

TRABALHO E PRÁXIS NO PROGRAMA ESCOLAR SOVIÉTICO: APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO REVOLUCIONÁRIA

Iziane Silvestre Nobre¹

RESUMO

Este artigo possui o objetivo de demonstrar como se deu a relação entre trabalho e práxis no programa escolar soviético durante os anos de ouro da educação soviética, compreendido pelo período entre 1917 a 1931, sendo necessário analisar o contexto histórico situando os dois momentos importantes após a conquista do poder: os anos iniciais da Revolução Russa (1917-1921) e após a implantação da NEP (Nova Política Econômica) instaurada a partir de 1921, modificando substancialmente o programa escolar soviético. Adotamos como caminho metodológico a análise das categorias trabalho e práxis, elencando o relevo que essas categorias foram adotando nos períodos históricos aqui explicitados, evidenciando os momentos em que houve uma sobrelevação da categoria trabalho na formação escolar, no qual permaneceu sob o signo de relações estranhadas, mesmo após a conquista do poder, havendo, por conseguinte, a transformação da práxis criativa transformadora em práxis burocratizada, minando assim, um projeto de educação revolucionária, cujo diferencial encontrava-se na combinação das categorias trabalho, práxis e escola como elementos de uma educação transformadora. Ademais, esperamos fomentar o debate da práxis como categoria formativa.

PALAVRAS-CHAVE: Revolução Russa; Trabalho; Práxis.

TRABAJO Y PRAXIS EN EL PROGRAMA DE LA ESCUELA SOVIÉTICA: APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN REVOLUCIONARIA

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de demostrar cómo se dio la relación entre trabajo y praxis en el programa escolar soviético durante los años de oro de la educación soviética, comprendido por el período de 1917 a 1931, siendo necesario analizar el contexto histórico, situando los dos momentos importantes después la conquista del poder: los años iniciais de la Revolución Rusa (1917-1921) y tras la implantación de la NEP (Nueva Política Económica) instaurada a partir de 1921, modificando sustancialmente el programa escolar soviético. Adoptamos como camino metodológico el análisis de las categorías trabajo y praxis, señalando el relieve que esas categorías fueron adoptando en los períodos históricos aquí explicitados, evidenciando los momentos en que hubo una sobrelevación de la categoría trabajo en la formación escolar, en el cual permaneció bajo el signo de relaciones extrañas, incluso después de la conquista del poder, habiendo, por consiguiente, la transformación de la praxis creativa transformadora en praxis burocratizada, minando así un proyecto de educación revolucionaria, cuyo diferencial se encontraba en la combinación de las categorías trabajo, praxis y escuela como elementos de una educación transformadora. Además, esperamos fomentar el debate de la praxis como categoría formativa

Palabras clave: Revolución Rusa; Trabajo; Praxis.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: izianesilvestre@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Primeiramente é importante registrar a importância do mergulho nos estudos sobre a Revolução Russa em tempos de conservadorismo, beber na fonte de experiências históricas de educação revolucionária, pois nos ajuda a pensar numa educação transformadora no limiar entre o velho e o novo mundo, sendo necessário destacar a importância da categoria práxis no escopo da proposta desse artigo, tendo como premissa apontar os elementos de uma educação revolucionária, a partir da articulação da categoria trabalho e práxis dentro do programa escolar soviético.

Para tanto, é salutar a compreensão do trabalho como práxis primeira ou práxis produtiva na constituição do ser social, em que, a partir dela, surgem outras formas de práxis, dadas pelas relações constitutivas operadas no mundo dos homens. Nesse processo, parte-se de uma relação primária de transformação entre homem e natureza, evoluindo para uma relação de transformação entre os homens (SOUSA JUNIOR, 2015).

Por isso, cabe enfrentar a obscuridade conceitual existente na literatura marxista acerca do que seja trabalho e o que seja práxis, apontando uma tendência de suprimir a categoria práxis em detrimento da categoria trabalho, quando a práxis é ocultada no processo do trabalho, conforme apontada por Sousa Junior em seus estudos sobre a categoria práxis.

Não pretendemos, contudo, alongarmo-nos numa discussão teórica conceitual entre o que seja trabalho e práxis na proposta desse artigo. Nosso objetivo consiste tão somente em apresentar essa discussão conceitual dentro de uma experiência histórica concreta de tentativa de construção do socialismo, validando a práxis como categoria que participa de todo o processo de formação e desenvolvimento do ser social, salientando a práxis política como práxis mediada que ajuda na elevação do classe-em-si a classe para-si.

O intuito de realizar o resgate histórico das contribuições dos educadores soviéticos para a educação parte da premissa de colaborar com os debates marxistas acerca da relação trabalho-educação, pautando a categoria práxis como parte de um programa escolar que possui como horizonte a emancipação humana. É sabido que esta emancipação não será possível dentro do limite das estruturas burguesas, no entanto, quando o curso histórico sinaliza para a possibilidade de construção de um novo modelo de sociedade, a formação escolar pode adquirir um caráter revolucionário, à medida que o

trabalho e a práxis passam a compor o programa escolar.

