



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO – CMAE

MARCEL LIMA CUNHA

A ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICA DE PISTRÁK: DOIS PASSOS
À FRENTE, UM PASSO ATRÁS?

FORTALEZA

2012

MARCEL LIMA CUNHA

A ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICA DE PISTRÁK: DOIS PASSOS
À FRENTE, UM PASSO ATRÁS?

Dissertação submetida à coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestrado em
Educação com área de concentração em
Formação de Professores.

Orientação: Prof^a Dr^a Betania Moreira de
Moraes

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

C972e Cunha, Marcel Lima
 A escola soviética do trabalho de Pistrak: dois passos à frente,
 um passo atrás? / Marcel Lima Cunha . – 2012.
 112f. : il. color., enc. ; 30 cm.

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará,
 Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação,
 Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Formação de Professores
 Orientação: Prof^a. Dr^a. Betania Moreira de Moraes

 1. Educação soviética. 2. Escola do trabalho. 3. Pistrak. I.
 Título.

CDD: 370

MARCEL LIMA CUNHA

A ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICA DE PISTRÁK: DOIS PASSOS
À FRENTE, UM PASSO ATRÁS?

Dissertação submetida à coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade Estadual do
Ceará, como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestrado em
Educação com área de concentração em
Formação de Professores.

Orientação: Prof^a Dr^a Betania Moreira de
Moraes

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Betania Moreira de Moraes (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^a Dr^a Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará

Prof Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa
Universidade Federal do Ceará

Prof^a Dr^a Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará

Dedico aos lutadores da classe trabalhadora

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Fátima, que imprimiu a sua própria essência em mim e que me ensinou a lutar. Que me educou com a mais simples e pura receita, a amizade. Amo você mamãe!

À Niágara, meu grande amor, minha companheira de todos os momentos. Que com sua força imensurável, me apoia em cada instante, me sustenta quando não suporto resistir sozinho, me contém quando quero explodir, enfim, por me amar sem reservas.

Ao meu pai, Rômulo Cunha, que junto a mim aprende dia-a-dia a manifestar o seu amor.

Aos meus irmãos Marçal e Márcio por serem sempre amáveis, fiéis, amigos e companheiros.

À Vilalta e Frederico, por me adotarem como mais um filho em sua família. Nesses anos de grande aprendizado, foram e são alicerce para que eu possa continuar caminhando.

Ao pequeno grande homem, Caio, que com alegria nos ensina sobre a vida todos os dias.

À professora Betania Moraes por ter aceitado o desafio de me orientar nesse processo de formação tão importante para minha vida.

Aos professores Frederico Costa, Ruth de Paula e Marina Dias pela presteza e compromisso de cada um em avaliar meu trabalho. Especialmente às professoras Ruth e Marina que mesmo diante de algumas adversidades cumpriram seu grandioso papel nesse momento tão importante.

Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO/UECE, e todos que o compõe, por ser responsável em larga escala pela minha formação no campo do marxismo.

Ao grande amigo José Pereira, por estar sempre presente nos momentos mais difíceis e mais felizes da minha vida nos últimos anos. Por sua disponibilidade irrestrita para contribuir com minha formação política e acadêmica.

Aos meus amigos Walter, Elmo, Meiriane, Daniele, Rômulo e Juliana que me apresentam a cada dia as potencialidades humanas mais belas.

Ao meu “pai preto”, Océlio, e minha família: Débora, Francélio, Mara e Michel. Pelo carinho de cada momento, pelo cuidado dispensado e pela confiança.

À Raquel Dias, companheira de militância, professora e amiga, que sempre coerente me estendeu a mão em momentos difíceis dessa trajetória.

Ao Ciro Mesquita, por me presentear com sua amizade nesses curtos dois anos.

Aos companheiros de militância que dedicam suas vidas à lutar pela emancipação humana, pelo socialismo.

Aos companheiros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no Ceará, especialmente, Érico Bernardo, Cristiane Sousa, Alyne Moraes, Hedgard Rodrigues, Daniel Pinto, Stéphanie e Thiago Coutinho por toda contribuição na minha formação.

À todos aqueles que estiveram ao meu lado na universidade.

Em uma sociedade baseada na exploração, a moral suprema é a da revolução socialista. Bons são os métodos que elevam a consciência de classe dos operários, a confiança em suas forças e seu espírito de sacrifício na luta. Inadmissíveis são os métodos que inspiram o medo e a docilidade dos oprimidos contra os opressores, que afogam o espírito da rebeldia e de protesto, ou que substituem a vontade das massas pela dos chefes, a persuasão pela coação e a análise da realidade pela demagogia e falsificação.

Trotsky

RESUMO

O presente texto pretende investigar a materialidade da proposta marxiana presente no projeto educacional soviético da Escola do Trabalho, em especial, as bases fundamentais dessa escola e seu desenvolvimento na realidade nos primeiros anos da revolução soviética. Nossos objetivos específicos foram: apresentar os elementos essenciais do referencial materialista histórico-dialético para compreensão do objeto de estudo; revisar a produção teórica sobre Pistrak e sua Escola do Trabalho disponível no Brasil; expor os princípios, os fundamentos e a estrutura da Escola do Trabalho soviética; apontar a contribuição da Escola do Trabalho soviética para o processo de constituição do socialismo e de efetivação da emancipação humana; analisar os limites da Escola do Trabalho, considerando o contexto adverso da Revolução Russa e todos os seus condicionantes. No que se referem às formulações teóricas de Pistrak, nos interessou especialmente, a apropriação das categorias fundamentais da Escola do Trabalho, a auto-organização dos alunos e as relações com a atualidade, bem como o desenvolvimento das mesmas naquele contexto. Para isso, analisamos as obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *A Escola-Comuna*. Para referenciarmos nossa análise na obra marxiana tivemos que considerar o grande volume da obra de Marx e Engels e o fato de que os teóricos alemães não se propuseram a escrever um tratado específico sobre formação humana. No entanto, ao fundarem o materialismo histórico dialético, através de suas análises críticas da sociabilidade capitalista e de toda sua base de sustentação – histórica e teórica –, eles acabaram por perscrutar a formação do ser social, e por consequência, a formação humana. Diante desse panorama, optamos por analisar mais detidamente *A Ideologia Alemã* por ser uma obra de grande maturidade teórica, já que surge após o trabalho desses teóricos em várias obras anteriores de Marx e Engels, e possui a base de sustentação de toda a análise do capital feita posteriormente por Marx. Além disso, *A Ideologia Alemã* é um marco na história da filosofia por trazer a perspectiva materialista da histórica confrontando o idealismo vigente à sua época. Com a finalização desse percurso podemos afirmar que a Escola do Trabalho deu passos importantes na constituição de um novo *modus operandi* educacional. Em relação aos avanços, a relação entre professores e alunos no processo de organização da escola e de seus conteúdos ao modelo do soviéticos; a perspectiva internacionalista que a Escola do Trabalho assumiu na direção de formar lutadores contra o imperialismo a partir das relações com a atualidade; podemos dizer que deu dois passos na direção da emancipação humana na formulação material e histórica das categorias: relação com a atualidade e auto-organização dos alunos. Mas, considerando as contradições do próprio processo de constituição da nova forma de sociabilidade e as dificuldades postas pela inexperiência dos jovens pedagogos com relação à elaboração da nova proposta educacional, há elementos, que estão presentes na própria crítica de Pistrak em 1934, que apontam passos para trás no processo de construção da emancipação humana. Trata-se do rebaixamento do papel da teoria ou da sobreposição do método ao conteúdo.

Palavras-chave: Educação soviética. Escola do trabalho. Pistrak.

RESUMEN

El presente texto desea investigar la materialidad de la propuesta marxista presente en el proyecto educativo soviético de la Escuela de trabajo, en particular, las bases fundamentales de esta escuela y su desarrollo en la realidad en los primeros años de la revolución soviética. Nuestros objetivos específicos fueran: presentar los elementos esenciales del referencial materialista histórico-dialéctico para la comprensión del objetivo de estudio; revisar la discusión teórica acerca de Pistrak e su Escuela de Trabajo disponible en el Brasil; expor los principios, los fundamentos e la estructura de la Escuela de Trabajo soviética; apuntar la contribución de la Escuela de Trabajo soviética para el proceso de constitución del socialismo y realización de la emancipación humana; analizar los límites de la Escuela de Trabajo, teniendo en cuenta el contexto adverso de la Revolución Rusa y de todos los suyos condicionantes. En lo que se refiere a las formulaciones teóricas de Pistrak, especialmente se ha interesado, la apropiación de las categorías fundamentales de la Escuela de Trabajo, la auto-organización de los estudiantes e las relaciones con la actualidad, bien como el desarrollo de las mismas en ese contexto. Para esto, fue analizado las obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *A Escola-Comuna*. Para nuestra analisis en la obra de Marx e Engels y el hecho de que los teóricos alemanes no se propusieron a escribir un tratado específico acerca de formación humana. Sin embargo, al fundaren lo materialismo histórico dialecto, de sus analisis críticas de la sociabilidad capitalista y de toda su base de apoyo – histórica y teórica -, que resultó para investigar la formación del ser social y por consiguiente, la formación humana. En este contexto, se optó por analizar con más detalle en la Ideología alemana por ser una obra de gran madurez teórica, ya que ocurre después del trabajo de estos teóricos en varias obras anteriores de Marx e Engels, y tiene la base de apoyo de toda analisis del capital hecha más tarde por Marx. Además, la *Ideología Alemana* es un hito en la historia de la filosofía por lo que el punto de vista del materialismo histórico frente al idealismo predominante de su época. Con la finalización de este curso podemos decir que la Escuela de trabajo ha dado pasos importantes en la creación de un nuevo *modus operandi* de la educación. En cuanto a los avances, la relación entre profesores y alumnos en la organización escolar y su contenido al modelo de los soviets, la perspectiva internacionalista que la Escuela de trabajo ha tomado hacia la formación de los combatientes contra el imperialismo, de las relaciones con el actual, podemos decir que él dio dos pasos hacia la emancipación humana en la formulación de los materiales y las categorías históricas: relación con el actual y la auto-organización de los estudiantes. Pero teniendo en cuenta las contradicciones del proceso de formación de una nueva forma de sociabilidad y las dificultades planteadas por la inexperiencia de los jóvenes maestros en relación con el desarrollo de la nueva propuesta pedagógica, hay elementos que están presentes en muy crítico Pistrak en 1934, los pasos que tienen enlaces de nuevo en el proceso de construcción de la emancipación humana. Este es el descenso de la función de la teoría o el método de la superposición de contenido.

