. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Comunista. In: FELIPPE, Willian (org.). **As classes sociais no capitalismo**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.

MARX, Karl. **O capital** – para a Crítica da Economia Política. 13ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989

\_\_\_\_\_. **Marx e Engels (Obras escolhidas)**, Portugal: Edições Avante, 1982.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições 70, 1989

\_\_\_\_\_. **Obras fundamentais: MARX Grundrisse 1857-1858**. vol. 6, México - DF: Fondo de Cultura económica, 1985.

\_\_\_\_\_ **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Editora Global, 1985.

\_\_\_\_\_ A guerra civil na França. In: PINHEIRO, Milton e MARTORANO, C (org). **Teoria e prática dos conselhos operários**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MOCHCOVICH, Luno Galano. **Gramsci e a Escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política – uma introdução crítica**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

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

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o Socialismo e a Educação da Criança. **Revista Contexto e Educação**, Editora Unijuí, ano 17, nº 68. Out/ Dez. 2002. p. 81 - 125. Disponível em:

<<http://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1160/914>>.

Acesso em: 07.jan.2014.

\_\_\_\_\_. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 07 a 09 de setembro de 2006.

OYAMA, Edison Riuitiro. **Lênin, Educação e Revolução na República dos Sovietes**. 2010. Tese - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, Rio de Janeiro, 2010.

PANEKOEK, Anton. A organização dos conselhos. In: PINHEIRO, Milton; MARTORANO, C (orgs). **Teoria e prática dos conselhos operários**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINHEIRO, Milton; MARTORANO, C (orgs). **Teoria e prática dos conselhos operários**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

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

\_\_\_\_\_ **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

REED, John. **Dez dias que abalaram o mundo**. São Paulo: Editora companhia das letras, 2010.

\_\_\_\_\_. A estrutura do sistema soviético (fragmentos). In: PINHEIRO, Milton e MARTORANO, C (org). **Teoria e prática dos conselhos operários**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e educação. **29ª. Reunião anual da ANPED**, Caxambu, 2006

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 6ª ed. Campinas – SP: Editoras autores associados, 1997b. (coleção polêmicas do nosso tempo)

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUSA JR. Justino de. Princípio Educativo e emancipação social: validade do trabalho e pertinência da práxis. In: MENEZES NETO, AntonioJulio de (org). **Socialismo e Educação**. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital. Aparecida SP: Editora Idéias & Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. O Princípio educativo da práxis: atualizando o debate teórico da relação trabalho e educação. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (orgs.). **Realidades da Educação Profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação, trabalho e práxis**: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politécnica. In: MENEZES NETO, A. J., CUNHA, D. M. et. al. (Orgs.) **Trabalho, política e formação humana**: Interloquções com Marx e Gramsci. São Paulo: Xamã, 2009. p. 99-114.

TASSIGNY, Mônica Mota. Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/ à abril de 2004, nº 25. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a07.pdf>> . Acesso em: 29.julho.2015.

TEIXEIRA, David Romão; DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **Marxismo e cultura**: contraponto as perspectivas pós-modernas. Disponível em:< <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/rfe/article/view/2164>>. Acesso em: 28.julho.2015.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Disponível em:< [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Descaminhos\\_da\\_esquerda.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Descaminhos_da_esquerda.pdf)>. Acesso em: 21. fev.2015.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: Uma Pedagogia Socialista. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 3, n. 24, mai. 2003. Disponível em:< <http://www.espacoacademico.com.br/024rea.htm>> . Acesso em: 30.dez.2013

\_\_\_\_\_. **A Revolução Russa**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

TRINDADE, Glaudemir Alves. Alguns aspectos sobre a educação socialista em Pistrak. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5. 2011, Florianópolis. **Anais**. Santa Catarina: UFSC, abr., 2011. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639905>> . Acesso em: 03.fev.2014.

TROSTKY, Leon. O conselho de Deputados Operários e a Revolução. In: PINHEIRO, Milton; MARTORANO, C (orgs). **Teoria e prática dos conselhos operários**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

VIANA, Nildo. A Revolução Russa de 1905 e os Conselhos Operários. **Em debate. Rev digital**, Florianópolis, n. 4, p. 42-58, 2010.