Partindo desse princípio, acreditamos que beber das referências históricas, principalmente quando falamos de um contexto potencialmente revolucionário nos ajuda a trazer para o chão da escola, os pressupostos de uma educação revolucionária, cumprindo a função de investigar a maneira que a teoria e a prática eram abordadas na escola soviética. Para fins desse estudo, elegemos o período de 1917 a 1931, considerados os anos de ouro da educação soviética, categorizados em duas fases principais: a primeira, de 1917 a 1921, quando havia uma maior efervescência das atividades políticas e culturais; a segunda, correspondendo ao período de 1921 a 1931, fase que coincide com a implantação da NEP (Nova Política Econômica), alterando substancialmente o programa escolar soviético.

O caminho metodológico adotado consiste no mergulho das contradições da sociedade russa, analisaremos brevemente o contexto socioeconômico para depois investigar a relação entre trabalho e práxis na formação escolar soviética. A conceituação teórica da relação trabalho e práxis contribui para que compreendamos seus fundamentos onto-históricos, ajudando-nos ainda a identificar o papel do trabalho e da práxis na formação do homem novo da nova sociedade, percebendo, inclusive, a mediação da práxis revolucionária no fim dos estranhamentos advindo das relações produtivas.

Cabe esclarecer, todavia, que os educadores soviéticos não trataram especificamente da categoria práxis, porém, as leituras tratam da categoria trabalho político-social, cuja listagem das atividades sinalizam como práxis política-educativa, realizada no chão da escola em parceria com os outros espaços de formação, na organização política dos trabalhadores.

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

O quadro socioeconômico da União Soviética era caracterizado pela extrema penúria, de base predominantemente agrária, com mais de 90% da população analfabeta, somado ao pífio desenvolvimento das forças produtivas (OYAMA, 2010). Havia uma fração da burguesia aliada ao czarismo, tendo, desse modo, duas classes principais: nobreza e campesinato.

Desde os levantes iniciados no final do século XIX, já configurava um cenário de forte instabilidade política, devido ao atraso do regime político que ainda apresentava características de monarquia com resquícios absolutistas (MARX, 2013). Os camponeses sofriam com a cobrança de impostos abusivos e lutavam pela reforma agrária, originando-

se, assim, a consigna pão e terra para todos, retiradas a partir das necessidades concretas do conjunto da massa explorada. Esse clima de tensão desembocou na revolução de 1905, obtendo conquistas importantes, porém, parciais, significando, grosso modo, em conquistas democráticas (TRAGTENBERG, 2007). Essas conquistas resultaram na criação da Duma (Assembléia Constituinte), instituindo, dentre outras coisas, no direito à organização política em partidos, até então proibidos na Rússia Czarista.

A Revolução de 1905 em nenhum momento pode ser considerada uma revolução burguesa, sendo salutar enfatizar que o clima de insatisfação popular não arrefeceu mesmo após as conquistas democráticas. O desenvolvimento das forças produtivas dava-se lentamente em comum acordo com o regime czarista, observando-se o crescimento do setor industrial e conseqüentemente do operariado urbano.

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. Sua passagem pelo governo provisório ocorreu de maneira tumultuada. A burguesia se apropriava dos 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 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 classes², adotada por Kerenski, expôs suas fragilidades, fortaleceu a burguesia e aumentou a pressão popular exercida pelos camponeses. Apenas com a tomada violenta do poder pelos bolcheviques pode-se operar mudanças significativas na reorganização do novo modo de produção, no entanto, o país estava em guerra, sofrendo com o boicote político e econômico, acarretando na fome e no frio de milhares de pessoas, além de que o segmento mais conservador encabeçou inúmeras greves, fortalecendo um setor reacionário para barrar a tentativa de construção de um novo modelo de sociedade.

² 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.

No tocante à educação, cabe salientar que a escola soviética continuava marcada pelo dualismo estrutural tanto de classe quanto de gênero, havendo a separação das escolas para rapazes e outras para as moças, destinados ao ensino dos dogmas religiosos, noções de leitura e escrita, com alguns elementos básicos da aritmética. O ensino superior era privilégio de apenas 1% da população entre a burguesia e a nobreza (CUNHA, 2012), além da existência de pouquíssimas escolas e profissionais formados (OYAMA, 2010).

Os desafios para os pioneiros da educação soviética eram enormes. Bittar e Ferreira Júnior (2011) elucidam que os esforços dos educadores soviéticos se concentraram na construção de um sistema educacional que primasse pela resolução dos problemas centrais: formar a mão de obra para alavancar o sistema produtivo, eletrificação das aldeias, universalização do ensino e a construção dos fundamentos da pedagogia socialista, a partir do primado da união trabalho e ensino.

Os primeiros passos dados por Lênin rumo ao socialismo foi o desenvolvimento das forças produtivas, apoiado no princípio da união entre trabalho e ensino. As escolas soviéticas tiveram que se reestruturar a fim colocar o trabalho como base da formação escolar, rompendo com a velha escola ao propor a articulação entre teoria e prática, fundamentada nas três colunas: natureza, trabalho e sociedade (FREITAS, 2009).