Palabras-clave: Educación Soviética. Escuela del Trabajo. Pistrak

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	APROXIMAÇÕES ACERCA DOS LINEAMENTOS GERAIS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA EM MARX E ENGELS: INSTRUMENTAL TEÓRICO PARA O EXAME ONTO-CRÍTICO DA ESCOLA DO TRABALHO.....	16
3	A PRODUÇÃO TEÓRICA DISPONÍVEL NO BRASIL ACERCA DE PISTRAK E SUA ESCOLA DO TRABALHO.....	35
4	ESCOLA DO TRABALHO: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL SOVIÉTICA OFICIAL.....	47
4.1	Prelúdios da educação russa no período anterior à Revolução Russa de 1917.....	47
4.2	Pensando a escola e seus princípios para o contexto revolucionário....	54
4.3	O processo de estruturação da Comuna Escola.....	65
5	A CRÍTICA DA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICA.....	82
5.1	A relação com a atualidade e a auto-organização dos alunos na proposta educacional de Pistrak e o processo de emancipação humana.....	82
5.2	Pistrak e a análise sobre os limites da formulação da escola soviética.....	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Nessa primeira década do século XXI, quando o capitalismo tenta gerenciar a crise estrutural para impedir o seu processo de derrocada, urge a necessidade de formulações no campo da práxis humana que possibilitem a estruturação de um processo revolucionário apontando para um novo modelo de sociedade, o comunismo.

Visto que a educação cumpre um papel fundamental na manutenção da estrutura social vigente servindo como aparelho ideológico de reprodução do capitalismo, faz-se mister ações que contribuam para o desenvolvimento de uma crítica aos modelos educacionais atuais, de forma a contribuir para a formulação teórica de uma base educacional crítica que se proponha a romper com a estrutura de sociabilidade baseada na exploração do homem pelo homem.

Diante dessa prerrogativa, a presente pesquisa poderá contribuir por analisar uma experiência histórica: a Escola do Trabalho, constituída na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que tem em Pistrak um dos seus principais dirigentes e teóricos, o qual propôs apontamentos de um modelo educacional para uma realidade de transição da estrutura social vigente a sua época, rumo ao socialismo e à formação do novo homem.

Sem a pretensão de tentar aplicar um protótipo educacional daquela realidade no atual modelo social, que subsiste nos marcos da sociedade capitalista, a presente pesquisa busca contribuir não somente para o debate educacional, mas também a constituir elementos para a consolidação de uma proposta pedagógica que esteja alicerçada sobre o projeto político de transformação radical deste modelo societário, a partir da superação do trabalho alienado, da propriedade privada e do estado.

Tal intento vincula-se à atuação e militância do proponente deste estudo, enquanto professor da rede pública municipal de ensino e do campo universitário, tendo, portanto, na trajetória profissional um envolvimento direto com o complexo da educação em sua realidade cotidiana, a qual se expressa, particularmente, numa constante preocupação em formular elementos para uma práxis educativa.

Uma práxis comprometida com a transformação qualitativa deste modelo social a partir de uma transformação radical desta sociedade para qual a organização de uma prática educativa crítica, articulada com as lutas sociais, se torna imprescindível à concretização de um novo modelo societário.

Mas para se estudar a educação ou qualquer de seus elementos, e até mesmo as suas mediações, deve-se minimamente questionar quem são os sujeitos envolvidos no ato educativo, para quem se dirige este ato e o que constitui o sujeito que oferece materialidade ao processo educacional. Portanto, para compreender o objeto desta pesquisa, em sua gênese e processualidade, entendemos fazer-se necessário compreender a origem do ser social e a formação deste num ser de classe, além da proposta marxiana para a formação do novo ser: o ser omnilateral.

A base do mundo dos humanos é o que Marx aponta como seu ato-gênese, o fato de que para o homem existir deve constantemente transformar a natureza, pois sem essa transformação seria impossível a reprodução da sociedade. Nesse processo, o trabalho surge enquanto elemento de mediação da relação homem e natureza (MARX e ENGELS, 2007).

O trabalho é, portanto, compreendido na análise onto-histórica como elemento fundante do ser social, ao propiciar a este ser a possibilidade de dar um salto ontológico através do qual o homem concretiza-se. No trabalho se encontra, por conseguinte, a origem do ser social como o elemento capaz de colocar em movimento o processo de auto-constituição do ser a partir de sua base animal. Pois como nos afirma Lukács (1978, p. 3), “um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico”.

Ao compreendermos a base ontológica que dá origem ao ser social, temos elementos para apreender o processo histórico de constituição das classes sociais, as quais surgem no processo em que um grupo social passa a exercer um poder de domínio sobre o resultado e o processo de trabalho alheio. Dessa apropriação do trabalho alheio, compõe-se a história humana regida pela própria história das lutas de classes (MARX E ENGELS, 1998).

Visto essa realidade, em consonância com a proposta marxiana de sociedade, urge a necessidade de superação da sociedade baseada na exploração

de uma classe por outra classe, a saber, uma sociedade sem a divisão de classes onde não exista a dominação do homem pelo homem.

No entanto, ao apontar para um modelo social jamais alcançado, nos apoiamos tanto no chamado comunismo científico, legado deixado por Karl Marx, como na experiência histórica da conhecida Revolução de Outubro de 1917 na URSS.

Nesse período da história, verificam-se experiências de diversos segmentos da existência social confluindo, após a revolução russa, para a implantação do projeto socialista.

No Estado Operário – que se concretiza com o rompimento do elo mais fraco da corrente capitalista na Rússia Feudal –, dentre todas as esferas da vida social, destacam-se as ações e experiências desenvolvidas com o propósito de formação do “novo homem” para o novo modelo de sociedade. Nesse ensejo se constitui a educação soviética, a qual seria colocada abertamente como arma ideológica para educar a classe que agora tomara o poder, a classe operária (MÉSZÁROS, 2006).

Portanto, somente com uma educação voltada para a formação do novo homem, uma educação corporal, tecnológica e intelectual, colocando no centro do processo educativo o entendimento do trabalho concreto, poderia se constituir uma nova sociedade. Conforme nos aponta Marx (1976, p. 60) no texto de *Instrução aos Delegados do Conselho Geral Provisório* reportando-se à formação humana integral:

Por educação entendemos três coisas:

- 1 Educação Intelectual
- 2 Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
- 3 Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos indústrias.

Tese essa reafirmada pelo autor na maior de suas obras, n’*O Capital*, Livro I, na qual Marx descreve a educação integral como uma totalidade constituída a partir destas três esferas da formação humana. Assim, o filósofo alemão refere-se que do processo fabril,

conforme expõe pormenorizado Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de certa idade com o ensino e a ginástica, constituído-se em método de elevar a produção social e em meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 2006, p. 548-549).

Sob esse legado, com a preocupação pedagógica voltada à educação da URSS, encontra-se Pistrak, um seguidor das idéias políticas e pedagógicas de Nadezhda Krupskaya, uma das primeiras pedagogas marxistas a colaborar com a construção de um sistema público de ensino voltado ao projeto histórico socialista de sociedade.

Professor e militante socialista, Pistrak foi contemporâneo de Anton Makarenko, de Pavel Blonsky, de Vassili Lunatcharsky e de Vassili Sukhomlinski, pedagogos, conforme aponta a literatura em geral, comprometidos também com esse projeto histórico. Mesmo com questões polêmicas entre si, esse grupo de pedagogos ajudou a construir o que hoje se conhece por pedagogia socialista (PISTRAK, 2000).

Para que se tenha, então, uma real pedagogia socialista contribuindo com a transição para uma nova sociedade, baseada nos preceitos do comunismo de Marx, compreendemos fazer-se necessária uma análise da profundidade que essa pedagogia alcançou.

Diante disso questionamos: Quais pressupostos fundamentais da Escola do Trabalho soviética? Como ela se estruturou? Qual a contribuição da Escola do Trabalho soviética para o processo de constituição do socialismo e de efetivação da emancipação humana? Quais os limites da Escola do Trabalho, frente ao contexto adverso da Revolução Russa e todos os seus condicionantes?

Para alcançar essas respostas, buscamos investigar sobre a suposta materialidade da proposta marxiana presente no projeto educacional soviético da Escola do Trabalho, em especial, as bases fundamentais dessa escola e seu desenvolvimento na realidade nos primeiros anos da revolução soviética.

O que nos conduziu a desenvolver esta pesquisa, guiados pelos objetivos específicos de apresentar os elementos essenciais do referencial materialista histórico-dialético para compreensão do objeto de estudo; revisar a produção teórica sobre Pistrak e sua Escola do Trabalho disponível no Brasil, destacando suas

contribuições; expor os princípios, os fundamentos e a estrutura da Escola do Trabalho soviética; apontar a contribuição da Escola do Trabalho soviética para o processo de constituição do socialismo e de efetivação da emancipação humana; analisar criticamente os limites da Escola do Trabalho, considerando o contexto adverso da Revolução Russa e todos os seus condicionantes.

Do projeto pedagógico colocado em questão, surgiu a chamada Escola do Trabalho dirigida por Pistrak. Importa, portanto, identificar se as formulações teóricas e práticas constituídas na experiência educacional soviética, elaboradas a partir das premissas teóricas desenvolvidas por Pistrak, estão de acordo com as formulações teóricas marxianas, em especial, as suas análises esparsas a respeito da formação humana.

No que se referem às formulações teóricas de Pistrak, nos interessou especialmente, a apropriação das categorias fundamentais da Escola do Trabalho, a auto-organização dos alunos e as relações com a atualidade, bem como o desenvolvimento das mesmas naquele contexto. Para isso, analisamos as obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *A Escola-Comuna*. Essas duas obras possuem relevância essencial para conhecer a experiência educacional soviética, por serem escritos oficiais daquele período histórico.

Na primeira obra citada, Pistrak foi destinado a publicar os fundamentos teóricos da experiência educacional que era desenvolvida naquele momento, já apresentando os avanços que a URSS tinha alcançado em termos de proposição para a formação educacional básica (PISTRAK, 2000).