Desta maneira, é salutar demonstrar que os desafios para a construção do socialismo na União Soviética demandaram esforços para além do incremento das forças produtivas, enfrentando dificuldades de ordem política, econômica, social, cultural e educacionais. As mudanças realizadas na União Soviéticas, apesar de muito significativas, dadas pelo contexto de miséria, não foram capazes de cumprir a efetiva transição do reino da necessidade para o reino da liberdade. No entanto, mesmo que as ações práticas tenham permanecido no campo das necessidades, elas continuam nos fornecendo material investigativo para a tentativa de construção de um novo projeto societário.

2 TRABALHO E PRÁXIS NA EDUCAÇÃO SOVIÉTICA: OS FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA SOCIALISTA

Conforme dissemos anteriormente, a educação soviética se fundamentava nas três colunas natureza, trabalho e sociedade. Segundo Freitas (2009), o intercâmbio do homem com a natureza partia do conhecimento teórico-prático de todo o processo produtivo. A práxis primária se relacionava com as práxis secundárias por conter, no programa escolar

soviético, o estudo da natureza, das fases de todo o processo produtivo, seguida das interações sociais desenvolvidas pelos alunos no ambiente escolar, oficinas de trabalho e/ou fábrica e nos espaços organizativos da classe trabalhadora. As escolas eram uma espécie de *soviet* com as decisões tomadas coletivamente, fundadas por relações horizontais entre professores e alunos.

Desta maneira, os fundamentos da escola soviética se apoiavam no estudo da atualidade e na auto-organização dos alunos, sob a égide do método dos complexos. Natureza, trabalho e sociedade se relacionavam dialeticamente, especialmente na fase inicial da Revolução Russa, conforme explicitado acima, atuando em duas direções: na formação da mão de obra para o novo modo de produção concomitante à formação do homem novo.

Nesse sentido, o Estado sob o domínio dos bolcheviques, puderam fazer algumas reformulações dentro da estrutura da escola a fim de modificar o formato do ensino, pois uma vez que tinha ocorrido a tomada do Estado, seria necessário colocar os ideais da escola a favor da revolução como arma ideológica, havendo uma continuidade histórica entre a nova e a velha escola (PISTRAK, 2011).

A criação do Comissariado da Instrução Pública (NARKOMPROS) nasce com essa finalidade de construir um programa educacional no qual priorize a formação do novo homem em consonância com a práxis dos sujeitos organizados. O programa educacional soviético primava pela educação do homem do futuro, voltado para atender às contradições do presente, tanto nos muitos projetos estiveram direcionados para a tentativa de resolução prática dos problemas estruturais, demandando uma formação que atendesse às necessidades daquela nova em sociedade em transição quanto na ampliação da oferta escolar. Para isso, os educadores soviéticos receberam influência da pedagogia burguesa, principalmente aquelas que primavam pela união entre trabalho e ensino.

Nesse período, estavam em ascensão os pressupostos da escola nova, cuja proposta consistia em unificar trabalho e ensino, porém, dentro de uma perspectiva de conciliação de classes e não de superação do ideário burguês (SHULGIN, 2013). A apropriação de alguns princípios da escola nova foi referente à unificação entre trabalho e ensino e o método de aprendizagem³ adotado no qual lembra a pedagogia de projetos⁴,

³A metodologia seguia os parâmetros do método dos complexos, através dos temas geradores [grifo meu], na qual subsidiaria as discussões em sala de aula em todas as disciplinas. Nesse formato, os temas eram retirados da realidade local e se complexificava a partir das discussões desenvolvidas, numa relação que perpassava o local para o global e vice-versa.

⁴A pedagogia de projetos integra uma das vertentes do escolanovismo, sendo necessário, todavia, explicitar

por incentivar a integração das diversas disciplinas em torno de uma temática.

Tendo o trabalho como elemento central na proposta pedagógica dos educadores soviéticos, a formação pelo trabalho forjaria no homem as características do homem coletivo, a partir da articulação entre trabalho e práxis, tendo a fábrica como lócus da ação revolucionária, pela possibilidade do trabalho associado em conjunto com os outros homens. No entanto, a relação do homem soviético com o trabalho permanecia estranhada, tanto que Pistrak (2009), no livro “Escola Comuna”, ressalta a atitude inicial dos trabalhadores com relação às crianças no qual possuía ares de desconfiança, posteriormente, foram se estabelecendo os vínculos necessários para a construção do homem novo, forjado nas contradições do velho.

Acerca do trabalho coletivo, Pistrak salienta que:

A aptidão para trabalhar coletivamente só se adquire no trabalho coletivo, trata-se, portanto, de um trabalho que a escola deverá enfrentar. Mas a aptidão para trabalhar coletivamente significa também saber dirigir quando é necessário e obedecer quando é preciso. Para atingir este objetivo é preciso, na auto-organização das crianças, que todos, na medida do possível, ocupem suscetivamente todos os lugares, tanto as funções dirigentes como as funções subordinadas. (PISTRAK, 2011, pag. 33)

Todo o trabalho era realizado pelos alunos, inclusive os serviços de limpeza, acarretando na organização dos alunos em equipes para que eles se dividissem entre os trabalhos domésticos, aulas e as oficinas de trabalho. Nesse sentido, a riqueza da escola soviética, na qual tinha o trabalho como categoria central no processo de formação humana, trazia para a formação do indivíduo a aptidão para trabalhar coletivamente (PISTRAK, 2011), havendo, por conseguinte, uma rotatividade dos cargos (TRAGTENBERG, 2003), seguindo as diretrizes discutidas pelo coletivo.

No entanto, é necessário ressaltar, conforme salienta Krupskaja (2009), que muitas vezes os alunos sentiam-se sufocados pela quantidade de trabalho. Dessa maneira, a reflexão de Krupskaja, salvaguardando todas as contradições do contexto, remete-nos ao cuidado de inserir a práxis social no conjunto das atividades escolares, para que enfim ocorra a relação dialética entre a práxis produtiva e as outras práxis sociais no conjunto das atividades escolares para que os alicerces da nova sociedade sejam construídos à medida que o novo homem é forjado no seio daquela sociedade em transição. O trabalho

que, nesse período em questão, não recebesse essa denominação. A denominação dada por Pistrak e Shulgin era “Plano Dalton”, no qual ambos tecem diversas críticas. A abordagem da metodologia dos complexos, por exemplo, foi a causa do rompimento entre Pistrak e Shulgin, satirizado pelo último como “método dos sentados” (SHULGIN, 2013). Não nos cabe, nesse artigo, tratar da querela existente entre ambos, cabe apenas revelar que esta apropriação se deu sob variadas críticas, avançando e retrocedendo em alguns passos, de acordo com a conjuntura da época e com a avaliação constante do método.

coletivo propicia ainda a formação dos laços de camaradagem, numa continuidade dialética entre trabalho e práxis, em especial a práxis política, no fortalecimento dos ideais comunistas da sociedade russa. A escola soviética, conforme dissemos anteriormente, estava alicerçada sob os pilares do estudo da atualidade e da auto-organização dos alunos, este último revelado pelo trabalho social realizado junto à comunidade.

Sobre o trabalho social, Pistrak refere-se da seguinte maneira:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica. (PISTRAK, 2011, pag. 30)

No tocante ao trabalho social, Shulgin (2013) acredita que a escola deve estar impregnada do trabalho político-social, considerando-a parte do trabalho escolar quando dialoga com os mais diversos tipos de organização social, sejam elas, feministas, camponeses e cooperativas, alegando que esse trabalho se realiza dentro do horário escolar, mas também fora dele, conquanto havia divergências sobre a maneira que este trabalho era feito, constituindo-se, portanto, uma das maiores diferenças entre Pistrak e Shulgin. O primeiro classificava a categoria trabalho entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, enquanto o segundo considerava esse trabalho social como trabalho socialmente necessário ou socialmente útil, compreendendo que esta modalidade de trabalho deveria acompanhar todo o processo formativo, associando o conceito de auto-organização e o estudo da atualidade.

O trabalho produtivo para o Pistrak consistia no aprofundamento das habilidades técnicas e científicas de todos os fundamentos embutidos no trabalho produtivo. Para o autor, o trabalho improdutivo se referia ao trabalho social, defendendo, inclusive, que eles “devem estar integrados na escola enquanto elementos da educação social” (PISTRAK, 2011, p. 69). Para os educadores soviéticos, o trabalho era considerado como uma atividade socialmente útil e necessária, elencando que os alunos deveriam conceber o trabalho como parte constitutiva da escola e construtiva dos *soviets*. A própria organização escolar parecia um pequeno *soviet* (CUNHA, 2012), revelando que elas articulavam o trabalho produtivo com o trabalho social.

Para Shulgin, o trabalho improdutivo estava revestido do trabalho social, como trabalho socialmente necessário:

[...] o termo “trabalho socialmente necessário” precisa ser decifrado do seguinte modo: por trabalho social, vamos entender o trabalho de organização da escola ou do destacamento dos pioneiros, orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, resultados produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que é realmente necessário enfatizar; é aquele trabalho que está em conformidade com as potencialidades das crianças e se as fizermos fazer tal trabalho, o qual não podem realizar sem prejuízo para o seu organismo, ele será um trabalho inútil, que mina as suas forças e desvaloriza aquele efeito que receberiam como resultado do trabalho. (SHULGIN, 2013, p. 90)

Nesse formato, o trabalho continua como a categoria central na formação humana. No entanto, o autor entende que este trabalho precisa estar conectado às outras dimensões da vida humana tanto no aspecto objetivo, no que concerne a elevação do nível cultural dos alunos, quanto nos aspectos subjetivos, como forma de neutralizar os defeitos do trabalho estranhado, ainda existente na Rússia mesmo após a conquista do poder socioeconômico.

3. 1917 a 1921: A CENTRALIDADE DO TRABALHO E A CENTRALIDADE DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO ESCOLAR SOVIÉTICA

A tomada do poder em 1917 não significou concretamente uma transição para o socialismo por todos os motivos já assinalados. As condições objetivas somadas ao conservadorismo acentuado da maioria da população tornavam-se um obstáculo para a efetivação da revolução popular soviética⁵, necessitando, por isso, de uma revolução social nos moldes da revolução burguesa, mas dirigida pelo povo.