Já *A Escola-Comuna* se constitui como uma obra que traz, além dos fundamentos e categorias centrais da Escola do Trabalho, relatos do seu desenvolvimento prático em meio ao contexto social vivido nos primeiros anos da revolução soviética (PISTRAK, 2009).

Para referenciarmos nossa análise na obra marxiana tivemos que considerar o grande volume da obra de Marx e Engels e o fato de que os teóricos alemães não se propuseram a escrever um tratado específico sobre formação humana ou educação. No entanto, ao fundarem o materialismo histórico dialético, através de suas análises críticas da sociabilidade capitalista e de toda sua base de

sustentação – histórica e teórica –, eles acabaram por perscrutar a formação do ser social, e por consequência, a formação humana.

Diante desse panorama, optamos por analisar mais detidamente *A Ideologia Alemã* por ser uma obra de grande maturidade teórica, já que surge após o trabalho desses teóricos em várias obras anteriores de Marx e Engels, e possui a base de sustentação de toda a análise do capital feita posteriormente por Marx. Além disso, *A Ideologia Alemã* é um marco na história da filosofia por trazer a perspectiva materialista da histórica confrontando o idealismo vigente à sua época.

Assim, o presente texto encontra-se organizado em seis capítulos. No segundo¹ capítulo, fizemos uma aproximação à obra de Marx e Engels, numa análise mais amiúde da obra *A Ideologia Alemã*, no que tange aos lineamentos gerais das principais teses que se correlacionam com o objeto de pesquisa, a formação humana, a fim de constituirmos o instrumental teórico para o exame onto-crítico da escola do trabalho.

O terceiro capítulo foi destinado a apresentar a produção teórica disponível no Brasil, em língua portuguesa, sobre Pistrak e a sua Escola do Trabalho. Esse levantamento possui o objetivo de apresentar como a experiência educacional soviética tem sido compreendida e utilizada pelos teóricos no Brasil.

No capítulo de número quatro, expomos os princípios, os fundamentos e a estrutura da Escola do Trabalho soviética, tomando como referência as elaborações de Pistrak expostas nas obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *A Escola-Comuna*. Partimos da contextualização da situação educacional anterior à Revolução Russa de 1917 para perspectivar os desafios que estavam colocados aos pedagogos revolucionários no processo de construção do socialismo e, nesse quadro histórico, na redefinição do papel da educação como ferramenta necessária à constituição dessa nova sociabilidade.

O capítulo quinto destina-se a analisar a contribuição da Escola do Trabalho soviética, considerando suas principais categorias – a relação com a realidade e auto-organização dos alunos – para a construção de uma nova forma de sociabilidade e, ao mesmo tempo, apoiando-se, ainda, em Pistrak, apontar os limites

¹ Iniciamos pelo segundo capítulo já que esta introdução consta como o capítulo primeiro.

dessa Escola em comparação com os seus objetivos, situando-a no contexto histórico de uma sociedade em transição.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre o objeto estudado, onde nos posicionamos sobre os avanços e os limites alcançados pelos soviéticos no seu projeto educacional.

Portanto, fica evidente a escolha do materialismo histórico e dialético como método de pesquisa por permitir analisar os fatos na sua essência, superando a aparência fenomênica. Podendo, assim, perceber a realidade a partir de suas múltiplas determinações, sejam históricas, econômicas, políticas, culturais, ideológicas etc.

2 APROXIMAÇÕES ACERCA DOS LINEAMENTOS GERAIS SOBRE FORMAÇÃO HUMANA EM MARX E ENGELS: INSTRUMENTAL TEÓRICO PARA O EXAME ONTO-CRÍTICO DA ESCOLA DO TRABALHO

Para que possamos analisar criticamente a experiência educacional soviética dirigida por Pistrak, faz-se necessário uma incursão na obra de Marx e Engels no que tange às principais teses que se correlacionam com o objeto de pesquisa. Mesmo não tendo escrito um tratado especificamente sobre o tema da educação, esses teóricos deixaram como legado científico, além de uma rigorosa análise da sociedade capitalista, um vasto conhecimento acerca da produção e reprodução da vida desde quando o homem se fez homem até a sua última forma de sociabilidade.

Podemos citar alguns títulos que em si ilustram essa contribuição, como *Formações econômicas pré-capitalistas* de Karl Marx (2006); *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* e *Sobre o papel do trabalho na transformação do macho em homem* de Friedrich Engels (2010; 1980), além da obra central desse legado, que é *O Capital*², de Karl Marx, obra marxiana de maior envergadura e maturidade.

Todavia, na perseguição do nosso objeto de pesquisa e com o compromisso de buscar a maior aproximação possível com a realidade, optamos em nos determos n'A *Idelogia Alemã*, pois este tratado traz uma consistente sustentação histórico-filosófica para a constituição do materialismo histórico-dialético ao romper com a filosofia até então vigente que não tinha sua base na materialidade. Essa obra demarca um momento em que a teoria marxiana atinge sua maturidade filosófica, pois ela se constitui a partir do acúmulo gerado pela produção de Marx e Engels

² Somos cômicos de que *O Capital* representa o ápice das elaborações de Marx e Engels. No entanto, por sua magnitude e extensão seria impossível ou imatura a tentativa de analisá-la em sua totalidade num tempo em que nos é imposto uma produtividade exacerbada e com a precarização da formação formal que nos oferece o estado burguês, visto que temos, dessa forma, somente 24 meses para produzir uma dissertação para obtenção do título de mestre. Já analisá-la em parte, seria um risco muito alto de não nos aproximarmos o suficiente da realidade do tema que queremos esquadrihar ou até de o compreendermos de forma equivocada, reduzida ou fragmentada.

anterior a ela, como *A sagrada família* (2003), *Os manuscritos econômicos filosóficos* (2004) e *a Crítica a filosofia do direito de Hegel* (2010).

Além disso, as contribuições de Marx e Engels sobre formação humana, especialmente no que tange à educação, ao ensino, à formação para o desenvolvimento de uma profissão ou mesmo à superação disso para o desenvolvimento da totalidade das potencialidades humanas partiram da crítica às teorizações burguesas como a filosófica alemã, dos vários matizes de socialismo e da crítica da economia política (LOMBARDI, 2010).

É também n'A *Ideologia Alemã* que Marx e Engels trazem a discussão da materialidade ontológica da história dos homens como fundamento balizador de qualquer teoria ou filosofia que se pretenda dar respostas às questões pertinentes à humanidade e seu desenvolvimento e articulam as categorias essenciais à obra marxiana, como trabalho, modo de produção, forças produtivas, alienação e consciência (MARX e ENGELS, 2007; LOMBARDI, 2010).

Após essa devida delimitação, procuramos verificar qual a edição da referida obra que examinaríamos e chegamos à publicação da editora Boitempo. Ela reproduz os manuscritos dos autores alemães na forma que eles deixaram, em seu conteúdo e cronologia. Após a escolha, fizemos o estudo de toda a edição para chegarmos à elaboração deste texto.

Nesse processo de imersão n'A *Ideologia Alemã*, verificamos que nosso objeto estava disperso em toda a obra, mas com uma localização mais focalizada e mais aprofundada nos textos em que Marx e Engels (2007) se referem à crítica a Feuerbach.

Na discussão acerca da categoria libertação do homem, os filósofos alemães demarcaram de forma veemente as formulações teóricas de Ludwig Feuerbach, caracterizando-a como fraseologias, por não possuírem nenhuma sustentação na história, mas na substância, na filosofia, na teologia e tudo isso à autoconsciência.

Os autores d'A *Ideologia Alemã* consideram a crítica pura, a substância e a autoconsciência um absurdo³, dessa forma trazendo à tona a necessidade de

³Termo utilizado originalmente pelos autores.

conquistar uma “libertação real, no mundo real e pelo emprego de meios reais” afirmando que a libertação é um ato histórico e não do pensamento, e, portanto, não será alcançada enquanto os homens “forem incapazes de obter alimentação e bebida, habitação e vestimenta, em qualidade e quantidade adequadas” (MARX e ENGELS, 2007, p.29).

A questão central que iremos perseguir nessa análise crítica de Marx e Engels é concernente à formação do ser na sua relação com a natureza mediada por múltiplas determinações.

Para tanto, devemos iniciar por esse debate travado pelos autores acerca da libertação. Os críticos alemães apreendem de Feuerbach a sua concepção de mundo sensível que se refere à contemplação da realidade a partir de meras sensações do homem⁴. Nessa concepção, o homem é levado a uma dupla contemplação, a profana e a filosófica. A primeira apreende o que é palpável e a segunda, a mais elevada, deve captar a verdadeira essência das coisas.

A dupla contemplação proposta por Feuerbach desvela a contradição entre o mundo real e o seu mundo sensível, pois diante da necessidade de buscar a harmonia, o homem feuerbachiano contrapõe-se ao seu sentimento e à sua consciência que são constituídos no mundo sensível.

Desvelando essa categoria, a dupla contemplação, na busca de explicitar a essência do fenômeno em questão e superar as explicações que se limitam a mera aparência fenomênica, Marx e Engels (2007, p. 30) afirmam que o mundo sensível

[...] não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas.

⁴ “Ele diz ‘o homem’ em vez de ‘os homens históricos reais’. ‘O homem’ é, na realidade, ‘o alemão’ ”. Marx e Engels mostram essa distinção a fim de esclarecer que os ideólogos alemães limitam-se a uma percepção localista e fragmentada da realidade partindo de um pressuposto de classe em que os intelectuais teriam uma importância fundamental para qualquer intervenção na realidade (MARX e ENGELS, 2007, p. 30).

No entanto, no mundo sensível de Feuerbach, o fato empírico, o fenômeno, a aparência em si é posta como todo o problema filosófico. Mesmo com isso, no percurso do método de análise de Marx e Engels, na qual a realidade não é estanque, a categoria mundo sensível não é negada, ela é considerada enquanto fenômeno aparente de uma essência que deve ser explorada por uma análise histórica de sua constituição diante das suas diversas determinações.

Nesse movimento, Marx e Engels (2007) colocam a atividade sensível como a categoria que é a base de todo o mundo sensível. Essa atividade sensível se refere ao trabalho humano diante do comércio, das indústrias e do intercâmbio das necessidades vitais, que condicionam a estrutura das diferentes classes sociais e são condicionadas por elas, ou seja, a atividade sensível é diretamente vinculada à realidade posta através do atual desenvolvimento das forças produtivas.