Importante notar que todo processo revolucionário necessita, invariavelmente, de mudanças objetivas e subjetivas, estando inerente, desse modo, uma relação dialética entre objetividade e subjetividade. As mudanças no modo de produção devem acarretar em mudanças na consciência dos trabalhadores, tendo em vista que a formação ideológica tem um suporte ancorado na realidade material (MARX & ENGELS, 2007). Acrescenta-se ainda que, no caso específico da União Soviética, a própria conjuntura política da época, com o crescimento das forças contrarrevolucionárias, desembocou

⁵Estamos utilizando o termo “revolução popular soviética” seguindo a denominação dada por Vásquez (2011). Segundo o autor, a Revolução Russa não pode ser considerada revolução burguesa, nem tampouco proletária, pelo fato de que na União Soviética precisou-se fazer uma aliança entre o operariado e o campesinato. A Rússia era um país agrário, necessitando, pois, por isso, de ações que o desenvolvimento capitalista foi incapaz de fazer. Devido as circunstâncias materiais, a prioridade foi justamente o desenvolvimento das forças produtivas, compreendendo como força produtiva não apenas o crescimento da indústria, mas todo o aparato social derivado do processo de desenvolvimento.

numa guerra civil, o que dizimou milhares de pessoas. Todos esses agravantes demandavam uma mediação dentro da esfera política para que justamente houvesse transformações na base social do trabalho. Dessa maneira, centralidade do trabalho e centralidade da política se confluem, tendo em vista que as transformações no campo da política reverberam no campo do trabalho e vice-versa, obstaculizando ou facilitando a mudança no modo de produção.

Referenciamos-nos em Lukács para explicitar que:

A política é uma práxis que, em última análise, está direcionada para a totalidade da sociedade, contudo, de tal maneira que ela põe em marcha de modo imediato o mundo fenomênico social como terreno do ato de mudar, isto é, de conservar ou destruir o existente em cada caso; contudo, a práxis desencadeada desse modo inevitavelmente é acionada de modo mediado também pela essência e visa, de modo igualmente mediado, também à essência. A unidade contraditória de essência e fenômeno na sociedade ganha na práxis política uma figura explícita. Do ponto de vista imediato dos pores teleológicos com intenção política, a união indissolúvel e a unidade de essência e fenômeno são tanto seu ponto de partida inescapável como seu fim necessariamente posto. Porém, justamente por causa dessa unidade imediatamente dada de essência e fenômeno, a práxis política é, em sua relação com a essência, que decide quanto à sua efetividade em última análise, mas só em última análise, uma práxis mediada. Por essa razão, essa forma imediata da unidade não anula as contradições existentes. Engels tem razão ao alegar que, nos casos singulares concretos, a política pode muito bem tomar um rumo oposto ao exigido pelo desenvolvimento econômico efetivo naquele momento, observando ainda com razão que, em tais casos, depois de fazer desvios, sofrer prejuízos etc., a realidade econômica acaba se impondo. Contudo, passaríamos ao largo da constituição verdadeira, ontológica, dessa unidade contraditória se a concebêssemos como a interação simples de complexos unitários fechados em si mesmos. Trata-se, muito antes, de interações complexas muito distintas nas duas esferas, o que tem por consequência que a influência recíproca de essência e fenômeno deve assumir as formas mais díspares possíveis. Já bem cedo apontamos para como a expansão simples do intercâmbio de mercadorias ocasionou de modo socialmente necessário uma regulamentação jurídica. Em casos de conflitos generalizados, a práxis política muitas vezes volta-se para uma reforma da superestrutura jurídica. Contudo, êxito ou fracasso dependem de se e como uma reformulação do sistema de direito positivamente vigente influencia a própria economia, se e como ela é capaz de, por esse desvio, promover aquele elemento positivo que, na economia, impulsiona para diante. Este é apenas um dos tipos de entrelaçamento entre os mundos da essência e do fenômeno. (LUKÁCS, 2010, p. 362)

Deste modo, as transformações no mundo fenomênico buscava alterar a essência, perpassando uma relação dialética entre fenômeno e essência, conferindo à práxis política o posto de unidade contraditória, sendo, por conseguinte, práxis mediada. Dessa constatação, aludimos ainda que, devido a base material daquela sociedade não estar pronta, a formação escolar soviética, nos anos iniciais da Revolução Russa, contemplava a formação para o trabalho combinada com a formação política.

O estudo da atualidade e a auto-organização como pilares da educação soviética expressa a necessidade de gerar um novo homem dentro das contradições históricas. A própria dimensão política coadunava com a esfera econômica, tanto que nas diretrizes

propostas por Lenin, conforme destacada por Bittar e Ferreira Junior (2011), o ensino da escola soviética estaria assentada sob uma base técnica moderna, através do domínio da ciência e das técnicas modernas da eletricidade. Nesse formato, o caráter político estaria incluso na formação dos militantes e construtores da nova sociedade (PISTRAK, 2011), capacitando o homem para compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, incentivando a participação de todos na luta contra as velhas estruturas (TRAGTENBERG, 2003).