Já em Feuerbach, o mundo sensível é a própria realidade natural, o mundo natural, como se o atual desenvolvimento das forças produtivas, ou a própria indústria sempre tivessem existido. Marx e Engels (2007, p. 31) rebatem esse postulado de forma categórica ao afirmarem que

Feuerbach fala especialmente do ponto de vista da ciência natural; ele menciona segredos que só se mostram aos olhos do físico e do químico; mas onde estaria a ciência natural sem a indústria e o comércio? Mesmo essa ciência natural ‘pura’ obtém tanto sua finalidade como seu material apenas por meio do comércio e da indústria, por meio da atividade sensível dos homens.

Marx e Engels (2007, p. 31-32) ainda são enfáticos ao assegurarem que essa “prioridade da natureza exterior [...] não tem nenhuma aplicação aos homens primitivos, produzidos por sua *generatioaequivoca*⁵”, desfazendo a inversão da formação dos homens proposta por Feuerbach em que as múltiplas determinações históricas são consideradas eternas.

Na apreciação da tese feuerbachiana sobre o mundo ou realidade natural, Marx e Engels denotam que o filósofo hegeliano não parte da real essência humana, mas precisa forçosamente fazer uma abstração do curso da história pressupondo um indivíduo humano abstrato, isolado da realidade e “por isso, a essência só pode

⁵ Geração ou nascimento espontâneo de organismos, também chamada de *generatiospontanea*.

ser apreendida como ‘gênero’, como generalidade interna, muda, que une muitos indivíduos de modo natural” (MARX e ENGELS, 2007, p. 534).

Os autores ainda reconhecem que Feuerbach avança em relação ao materialismo por compreender que o homem é objeto sensível, no entanto, permanece no plano da teoria ao não conceber também o homem como atividade sensível, em sua conexão social posta nas suas condições de vida existentes, permanecendo na abstração e reconhecendo o homem apenas no plano sentimental e não como “homem real, individual, corporal”, ou seja, não chegando aos homens ativos realmente existentes (MARX e ENGELS, 2007, p. 32).

Esse indivíduo real ou corporal, sua atividade e sua condição material de vida são os pressupostos de que devemos partir para qualquer análise. Marx enfatiza esses pressupostos ao fazer sua crítica à sexta tese de Feuerbach dizendo que “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”. Isto por sua vez, defendem os autores, é verificável por via puramente empírica. (MARX e ENGELS, 2007, p. 534).

Com isso, os filósofos alemães demarcam o primeiro pressuposto de toda a história humana que é a própria existência dos indivíduos humanos vivos⁶. Fazem isso, salientando sua relação com a produção e reprodução da vida na base material. Assim dizem os autores:

O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a **produzir** seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal (MARX e ENGELS, 2007, p. 87 – Grifos no original).

A ênfase dada pelos autores à produção se deve ao fato de que os indivíduos são dependentes das condições materiais de sua própria produção, pois é nela que se exterioriza a própria vida tanto na forma como exteriorizam, como naquilo que exteriorizam. Logo, o primeiro ato histórico desses seres não é o ato de

⁶ No texto Feuerbach e História, ao abordar o primeiro pressuposto da história humana, Marx, em uma de suas anotações, traz a referência: *Hegel*. Condições geológicas, hidrográficas etc. Os corpos humanos. Necessidade, trabalho (MARX e ENGELS, 2007, p. 33).

pensar, mas sim o de começar a produzir os meios de vida (MARX e ENGELS, 2007).

A produção da vida na sua renovação diária, por sua vez, erige como uma relação dupla, sendo por um lado uma relação natural e por outro uma relação social.

A relação natural é aquela que garante a reprodução da vida no ato da procriação fundada, *a priori*, na relação entre o homem e a mulher, entre pais e filhos, perfazendo a família como a única relação social. Em consequência direta disso, o aumento da população, que logicamente gera novas necessidades, cria novas relações sociais e torna a família uma relação secundária que deve ser tratada empiricamente e não partindo de um conceito como faziam os ideólogos alemães contemporâneos a Marx e Engels.

Já acerca da relação social, os autores abordam a produção da vida, no trabalho, como a cooperação dos indivíduos dentre quaisquer condições, modo ou finalidade. Ou seja, o homem na sua atuação frente à natureza, transformando-a enquanto ele próprio se forma, age socialmente ligado a uma determinada fase industrial, fase de produção, em suma, a uma determinada força produtiva, que é em si o modo de cooperação (MARX e ENGELS, 2007).

Por conseguinte, o estado social dos homens é a própria soma das forças produtivas que lhes são acessíveis e por isto a história da indústria e das trocas está diretamente vinculada ao estudo e a elaboração da história da humanidade. Assim, pode-se constatar que a conexão entre as necessidades humanas e a produção, no processo de formação do homem, é tão antiga como os próprios homens e que esta é a conexão materialista que os compõe.

Ao analisar as relações históricas originárias, a reprodução da existência na sua dependência entre forças produtivas e estado social, Marx e Engels (2007), consideram relevante tratar da consciência enquanto categoria essencialmente histórica, pois na tradição filosófica alemã isto era posto como algo externo, estranho, autônomo que determina a vida. Nas palavras dos autores: “Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu a terra, aqui se eleva da terra ao céu [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

Seguindo nessa reflexão, os autores colocam que essa “contaminação” do espírito pela matéria se manifesta na forma da linguagem que é quase tão antiga quanto a consciência. Ela “é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo [...] nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com os outros homens” (MARX e ENGELS, p. 34-35).

Antes de tudo, porém, a consciência é a mera consciência do vínculo limitado com as pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente, ou seja, do meio fenomênico, aparente, sensível. É, em princípio, consciência da natureza, que está posta como onipotente, inabalável, como um poder estranho ao indivíduo, desenvolvendo uma relação puramente animal ao mesmo tempo em que é a própria consciência da necessidade de formar relações com os outros indivíduos.

A consciência toma o lugar do instinto, formando o que Marx e Engels (2007, p. 35) chamam de “instinto consciente”, por conta da produtividade avultada, do incremento das necessidades e do aumento da população que é o fundamento dos dois primeiros. O assento dessa consciência tribal desenvolveu a divisão do trabalho.

Marx e Engels (2007) afirmam que a divisão do trabalho originalmente desenvolveu-se por si própria, naturalmente no processo de formação da consciência tribal especialmente em consequência de disposições naturais, como a força corporal a exemplo, ou mesmo a divisão natural do trabalho no ato sexual, na procriação. No entanto, os autores asseveram categoricamente que a real divisão do trabalho só surge a partir da divisão do trabalho material e trabalho espiritual oportunizando a realidade de que as atividades materiais e espirituais, como a fruição e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diferentes.

É nesse instante que a consciência obtém condições de se emancipar do mundo, da própria realidade, imaginando ser algo diferente da práxis existente. Essa autonomização da consciência possibilita a configuração da teologia, da filosofia, da moral, em suma das teorias puras, como as teorias de Hegel e dos jovens hegelianos. Todavia, esse tipo de teoria, que contradiz a própria realidade e as relações existentes, só se efetiva por conta da contradição entre as relações sociais e as forças de produção existentes (MARX e ENGELS, 2007).

Disso resulta que os três momentos, força de produção, o estado social e a consciência, entram em contradição entre si em decorrência da divisão do trabalho. Esta última, em todas as suas contradições, por conseguinte, se fundamenta na divisão natural do trabalho na família e no apartamento da sociedade em diversas famílias antagônicas umas às outras.

Ao mesmo tempo, isso está posto diante da distribuição qualitativa e quantitativa desigual do trabalho e de seus produtos gerando a propriedade, em sua forma inicial, na família, nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 36),

portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos dos homens. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia. Além do mais, divisão do trabalho e propriedade são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade.

Outra contradição concomitante à divisão do trabalho é a do interesse particular, das famílias, e o interesse coletivo. Esta separação de interesses traduz a divisão da atividade humana de forma não voluntária, mas de forma natural nos termos feuerbachianos.

No entanto, essa condição não é algo estanque ou fadada a firmar-se enquanto condição humana essencial, ao contrário, ela é um momento rudimentar do desenvolvimento das forças produtivas e das próprias relações sociais, portanto, a superação dessa circunstância é que se pressupõe essencial diante de todo o movimento de desenvolvimento do ser social, como já exposto, no seu ato originário, quando podemos atestar a essencialidade histórica deste ser (MARX e ENGELS, 2007).

Sem a superação dessa dicotomia entre interesses particulares e interesse comum, a própria atividade do homem converte-se em um poder que lhe é estranho e que o subjuga ao invés de ser dominado por ele.

Esse poder é o próprio interesse geral que na forma do Estado, o qual tem sua gênese na divisão do trabalho e nos vínculos existentes entre as famílias, tais como laços de sangue, linguagem e a própria divisão do trabalho, assume uma forma autônoma separada dos interesses singulares e gerais dos indivíduos,

portanto uma potência estranha. Ou seja, a cooperação entre os homens não é voluntária, mas natural e condicionada pela divisão do trabalho, sendo o poder social – essa força de produção –, gerado por tal cooperação, um poder que não se constitui como o poder próprio e unificado dos indivíduos, mas um poder que lhes é estranho.

Nessa análise, todas as lutas travadas na esfera do Estado são lutas ilusórias, mesmo as lutas entre democracia, aristocracia e monarquia, pois estas somente se resumem a uma disputa pelo poder político por setores de uma mesma classe. A luta real, segundo Marx e Engels (2007), dá-se entre as diferentes classes e quando a disputa pelo poder político não é o fim em si mesmo, mas uma mediação onde o proletariado deve tomar esse poder para superar toda forma antiga de sociedade e, sobretudo, superar toda forma de dominação, isto é, o objetivo essencial é a superação da exploração do homem pelo homem e da própria sociedade de classes para a fundação de uma sociedade sem classes sociais.

Segundo a análise dos autores, na luta entre as classes, a classe dominante possui o poder material sobre a sociedade ao desfrutar do domínio sobre os meios de produção, o qual gera, também, a expressão ideal das relações materiais dominantes que se reproduzem na forma ideológica para a manutenção da dominação.