À vista disso, o estudo da atualidade também compreendia o estudo de toda a cultura do passado e não apenas isso, mas se dedicassem de igual modo ao estudo da teoria do socialismo, destacando que o socialismo só seria construído sob a ruína do velho, sendo necessário vencer ainda toda a intelectualidade burguesa e reeducá-la segundo os ideais do conjunto da massa explorada (BITTAR & FERREIRA JUNIOR, 2011). Importante perceber a assimilação dos educadores soviéticos do discurso de Lenin e a tentativa de incorporá-la à prática pedagógica da escola, levando à afirmação de Pistrak (2011) que a escola no capitalismo serviria para reforçar a ideologia dominante e que, por sua vez, a escola, dentro do contexto de uma sociedade em transição, responderia às demandas daquela nova sociedade em construção, adaptando os fins da escola aos ideais da sociedade comunista.

No que concerne à auto-organização dos alunos, reflete-se diretamente na organização dos coletivos infantis, no qual tinha funções de deliberar e executar as atividades decididas coletivamente (PISTRAK, 2009). A auto-organização dos alunos, de acordo com a percepção de Tragtenberg (2003), propiciava os princípios do trabalho coletivo, quando as atividades infantis se definem pela conservação do prédio, divulgação das normas higiênicas, organização das sessões de leitura até as organizações dos espetáculos, festas escolares, biblioteca e jornal escolar, compreendendo que em todas essas funções responsabilizava as crianças pela administração financeira das atividades. Assim posto, observamos que a auto-organização tinha uma finalidade de organização política, porém, para além disso, nela estava inclusa a organização dos estudantes nas atividades cotidianas, percebendo mais uma vez, a relação dialética existente entre trabalho e práxis. A práxis é o trabalho, mas o transcende à medida que as outras formas de práxis se integra à práxis pedagógica, articulando teoria e prática. A dimensão político-pedagógica também está contida na representação do conselho escolar quando as crianças participavam junto com os professores das decisões sobre as atividades da escola. Nesse sentido, concordamos com os autores que nessa primeira fase da educação soviética, a escola se constituía como um pequeno *soviet* (CUNHA, 2012).

É importante pontuar que, em 1917, a despeito de toda a oposição e dificuldades⁶ concretas de construção da escola soviética, os educadores soviéticos criaram o NARKOMPROS e o Conselho da Comissão Científica, a fim de sistematizarem uma espécie de modelo das escolas soviéticas, inspiradas inicialmente na Escola Lepechinski (FREITAS, 2009) e, paulatinamente, a ideia ganha forma e se transforma nas Escolas do Trabalho, ressaltando ainda a erradicação do analfabetismo num curto espaço de tempo, tendo seu ápice logo após os decretos de Lenin no qual incentivava que todos aqueles que sabiam ler e escrever deveriam ensinar aos que não sabiam. Segundo Oyama (2010) foram dadas condições objetivas para que a classe trabalhadora ingressasse na escola com a redução de duas horas na jornada de trabalho, sem alterações salariais, proporcionando a todos condições reais de acesso a todos os níveis de ensino (LUNACHESKY APUD REED, 2010).

As mudanças na educação soviética deram-se paulatinamente, principalmente aquelas operadas no campo do trabalho. Lilge (1988) aponta que Lenin, em 1919, passou a indicar a leitura do sistema Taylor nas escolas. Dessa forma, as escolas ganharam muito mais um caráter tecnicista de formação para o trabalho. Todas essas mudanças reverberaram no campo da auto-organização dos alunos pela própria rigidez no campo do trabalho, impossibilitando que a escola se transformasse num centro cultural.

É pertinente lembrar ainda que a base russa continuava predominantemente agrária, sendo necessário considerar que o modelo da escola do trabalho se configurará de maneira diferente a depender da realidade em que escola está inserida. Apesar de todos os avanços, pouco foi feito para diminuir a distância entre cidade e campo e o único momento em que havia integração entre os estudantes do campo e os da cidade era nas férias, através das escolas de verão⁷.

Assim posto, desenha-se assim as modificações da próxima fase da educação soviética, dada especialmente após a implantação da NEP. Segundo o que estamos nos referenciando, a educação soviética, após 1921, relega a formação pela práxis para o segundo plano, tendo prioridade no campo da formação escolar aquela dada pelo

⁶Estamos nos referindo a greve do magistério realizado em 1917 e de todo o funcionalismo público. Importante destacar ainda que, nesse período, além do fato de não haver muitos professores formados ideologicamente para a construção do comunismo, havia ainda o fato de que as forças contrarrevolucionárias atuavam fazendo uma campanha negativa da escola soviética. Pistrak (2009) relata que os alunos matriculados eram constantemente vítimas de xingamentos e as escolas apedrejadas, demonstrando o nível de dificuldade na construção da escola soviética, colocadas tanto por fatores objetivos quanto ideológicos.

⁷Nas férias, os alunos da cidade se dirigiam ao campo para ajudar na plantação. A forma que se conduziu as escolas de verão eram alvos de crítica dos educadores soviéticos, levando, por conseguinte, ao rompimento entre Pistrak e Shulgin (FREITAS, 2009).

trabalho.