Mesmo na classe que domina, a divisão do trabalho se reproduz quando seus ideólogos, ao fundarem conceitos para propagar a ilusão da classe sobre si e sobre a outra classe, cumprem essa função em detrimento daqueles membros da classe dominante que não dispõem de tanto tempo para criar ilusões sobre si próprios e são mais passivos, receptivos em relação a reprodução ideológica, pois são os membros ativos desta classe que a colocam em funcionamento, em atividade. Eis aqui, portanto, a divisão entre trabalho material e espiritual no interior da classe dominante (MARX e ENGELS, 2007).

Isso oportuniza, por conseguinte, algumas falsas disputas no interior dessa classe, certa oposição e hostilidade entre os ideólogos e os executores. No entanto, essas oposições desaparecem rapidamente em qualquer momento que a classe dominante sofra qualquer risco iminente à sua dominação.

Como já dito anteriormente, a divisão do trabalho propicia a autonomização da consciência na sua forma ideológica imposta pela classe dominante. No entanto, devemos considerar que se cairmos no logro de separar as idéias da classe dominante dela mesma, autonomizando-as, sem considerarmos as condições de produção – tanto das idéias como da vida na sua materialidade – e as condições históricas que estão na base da formação dessas idéias, estaríamos contribuindo com a ilusão posta por essa mesma classe, que é a sacralização da ideologia dominante e da própria sociedade cindida em classes antagônicas, tomando por universal as idéias em detrimento da história.

É fato, como afirmam Marx e Engels (2007), que a universalização das idéias de qualquer classe que tome o lugar de outra no poder é algo necessário para a sua manutenção. Entretanto, sempre a classe revolucionária surge não como uma classe em si, mas como uma representante de toda a sociedade que se encontra diante da dominação de uma única classe. Pois, o processo revolucionário necessita de uma ampla base de sustentação, maior do que a base da classe que está no poder, uma base que seja constituída a partir da coincidência dos interesses coletivos das classes não-dominantes e dos interesses da classe revolucionária que ainda não puderam se desenvolver como interesses de uma classe particular por conta das pressões das condições existentes.

Consequentemente, a separação das idéias, de sua própria classe, como algo anterior, universal e até mesmo sagrado, e a universalização das idéias desta classe que toma o poder de outra, cumprem uma função essencial na formação dos indivíduos e na manutenção do seu domínio.

Nessa argumentação podemos perceber o papel fundamental que cumpre toda teoria ou filosofia especulativa na formação dos indivíduos no que tange ao processo de naturalização ou de sacralização do estado burguês e seu poderio na manutenção da sociedade cindida em classes sociais.

Desde a sua *Crítica a filosofia do direito de Hegel*, Marx já trazia à tona essa função de toda a filosofia especulativa hegeliana, bem como, de toda teoria idealista. Na oportunidade, o teórico alemão, analisando a tese do Estado na obra supracitada afirmou

que o interesse universal como tal e como existência dos interesses particulares seja o fim do Estado - isso é sua realidade, sua existência, abstratamente definida. O Estado não é real sem este fim. É esse o objeto essencial de sua vontade, mas, ao mesmo tempo, apenas uma determinação completamente universal desse objeto. Esse fim, na condição de ser, é o elemento da existência para o Estado. [...] A realidade abstrata do Estado, a sua substancialidade, é necessidade, na medida em que o fim do Estado e a existência do todo só se realizam na existência dos poderes distintos do Estado (MARX, 2010, p. 37).

A análise feita por Marx evidencia que na sua própria essência o Estado necessita de uma substancialidade, de uma realidade abstrata que lhe sirva para justificar, fundamentar, podemos dizer, sacralizar os seus distintos poderes. Assim, ele é posto como poder universal. Mais uma vez, podemos perceber na análise marxiana que o fenômeno não é negado, bem como a essencialidade abstrata desse fenômeno, entretanto, Marx (2010) nos mostra que o Estado não é real sem a sua finalidade abstratamente definida, ao mesmo tempo que coloca que essa finalidade abstrata somente se torna real, só se realiza, na existência dos poderes estatais. Ou seja, o conteúdo abstrato que sustenta o Estado é, na realidade, constituído materialmente e, portanto, verificável empiricamente.

Contrapondo a *Filosofia Especulativa*, Marx e Engels (2007) asseveram que as idéias dominantes não estão separadas dos indivíduos dominantes, elas são frutos das relações geradas em um dado estágio do modo de produção. Ou seja, contrapõem-se à tese defendida por Hegel de que a idéia domina a história em suas próprias autodeterminações sendo o seu desenvolvimento na história propriamente uma alegação para atribuir aos criadores dos conceitos - os teóricos, filósofos e ideólogos -, o domínio da história.

Todavia, mesmo com a negação do poder da idéia sobre a história, o poder que é estranho, tanto ao proletariado, quanto à classe dominante, o qual rege a própria vida é uma realidade. Esse poder é estranho às classes, no entanto, é fundado na relação estabelecida, com base na divisão do trabalho, entre aquela que cumpre a função de dominar e aquela que é dominada.

Estamos falando, portanto, da alienação⁷, que coloca os indivíduos da sociedade cindida em classes numa condição de interdependência universal,

⁷Existe hoje uma polêmica sobre este conceito por conta de um problema de tradução. Para alguns teóricos, alienação e estranhamento são conceitos distintos que na língua portuguesa devem ser

histórico-mundial. Isso se explica pelo fato de que quanto mais os círculos singulares – famílias, grupos, cidades, países – atuam uns sobre os outros, o isolamento das nacionalidades é destruído pela própria divisão do trabalho no desenvolvimento das forças produtivas e do intercâmbio mundial.

A massa de trabalhadores, nesse ínterim, excluída do capital e do acesso pleno aos meios de produção, pressupõe o mercado mundial que é, finalmente, o poder estranho materializado.

O proletariado pressupõe, portanto, a história universal como existência empírica prática. [...] só pode, portanto, existir histórico-mundialmente, assim como no comunismo; sua ação só pode se dar como existência “histórico-mundial”; existência histórico-mundial dos indivíduos, ou seja, existência dos indivíduos diretamente vinculada à história mundial (MARX e ENGELS, 2007, p. 39).

A história, em si, se torna história mundial

Segue-se daí que essa transformação da história em história mundial não é um mero ato abstrato da “autoconsciência”, do espírito mundial ou de outro fantasma metafísico qualquer, mas sim uma ação plenamente material, empiricamente verificável, uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e pára, come, bebe e se veste (MARX e ENGELS, 2007, p. 40).

tratados separadamente. No entanto, adotaremos o conceito a partir da compreensão exposta pelo tradutor da obra *A Ideologia Alemã* publicada pela editora Boitempo:

A palavra *Entfremdung* deriva de *fremd* (alheio), passando pelo verbo *entfremden* (alhear). Guarda, também, os sentidos de “estranhar”, “deparar-se com algo ou alguém estranho”, “não reconhecer algo ou alguém”. Em Hegel, o conceito designa dois fenômenos distintos: 1) o fato de que a substância é estranha ao indivíduo; 2) a alienação ou abandono de si mesmo pelo indivíduo e sua identificação com a substância universal pela aquisição de cultura. No segundo sentido – mas não no primeiro –, *Entfremdung* é intercambiável com a palavra *Entäusserung*, que pode ser traduzida por “exteriorização” ou “externação”. Para o Marx dos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844, a *Entfremdung* (Marx também usa *Entäusserung* com o mesmo sentido) assume a forma da alienação do indivíduo no trabalho, o que se dá em quatro momentos: alienação/estranhamento do 1) trabalho, 2) do produto do trabalho, 3) do indivíduo em relação ao gênero e 4) do indivíduo em relação ao seu próprio ser social. Diferentemente de Hegel, a *Entfremdung* marxiana não é um fenômeno intrínseco a toda atividade humana, mas sim a apropriação por um “outro” (o capitalista) das forças do próprio trabalhador por meio da venda (*Veräusserung*) dessas forças. Da mesma forma, a solução para a alienação/estranhamento é bastante distintas nos dois autores: em Hegel, a solução está na intensificação da alienação pela negatividade radical do iluminismo e da revolução; para o Marx de 1844, ainda sob forte influência de Feuerbach, tratava-se de “recuperar” o ser genérico pela superação do trabalho alienado, isto é, da propriedade privada. É somente n’*A ideologia alemã*, porém, que Marx chega à idéia da *Aufhebung* da alienação/estranhamento não mais como “re-identificação” do indivíduo com a universalidade do “ser genérico” perdido, mas como liberação das forças produtivas que, sob a forma alienada da propriedade privada, desenvolveram-se como forças humanas universais (Esta nota é uma transcrição da nota nº 16 feita por Rubens Enderle em MARX e ENGELS, 2007, p. 548-549).

No seu desenvolvimento, a história, se constitui como a sucessão de diferentes gerações. Cada geração dispõe do legado deixado pela anterior em termos de capitais, materiais e força de produção. Isso corresponde a um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

Ao contrário de alguns idealistas alemães, a exemplo de Max Stirner, Marx e Engels (2007) esclareceram, a partir de uma análise material e histórica, que as gerações posteriores não são o resultado dos objetivos das anteriores, mas elas continuam suas atividades anteriores em condições diferentes ao mesmo tempo em que modificam as antigas condições com atividades totalmente distintas das anteriores. Os autores afirmam, por conseguinte, que isso é, na verdade, uma forma de intercâmbio.

“A relação das forças produtivas com a forma de intercâmbio é a relação da forma de intercâmbio com a atividade [auto-atividade]⁸ ou atuação dos indivíduos” (MARX e ENGELS, p. 68). As condições que esses indivíduos intercambiam uns com os outros, não são condições alheias ou externas a eles, mas inerentes à sua individualidade⁹ que é constituída com base no atual desenvolvimento das forças produtivas, condições que diante de seu contexto material e histórico produzem sua vida material que são pois, as condições da sua auto-atividade e produzidas por ela.

As forças produtivas, por sua vez, tomam para si uma forma objetiva, sendo reais somente no intercâmbio entre os indivíduos e na conexão com estes, mas com a relação de oposição e dispersão dos indivíduos fundadas na divisão do trabalho, elas – as forças produtivas – autonomizam-se como um mundo próprio, não sendo mais para os indivíduos a sua força, mas a propriedade privada e, portanto, só torna a ser a força dos indivíduos na medida em que estes se tornem proprietários privados (MARX e ENGELS, 2007).

⁸ Marx e Engels (2007) utilizam a terminologia auto-atividade como variação no manuscrito de atividade. Portanto, sinônimo de atividade dentro desse contexto. Trabalham a categoria atividade ou auto-atividade como algo material e dependente de todas as outras formas de atividade, como a espiritual, a política, a religiosa etc. Ela é, portanto, considerada como um processo histórico que depende das necessidades já desenvolvidas.

⁹ Recomendamos para estudo sobre a individualidade em Marx, a tese: MORAES, Betânia Moreira de. **As bases ontológicas da individualidade humana e o processo de individuação na sociabilidade capitalista**: um estudo a partir do Livro Primeiro de *O Capital* de Karl Marx. UFC, Faculdade de Educação, 2007. (Tese de doutorado)

Os indivíduos que, diante da separação das forças produtivas deles próprios, são despojados de todo o conteúdo real das suas vidas, tornam-se indivíduos abstratos e têm o trabalho como a única aliança entre eles, a sua existência e as forças produtivas. É o trabalho desprovido de todo o caráter de auto-atividade, é o trabalho na sua forma alienada.

Ao criticar analiticamente as categorias centrais de Max Stirner, Marx e Engels (2007) abordam essa questão contrapondo-se a idéia do jovem hegeliano de que seja possível satisfazer uma paixão separadamente de todas as demais, sem satisfazer a todo o indivíduo em si. O que os críticos alemães demarcam aqui é a impossibilidade de satisfação ou desenvolvimento de uma qualidade do indivíduo em detrimento dele próprio. Ou seja, o desenvolvimento da qualidade do indivíduo como um poder estranho a ele que o torna um indivíduo abstrato, não tem como momento predominante o *locus* da consciência, o pensar, uma potência estranha externa ao indivíduo, mas nas circunstâncias materiais do mundo em que este vive (MARX, 2004).

Essas circunstâncias

só lhe permitem o desenvolvimento unilateral de uma qualidade às custas de todas as demais, se elas lhe proporcionam material e tempo para desenvolver só Uma¹⁰ qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado. [...] E o modo como se desenvolve essa qualidade preferencialmente favorecida depende, por sua vez, de um lado, do material de **formação** que lhe oferecido, de outro lado do grau e do modo como as demais qualidades permanecem reprimidas. Justamente pelo fato de que, por exemplo, o pensar é o pensar deste indivíduo bem determinado, permanece ele como o seu pensar determinado por sua individualidade e pelas condições em que vive (MARX e ENGELS, 2007, p. 257 – grifo nosso).

Aqui encontramos o seio da formação dos indivíduos, a sua auto-atividade relacionada com as formas de intercâmbio no desenvolvimento das forças produtivas. Formação esta, que é determinada pelo estado que se encontram as forças produtivas e seu processo de desenvolvimento no que concerne ao acesso pleno ou não dos indivíduos aos meios de produção, ou seja, é inerente ao modelo em que a cooperação desses indivíduos é sustentada no processo produtivo.

¹⁰ Marx e Engels utilizam a palavra “Uma” com a primeira letra maiúscula em referência à essência sagrada das categorias trabalhadas por Max Stirner. Aqui, se faz referência a Paixão, categoria stirneriana que se remete ao desenvolvimento de uma qualidade do indivíduo em sacrifício das outras.

A condição determinada sob a qual eles produzem corresponde, assim, enquanto não surge a contradição, à sua real condicionalidade, à sua existência unilateral, unilateralidade que se mostra apenas com o surgimento da contradição e que, portanto, existe somente para os pósteros. Assim, essa condição surge como um entrave accidental, e a consciência de que ela é um entrave é também furtivamente introduzida na época anterior (MARX e ENGELS, 2007, p. 68).

O que torna possível ao indivíduo, sob condições favoráveis, livrar-se de sua tacanhice localista não é, de modo algum, o fato de os indivíduos, em sua reflexão, imaginarem ou pretenderem dissolver sua tacanhice localista, mas unicamente o fato de eles, na sua realidade empírica e determinadas pelas suas necessidades empíricas, terem chegado ao ponto de produzir um intercâmbio mundial (MARX e ENGELS, 2007, p. 258).

O mercado mundial, dessa maneira, é o que garante a formação dos indivíduos na sua própria reprodução pela divisão do trabalho, que é a atual condicionalidade da reprodução humana. As condições que pressupõem a auto-atividade, portanto, são próprias ao ser social, ou seja, determinantes de sua (re)produção e posteriormente tornam-se um entrave a própria auto-atividade, quando o desenvolvimento do trabalho material e do trabalho espiritual estão separados em classes sociais distintas e antagônicas.

O desenvolvimento unilateral dos indivíduos, contudo, não é uma força homogeneizadora, estes – os indivíduos – podem desenvolver-se de maneira diferente, uns dos outros, mesmo no interior de uma mesma nação, pois as distintas fases do desenvolvimento e os diversos interesses diante da história não são ultrapassados, mas subordinados aos interesses da classe que possui o domínio da atual forma de desenvolvimento. A consciência, por isso, pode vir a ter a aparência de estar mais desenvolvida do que as próprias relações empíricas de seu tempo (MARX e ENGELS, 2007).

É importante destacar ainda, que o desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, dos indivíduos, acontecem de uma forma mais lenta nos chamados velhos países, aqueles que se desenvolveram naturalmente através das formas de intercâmbio de localidades, tribos, ramos do trabalho etc., em relação àqueles países que partem de um período histórico já avançado e inicia seu desenvolvimento a partir dos indivíduos mais avançados dos velhos países, como é o caso dos países que são fruto de colonizações que se desenvolvem mais rapidamente.

Diante dessa realidade, onde os indivíduos se tornam abstratos pelo fato das forças produtivas serem separadas deles numa relação que é, por um lado, ideológica porque em sua materialidade as forças produtivas só são reais no intercâmbio e na conexão dos indivíduos e, por outro, é uma relação objetiva, pois a divisão do trabalho coloca os indivíduos numa situação de existência em que estes são dispersos e opostos uns com os outros, situa-se a gênese da necessidade da apropriação da totalidade das forças produtivas.

Marx e Engels (2007) afirmam que a condição das forças produtivas desenvolvidas até formar uma totalidade só é possível num intercâmbio universal. Essa afirmativa se explica pela situação dos indivíduos em sua relação com as forças produtivas, que mesmo sob a divisão do trabalho, numa situação de exploração onde a classe burguesa domina as outras classes, é ela a sua própria atividade, constituindo fundamento de sua individualidade.

Com isso, a necessidade da apropriação dessas forças é a necessidade de garantir a própria existência. Ou seja, se a relação entre as forças produtivas e o indivíduo é o que constitui o adubo de sua individualidade, então o pleno desenvolvimento de cada indivíduo somente é possível quando eles tiverem acesso a essas forças desde a sua concepção no que concerne ao planejamento até a sua execução, isto numa relação de totalidade entre o desenvolvimento da vida de cada indivíduo em particular até este enquanto gênero.

Assim, “a apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é, precisamente por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX e ENGELS, 2007, p. 73).

Todas as apropriações anteriores, mesmo efetivadas por revoluções, foram limitadas, pois os indivíduos só se apropriaram de forma limitada, sua auto-atividade era limitada pelo instrumento de produção e pelo intercâmbio limitados, dessa maneira alcançando somente uma nova forma de limitação.

Por sua vez, os instrumentos de produção tornaram-se propriedade desses indivíduos e estes últimos ainda continuaram subsumidos à divisão do trabalho e ao seu próprio instrumento de produção. Mas para a apropriação da totalidade das forças produtivas, Marx e Engels (2007) propõem uma inversão nessa relação, onde uma massa de indivíduos não seja mais subsumida por um único

instrumento de produção, mas que uma massa de instrumentos seja subsumida a cada indivíduo e, por conseguinte, a propriedade subsumida a todos.

Com isso, o que deve ser colocado em questão é a forma como essa apropriação deve ocorrer. Para os filósofos revolucionários alemães, somente o proletariado possui as condições objetivas para tal feito, visto o que já foi exposto sobre a sua condição de exclusão de toda auto-atividade plena. Ela – a apropriação – só pode ser realizada com base na essência do proletariado que é a sua união universal e por meio de uma revolução que derrube o poder que domina o modo de produção e de intercâmbio anterior, bem como o poder da estrutura social até então vigente. Ou seja, pressupõe para a apropriação da totalidade dos meios de produção, a derrubada do poder econômico e do poder político.

O caráter que a revolução deve ter, além da derrubada dos poderes, é o de construção e desenvolvimento da universalidade do proletariado e da sua energia necessária para a efetivação da apropriação. E deve ainda garantir o despojamento do proletariado em relação a toda a sua posição social anterior de subsunção à outra classe.

É precisamente nesse momento que a auto-atividade irá coincidir com a vida material e haverá o desenvolvimento dos indivíduos totais, plenos, ou seja, indivíduos com o domínio da totalidade das forças produtivas, perdendo, assim, a sua condição natural, na qual sua condição particular parecia acidental. Agora, o isolamento, a aquisição privada desses indivíduos é que é o acidente.

Em suma, “a transformação do trabalho em auto-atividade corresponde à transformação do restrito intercâmbio anterior em intercâmbio entre os indivíduos como tais” (MARX e ENGELS, 2007, p. 74).

Nas teses sobre Feuerbach, Karl Marx é categórico quando fala acerca do pensamento humano, dizendo que a ele só cabe ser objetivo, ser uma verdade objetiva se for ele próprio uma questão da prática e não fadado a teoria. Com isso, chega a conclusão de que o isolamento do pensamento em relação a prática na disputa que questiona se ele é ou não realidade é algo puramente escolástico (MARX e ENGELS, 2007).

Ao fazer esse exame crítico da tese feuerbachiana sobre o pensamento e a teoria desvinculada da realidade, Marx nos mostra o fundamento de toda a sua

tese em relação a formação do indivíduo. Ora, quando abordamos acerca da necessária apropriação da totalidade das forças produtivas para o desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, fazendo coro com o filósofo crítico alemão na defesa da revolução como a única possibilidade de alcançar esse desenvolvimento, concordamos com este teórico revolucionário e com a grande contribuição do seu companheiro, Engels, no entendimento de que “a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária” (MARX e ENGELS, 2007, p. 538).