4. AS MODIFICAÇÕES NO PROGRAMA ESCOLAR SOVIÉTICO: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO APÓS 1921

Nesse tópico, pretendemos abordar o debate entre instrução profissional e instrução politécnica na União Soviética, sendo necessário contextualizar que esse debate existe desde a tomada do poder em 1917, havendo divergências teóricas metodológicas entre os educadores soviéticos da época e, que, portanto, a implantação da NEP em 1921 confirma uma tendência que vinha se desenhando logo após a tomada do poder. A NEP veio para atender a uma finalidade imposta pelas contradições do contexto sócio-histórico. 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 de produção 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 disso, 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 entre 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 politecnicidade cedeu lugar para o ensino profissional, a formação, destaca Shulgin (2013), deixou de ser no trabalho e se transformou em formação 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 politecnicidade como propulsora da formação do homem multilateral havia regredido, o que levou à 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.

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.

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.”

As mudanças no currículo apontaram muito mais para o sobrepujamento da centralidade do trabalho na formação escolar, relegando à práxis para o segundo plano. Nessa nova configuração, o trabalho produtivo ganhou ênfase, enquanto o trabalho político-social se dissolveu na necessidade imediata na formação dos novos quadros. O caráter político emancipatório se perdeu, levando conseqüentemente ao rompimento de alguns educadores do NARKOMPROS. Lunacheski se retirou da coordenação, Shulgin rompeu tecendo várias críticas a Pistrak e a Krupskaia, enquanto esses dois últimos se referenciam no método taylorista para justificar a ênfase dada às atividades técnicas.

O próprio conceito de politecnia é passível de críticas. O desenvolvimento da politecnia para Krupskaia 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 omnilateral está relacionado ao desenvolvimento físico e não de uma formação mais ampliada.

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, p. 84) 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”. As habilidades aprendidas pelo homem no período da transição, enquanto subsistir o reino da necessidade, não são capazes de substituir a educação omnilateral, mas já se constituem em passos importantes e necessários rumo à educação omnilateral.

A partir das mudanças que ocorreram em 1926, o que notamos foi uma modificação dentro da proposta escolar. As leituras sobre o sistema Taylor na escola, aos poucos ganharam um formato de ensino técnico-profissionalizante, com forte ênfase no ensino tecnológico, a partir de uma abordagem taylorista. A explicação dada sobre o método de ensino dos trabalhos na fábrica revela essa tendência de fragmentação do processo do conhecimento, associado a todas as outras mudanças ilustradas anteriormente.

No desenvolvimento, por exemplo, da tecnologia de veículos a motor se torna o mais avançado em relação à tecnologia das plantas da Ford, e observamos o seguinte processo: antes de tudo, se define cuidadosamente o modelo do artigo produzido; ele é dividido em um grande número de peças separadas; a produção

de cada uma das partes está dividida em um grande número de peças separadas; a produção de cada uma das partes está dividida em processos elementares separados. Para quase todos os processos elementares, construímos uma máquina especial e, no caso de alguma mudança deste ou daquele detalhe básico do modelo, uma série de máquinas fica fora do sistema; e em vez destas, são construídas novas, especialmente adaptadas para cada novo processo. Pode-se imaginar a variedade de máquinas e ferramentas mecânicas que deve servir à produção, ainda que apenas como meio de produção. (PISTRAK, 2015, p. 87)

Considerando a linha de montagem da produção com as peças separadas, percebemos claramente que a articulação entre teoria e prática se dá baseada na própria separação do processo de produção, acarretando diretamente na formação dos trabalhadores. A política de formação de quadros para atuar nas fábricas aprofundaram os estranhamentos nas relações de trabalho. O mesmo podemos notar no campo, quando a educação politécnica tornou-se um instrumento de industrialização do campo, havendo uma reestruturação da economia e da vida cotidiana com a introdução do maquinismo no campo (PISTRAK, 2015).

As metas da educação estavam subordinadas ao Plano Quinquenal. Segundo Pistrak (2015), o plano previa a formação de quadros especialistas e a elevação do nível cultural das massas. No entanto, com as reformas da educação, especialmente essa realizada em 1926, observamos que houve muito mais um sobrepujamento da técnica e pouco envolvimento dos estudantes na luta de classes. A proposta educativa do currículo escolar teve um enfoque dentro da produção, não conseguindo avançar para uma perspectiva revolucionária.

Nesse sentido, importante notar que houve uma redução da práxis política, o trabalho político-social dissolveu-se no trabalho produtivo, tendo, verdadeiramente, poucos avanços no desenvolvimento da consciência socialista.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Primeiramente é importante diferenciar o que seja formação pelo trabalho e formação para o trabalho, compreendendo ainda que, dentro das contribuições dos educadores soviéticos, a formação pelo trabalho é muito mais que o trabalho produtivo. Dentro da categoria trabalho, comporta o trabalho político-social, comportando-se, assim, como uma categoria relacionada a práxis social.

Quando dizemos práxis social, estamos abrangendo a práxis político-educativa. Segundo a concepção das discussões aqui expostas, demonstramos que a práxis se inseria na prática pedagógica da escola soviética, tornando-se parte do conteúdo

programático escolar, ao compreender que a práxis escolar se estendia tanto ao trabalho fabril quanto à intervenção práxis pedagógica realizada na comunidade. Trabalho, práxis e escola se inseriam em categorias de mediação na elevação do sujeito potencialmente revolucionário em efetivamente revolucionário.