Ou seja, assim como ocorre com o desenvolvimento da consciência, também ocorre com a formação dos indivíduos. Ela não é apartada das circunstâncias materiais em que vivem esses indivíduos, mas é o desdobramento do desenvolvimento das forças produtivas e das formas de intercâmbio, portanto, a formação dos indivíduos e o próprio processo educacional formal desenvolvido pela classe dominante, diante da divisão do trabalho e com o domínio de uma classe sobre outra, é determinado por tais circunstâncias e somente com a alteração delas, com uma prática revolucionária, prático-crítica, que tenha um desdobramento no intercâmbio universal, é que surge a possibilidade do pleno desenvolvimento dos indivíduos com a íntima ligação entre a auto-atividade do indivíduo e sua vida material cotidiana.

Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 537):

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade.

Marx refuta, portanto, a tese feurbachiana do materialismo que apreende o objeto apenas como objeto, realidade sensível e somente sob essa forma, sob a contemplação deste e não como uma prática, uma atividade sensível dos indivíduos, a própria atividade humana sensível.

Corroborando, pois, com os filósofos alemães, não nos propomos a analisar a Escola do Trabalho dirigida por Pistrak nos primeiros anos da revolução soviética de maneira contemplativa, ao contrário, nosso intento é o de compreendê-la com uma prática que trouxe desdobramentos para a realidade.

Para isso, no capítulo que se segue fazemos uma exposição de como essa escola tem sido compreendida na produção teórica disponível no Brasil, o que oportunizará perceber como a experiência soviética é vista, e mais que isto, como se desenvolve na realidade brasileira.

3 A PRODUÇÃO TEÓRICA DISPONÍVEL NO BRASIL ACERCA DE PISTRAK E SUA ESCOLA DO TRABALHO

Este capítulo tem por finalidade apresentar a produção teórica disponível no Brasil, em língua portuguesa, sobre Pistrak e a sua Escola do Trabalho. Para isso, realizamos uma consulta *online* em sites de busca ampla, como o *Google*, e em sites especializados em material acadêmico, como a Biblioteca Nacional Digital e o Portal CAPES.

Para o rastreamento das produções, utilizamos as palavras-chave “Pistrak” e “Escola do Trabalho”. Ao encontrarmos artigos, dissertações e teses, buscamos, também, nas referências citadas nesses trabalhos, outras produções sobre o assunto, chegando, assim, a alguns livros que são recorrentemente citados.

Diante de todo material colhido, iniciamos o seu manejo fazendo fichamento e análise com foco nas obras investigadas, nos objetos de análise e no estatuto conferido à escola de Pistrak por parte de cada trabalho.

Em suma, o rol de pesquisas encontradas que rastreamos acham-se em livros¹¹, artigos, dissertações e teses perfazendo um total de dezenove trabalhos, sendo seis livros, dez artigos, três dissertações e uma tese.

Com o intento de evidenciarmos, de maneira geral, os objetos de análise de cada pesquisa encontrada, citamos a seguir todos os títulos de nosso mapeamento:

1. Pistrak e Makarenko: Pedagogia social e Educação do trabalho, de Flávio Boleiz Júnior (2008);
2. A relação entre trabalho e educação nas obras de Makarenko, Pistrak e Kerschensteiner, de Giuliana Bueno e Luiz Bezerra Neto (2008);
3. Apresentação de Roseli Caldart¹² (2005) ao livro de Pistrak, Fundamentos da Escola do Trabalho;

¹¹ Todas as pesquisas em livros que encontramos se referem a capítulos destes.

¹² Pedagoga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é assessora

4. O trabalho enquanto princípio educativo em Pistrak e Saviani, de Rodolfo Chaves e Samila Bernardi do Vale (2009);
5. Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais, de Aparecida Favoreto¹³ (2008);
6. Pistrak e o sistema do complexo na Escola do Trabalho, de Cláudio Félix, Romilson Moreira e Cláudio Rodrigues (2007);
7. O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada, de César Ricardo de Freitas (2009);
8. A luta por uma Pedagogia do Meio¹⁴: revisitando um conceito, de Luiz Carlos de Freitas¹⁵ (2009);
9. A internacional Comunista e a Escola de Classes, de Daniel Lindenberg¹⁶ (1977);
10. Pistrak e Marx: os fundamentos da educação russa, de Carlos Lucena *et al* (2011);
11. Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917-1924): reconstituição de seus traços centrais, de Elisa Mainard (2001);
12. Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak, de Eduardo Pergher e Giovanni Frizzo (2010);

pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC.

¹³ Essa obra não apareceu inicialmente nas nossas buscas, mas a utilizamos por ela ser recorrentemente citada na dissertação de César Ricardo de Freitas.

¹⁴ Pesquisa realizada por Luiz Carlos de Freitas e publicada nas primeiras páginas do livro que traz a tradução, feita por ele, da obra *A Escola-Comuna* de Pistrak. O pesquisador nos presenteia com cem laudas de uma rigorosa investigação realizada na própria Rússia em 1996, quando obteve a oportunidade de dedicar seis meses para coletar os dados para o seu trabalho.

¹⁵ Luiz Carlos de Freitas é formado em Pedagogia e mestre em Educação, concluiu o doutorado em Ciências (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo em 1987. Em 1994 concluiu tese de Livre-Docência e em 1996 seu Pós-Doutorado na Universidade de São Paulo, período em que combinou estudos sobre teoria pedagógica em Moscou. Atualmente é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

¹⁶ Chegamos a essa obra por ser bastante citada nos trabalhos de outros autores como Aparecida Favoreto e César Ricardo de Freitas. No entanto, não tivemos acesso ao mesmo, pois não encontramos nos sebos, internet e livrarias.

13. Pistrak e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), de Gabriela Pimenta e Janaína Danielle (2006);
14. A pedagogia da Escola do Trabalho e a formação integral do trabalhador, de Adilene Quaresma (2004);
15. Pedagogia do Trabalho: raízes da Educação Socialista, de Wagner Rossi (1981);
16. Escola do Trabalho uma pedagogia social: uma leitura de M. M. Pistrak, de Eliseu Santana e André Castanha (2006);
17. Relação entre trabalho e escola na concepção de Pistrak, de Simone Silva (2011);
18. Pistrak: Uma Pedagogia Socialista¹⁷, de Maurício Tragtenberg (2003);
19. Alguns aspectos sobre a educação socialista em Pistrak, de Glaudemir Trindade (2011);

Em relação aos objetos específicos de análise, classificamos cinco grupos. Temos, portanto, as pesquisas que tratam da relação entre educação e trabalho (BOLEIZ JÚNIOR, 2008; BUENO e BEZERRA NETO, 2008 e SILVA 2011); as que se remetem ao trabalho como princípio educativo (CHAVES e VALE, 2009; PERGHER e FRIZZO, 2010); aquelas que tentam fazer uma caracterização da chamada pedagogia ou educação socialista (LINDENBERG, 1977; CAPRILLES, 1989; MAINARD, 2001; TRAGTENBERG, 2003; SANTANA e CASTANHA, 2006; FAVORETO, 2008 e TRINDADE, 2011); os que objetivaram fazer um trabalho de síntese dos fundamentos básicos da escola de Pistrak (ROSSI, 1981; CALDART, 2005; QUARESMA, 2004 e LUCENA *et al*, 2011); e finalmente, aqueles que fizeram análises e/ou formulações de uma proposta educacional (FÉLIX, MOREIRA e RODRIGUES, 2007; FREITAS, C., 2009; FREITAS, L., 2009 e PIMENTA & DANIELLE, 2006).

No que tange às obras investigadas, buscamos averiguar quais foram utilizadas e de onde partiam os autores das pesquisas em questão. Para isso, mapeamos as obras clássicas referentes ao nosso objeto – a escola soviética oficial

¹⁷ Esse texto é muito utilizado pelos pesquisadores que estudam Pistrak no Brasil e refere-se ao prefácio de Maurício Tragtenberg ao livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* publicado em 1981 pela Editora Brasiliense.

do primeiro período após a revolução de outubro – que foram utilizadas nos trabalhos investigados neste capítulo para sustentar suas análises. Portanto, ao mapear o rol de obras investigadas por esses autores, não nos detivemos nas referências que trazem leituras dos clássicos, mas nos ocupamos das obras clássicas que foram diretamente observadas pelos autores dos trabalhos que ora analisamos.

Seguindo esse procedimento investigativo, logo percebemos que quase todos os autores dos trabalhos investigados, ao se proporem a trabalhar com Pistrak, recorreram aos *Fundamentos da Escola do Trabalho*¹⁸, seja por conta da dificuldade em encontrar mais obras do pedagogo soviético, para aqueles que escreviam no período anterior à primeira década deste século, já que a obra *A Escola-Comuna* ainda não tinha tradução para o português, seja por conta do critério de analisar os fundamentos daquela escola a partir da própria síntese produzida por Pistrak. A única exceção é o trabalho de Trindade (2011) que utilizou somente a obra *A Escola-Comuna* para sua pesquisa.

Por conta de esta última obra ter sido veiculada no Brasil a partir do ano de 2009, com a tradução de Luiz Carlos de Freitas, somente dois trabalhos a tomaram por base para suas investigações. Foram eles, o de Pergher e Frizzo (2010) e o de Trindade (2011).

No que tange ao estatuto conferido em relação a escola de Pistrak, algumas observações merecem destaque.

Iniciamos por uma categoria que apareceu de forma recorrente nos estudos encontrados, qual seja: a continuidade dialética e revolucionária (LUCENA *et al*, 2011; BUENO e BEZERRA NETO, 2008; BOLEIZ JÚNIOR, 2008; FAVORETO, 2008; FREITAS, C., 2009; FREITAS, L., 2009).

Nessa categoria, os autores concordam que Pistrak considerava a necessidade da continuidade entre a escola antiga e a escola revolucionária, mas que essa continuidade não deveria se dar meramente pelo movimento de absorver

¹⁸ Esta obra foi escrita em 1924 após uma primeira versão que circulou um ano antes na Rússia. Até 2009, quando foi publicada a tradução de *A Escola-Comuna* pela editora expressão popular, ela era a única obra de Pistrak com tradução para a língua portuguesa (CALDART, 2000). A primeira tradução para o português foi a de Daniel Aarão Reis Filho em 1981 pela editora Brasiliense, depois a editora Expressão Popular publicou edições em 2000, 2003, 2006, 2008, 2010, 2011 do mesmo tradutor.

as pedagogias liberais, mas partindo do pressuposto de que o “novo regime nasce do antigo graças a suas contradições internas” (LUCENA *et al*, 2011, p. 4), a escola revolucionária deveria considerar os avanços da escola capitalista em termos pedagógicos e científicos para superá-la construindo, assim, a escola para formar o novo homem para a nova sociedade.