O trabalho é a categoria fundante do ser social pelo intercâmbio existente entre homem e natureza. O caráter fundante do trabalho não exclui a importância da categoria práxis, ressaltando que ela se refere ao conjunto das atividades humanas e possui um princípio pedagógico imanente proporcionado pelo intercâmbio social entre os homens. Desta maneira, a união entre trabalho e ensino na Rússia Revolucionária envolvia outros elementos ligados à práxis social, objetivando formar a consciência revolucionária mesmo dentro das contradições de uma sociedade em transição.

Partindo desse pressuposto, cabe ressaltar que a proposta pedagógica da escola soviética estava calcada no tripé entre natureza, trabalho e sociedade, considerando que o estudo da atualidade, com a auto-organização dos alunos e a atividade produtiva, atenderia aos anseios daquilo que supomos como uma escola socialista, formando lutadores e construtores de uma nova sociedade.

A partir da implantação da NEP e dos sucessivos debates realizados no interior da Revolução Russa, alterou-se todo o sistema educacional, mudanças essas que se referem desde a diminuição da faixa etária do trabalho para as crianças, até a implantação do taylorismo-fordismo. O industrialismo passou a dar a tônica nos processos formativos, configurando-se a partir daí em formação para o trabalho, desvinculado de uma formação humana pautada na transformação das consciências.

Desse modo, quando aludimos a uma formação escolar que esteja pautada também pela transformação das consciências, estamos querendo reforçar a importância de ter, dentro do programa escolar soviético, uma educação que esteja pautada pela articulação entre a práxis produtiva e as outras práxis sociais, ocupando-se de uma formação em seu sentido integral. O trabalho é corolário das outras práxis sociais, conquanto, a formação escolar, principalmente em um contexto que prevalece o estranhamento das relações de trabalho, é importante que ela esteja atrelada à formação política. O próprio Lenin concedia ênfase à educação política, compreendendo seu papel na escola revolucionária, especialmente na construção dos laços revolucionários. Desse modo, a mediação política compondo o programa escolar soviético, ajudava na construção dos laços revolucionários de uma sociedade em transição.

No entanto, após a implantação da NEP, Lenin, ainda em 1921, já debilitado em sua saúde física, compreendia que ela seria um recuo estratégico (HAUPT, 2017) e

demonstrava preocupação com os perigos da burocracia que os rumos da revolução poderia tomar, ressaltando que nesse contexto havia o isolamento da Rússia e todos os problemas socioeconômicos que assolavam o país. Desse modo, o que era um retrocesso tático passa a ser uma política permanente impetrada pelo seu sucessor Stalin. Desta maneira, a práxis burocratizou-se nas necessidades imediatas e na política de condução do partido único.

Se formos esboçar um quadro comparativo entre esses dois momentos políticos, veremos que o estudo da atualidade e a auto-organização dos estudantes e o exercício permanente da formação para a coletividade estavam mais acentuados, enquanto no segundo momento descrito acima, verificamos não apenas a modificação da idade escolar, como observamos na política de formação de quadros dando a tônica da educação soviética. Logicamente que em um e outro momento há o elemento contraditório, porém, essas modificações se expressam nas querelas existentes entre os educadores, ocasionando numa centralização da política do NARKOMPROS nos assuntos educacionais e a saída de quadros importantes da direção do NARKOMPROS, evidenciando uma tendência centralizadora, verticalizada e nos formatos de uma gestão burocrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ricardo Adriano de. Notas sobre a educação na obra de Lênin. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 210-224, abr/2011. Disponível em: . Acesso em: 30/03/2015.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarílio. A educação na Rússia de Lênin. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 377-396, abr/2011. Disponível em: . Acesso em: 09/04/2014.

COSTA, Gilmaísa Macedo. **Serviço social em debate: ser social, trabalho e ideologia**". Universidade Federal de Alagoas, 2009. (Tese de doutorado)

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

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: PISTRAC, 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.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, PR, 2009. (Dissertação de mestrado)

HAUPT, Georges. **História-debate: “el bolchevismo” y la Revolución Rusa.** Revista Herramienta: Revista de debate e crítica marxista. Número especial - 100 años de la Revolución Rusa e 150 años de El capital. Buenos Aires, Invierno de 2017, pag. 11-17

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

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II.** Editora Boitempo, São Paulo, 2013

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

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

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

PISTRAK, Moisey M. **A escola Comuna.** São Paulo, Expressão Popular, 2009. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo, Expressão Popular, 3ª edição, 2011. (Tradução de Daniel Aarão Reis Filho).

SOUSA JUNIOR, Justino. **O princípio educativo da práxis: atualizando o debate da relação trabalho e educação.** In: LEME, Eraldo Batista (org) Realidades da educação profissional no Brasil, Editora Alínia, 2015.

TRAGTENBERG, Maurício. **Pistrak: Uma Pedagogia Socialista.** Revista Espaço Acadêmico, ano 3, n. 24, mai., 2003. Disponível em: . Acesso em: 30/12/13

TRAGTENBERG, Maurício. **A Revolução Russa.** Editora Unesp, 2ª edição, São Paulo, 2007.

VÁSQUEZ, Adolf Sanches. **Filosofia da práxis.** Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.