Podemos atestar a defesa dessa categoria através das próprias palavras de Pistrak (2000, p. 33) citadas por Lucena *et al* (2011, p.4), quando aborda a questão do estudo da realidade atual:

[...] estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isto não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado acima, à luz da luta travada contra o passado e da transformação da vida que deve à sua liquidação.

Pistrak é ainda mais enfático diante da questão tão latente há seu tempo entre os educadores, a preocupação com a perspectiva de reforma do velho modelo de escola na tentativa de adaptar-se às novas necessidades produzidas pela revolução de 1917 e frente à necessidade de formação do novo homem. Com a convicção de que seria necessário romper com a escola burguesa, ele questiona e responde:

Como procurar resposta a esta questão? Nos embriões da escola do trabalho que se formaram na Europa ocidental ou na América? Haverá uma relação de continuidade entre o ideal dos melhores pedagogos reformistas da burguesia e a escola do trabalho soviética? Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos interessa, na medida em que se estabeleça uma continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária. Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma **continuidade dialética e revolucionária**, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas (PISTRAK, 2005, p. 30-31 apud BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 32, grifos nossos).

Contudo, Favoreto (2008) deixa claro que a continuidade dialética e revolucionária proclamada por Pistrak estava no bojo de toda uma conjuntura do período em questão, pois os bolcheviques, diante da Nova Política Econômica (NEP)¹⁹, verificavam a necessidade de se pensar também numa revolução industrial

¹⁹ A Nova Política Econômica, política levada a cabo Estado Soviético, teve início na primavera de 1918. A intervenção militar do imperialismo internacional e a guerra civil obrigaram a adoção de uma política econômica especial, de emergência, que se denominou "Comunismo de Guerra". Como o Comunismo de Guerra não se coadunava com a construção econômica em tempos de paz, o X

com a introdução do taylorismo para o desenvolvimento da URSS. Claramente, eles trabalhavam na perspectiva de apropriar-se de toda a técnica e de toda ciência desenvolvida até então sob o capitalismo. Com isso, era evidente a exigência de formação de novos quadros técnicos.

Em razão disso, a autora nos remete à Lênin. Este ressaltava que os melhores especialistas com que os soviéticos contavam eram os burgueses, e, portanto, eles seriam importantes para atender as necessidades urgentes de produção e de conhecimentos científicos. Existia, assim, a compreensão da carência de profissionais naquela situação revolucionária de uma Rússia atrasada.

Essa questão incidia diretamente na educação, pois ela se ocupava da formação do novo homem. Assim como no processo de industrialização da URSS, o conhecimento burguês não seria descartado, mas deveria ser incorporado para ser superado.

Lênin defendia que partissem das condições reais, da história. Em um pronunciamento realizado em 1920 declarou que não era o momento de desfazer inteiramente da escola burguesa, mas era preciso aproveitar o que fosse necessário para conseguir formular uma educação comunista. Nas suas próprias palavras:

Congresso do Partido Comunista (bolchevique) da Rússia deliberou em março de 1921 substituir o sistema de contingenciamento — fundamento do Comunismo de Guerra — pelo imposto em espécie e conceder aos camponeses o direito de venderem livremente os excedentes de seus produtos depois de pago o imposto. Assim se deu o primeiro passo na transição da política do Comunismo de Guerra à NEP.

A utilização dos estímulos econômicos, das relações monetário-mercantis, do princípio do interesse material dos trabalhadores no desenvolvimento da produção foi também a base da política do Estado Soviético na indústria. Tendo em suas mãos toda a indústria pesada e média, o Estado arrendava, inclusive a particulares, empresas pequenas. Um pequeno número de empresas foi concedido a capitalistas estrangeiros. O arrendamento e as concessões foram formas do capitalismo de Estado na economia soviética. Entretanto não tiveram ampla difusão. Se levou a cabo a transição paulatina das empresas industriais (em primeiro lugar, das empresas da indústria leve e alimentícia) para a autogestão financeira. A base para determinar as proporções do salário na indústria foi o princípio socialista de calcular o mesmo segundo a quantidade e qualidade do trabalho realizado e previu a introdução do trabalho por empreitada. Se fortaleceu e se modernizou a planificação centralizada da indústria, ao mesmo tempo que se liquidou a excessiva centralização da administração que existia nos anos da guerra civil. A base da administração da indústria foram os consórcios de produção — associações com auto-gestão financeira — e os sindicatos, que se ocuparam da organização planificada da venda da produção dos consórcios. Se implantou e consolidou o princípio de comando único — o mais conveniente para dirigir empresas com auto-gestão financeira —, com ampla participação dos trabalhadores e de suas organizações sociais (sindicatos, etc.) na administração da indústria (DICIONÁRIO POLÍTICO, 2010).

A velha escola era livresca, obrigava a armazenar uma massa de conhecimentos inúteis, supérfluos, mortos, que saturavam a cabeça e transformavam a jovem geração num exército de funcionários todos cortados pelo mesmo molde. Mas concluir daí que se pode ser comunista sem ter assimilado o tesouro de conhecimentos acumulados pela Humanidade corresponderia a cometer um erro enorme. Iludir-se-nos-íamos se pensássemos que bastava conhecer os princípios comunistas, as conclusões da ciência comunista, sem ter assimilado a soma de conhecimentos dos quais o comunismo representa a consequência (LÊNIN, 1977, p. 124 apud FAVORETO, 2008, p. 63).

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

Mas para isso, o pedagogo especialista, formado na velha escola, deveria ser dirigido pelo “comunista”²⁰, ou seja, pelos revolucionários que tinham o compromisso com a construção da nova sociedade, no intento de que todos pudessem desenvolver a produção e a própria sociedade (FAVORETO, 2008).

Desde os primeiros momentos da constituição do poder soviético, esse debate estava colocado em pauta. Segundo Pistrak (1934 apud FREITAS, L., 2009), na obra²¹ na qual faz uma análise crítica do período de 1924 até 1934, no outono de 1918, o NARKOMPROSS elaborou a *Declaração sobre a escola única do trabalho* que tinha como característica a ligação da construção da escola única soviética do trabalho com as idéias do princípio da Escola do Trabalho dos teóricos da pedagogia burguesa, sendo Dewey o seu maior representante.

Pistrak (1934 apud FREITAS, L., 2009) atribuiu isso ao fato de que as bases da pedagogia soviética ainda não estavam elaboradas, pois o programa do Partido Comunista Bolchevique só foi aceito em março de 1919, e pelo fato de que as teorias pedagógicas burguesas eram bem avançadas para a escola russa que

²⁰Favoreto (2008) preserva o uso do termo comunista utilizado por Lênin ao se referir aos bolcheviques em detrimento dos burgueses.

²¹ Luiz Carlos de Freitas obteve acesso à referida obra no idioma original e traz grandes trechos da mesma (em português) no intuito de oferecer ao leitor a possibilidade de conhecer os elementos centrais da crítica que Pistrak desenvolveu dez anos após a publicação dos *Fundamentos da Escola do Trabalho*.

esteve por séculos sob o jugo do regime czarista. Esse fator é importante para percebermos a coerência de Pistrak com a história e com as condições da URSS.

Nesse movimento dialético de buscar a continuidade na história superando as velhas estruturas opressoras, desde 1924, quando apresentou os fundamentos da Escola do Trabalho, o pedagogo soviético em questão teve a preocupação de propor um modelo educacional que caminhasse para romper com a separação entre planejamento e execução do trabalho na sua organização científica. Para isso, ele propôs “realizar a organização científica do trabalho de *baixo para cima*, atraindo a atenção das massas operárias para esse tipo de organização, [...] como um meio de consolidar o que já realizamos em termos de revolução social” (PISTRAK, 2000, p. 98, grifos no original).

Freitas, C. (2009) ressalta que ao trabalhar dessa maneira com a organização científica do trabalho, Pistrak inverteu os fundamentos do taylorismo num explícito confronto com o modelo capitalista de organização do trabalho. A categoria auto-organização²² dos alunos, tão cara a Pistrak, é a materialização dessa nova forma de organização do trabalho.

Estamos em face de uma das categorias mais importantes para os bolcheviques, fundamentada na própria estrutura soviética que se consolidava no período de pós-revolução e, principalmente, sustentada na crítica ao capitalismo como modelo de sociedade.

Chegamos, portanto, em outro aspecto recorrente nos trabalhos encontrados e mapeados para nossa pesquisa. Trata-se do consenso sobre esse fundamento que constituía a nova sociabilidade dos soviéticos e todas as suas formulações para organizar os vários complexos sociais, dentre eles a educação, a saber: a crítica e a luta contra o capitalismo.

Podemos citar Silva (2011), que assevera que o grande foco da escola pistrakiana era a formação do indivíduo que pudesse se reconhecer na sua produção, condição radicalmente oposta à proposta da escola capitalista onde o trabalho tomava uma forma alienada²³. Além disso, a autora ainda nos lembra de

²² Abordaremos mais pormenorizadamente essa categoria no capítulo quatro.

²³ Neste caso, o termo alienação se reporta ao estranhamento do trabalho e de seu produto, conforme Marx nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844.

que a escola capitalista funciona com o objetivo de mascarar a sua origem de classe, garantindo a isenção dos alunos em participarem da sua estruturação pedagógica e curricular.

A proposta soviética, no entanto, era exatamente o contrário. Existia a explícita compreensão do caráter de classe, não só da escola capitalista, mas da própria escola soviética no período em questão, pois naquele momento de domínio do proletariado a escola funcionava, nas palavras de Pistrak (2000, p. 30), como “arma ideológica da revolução”.

Ou seja, a crítica ao capitalismo colocava a escola como principal instrumento de formação da classe trabalhadora sustentada na importância da revolução como um percurso sem retorno. Ora, naquele momento havia a necessidade de reconstrução do país diante de suas dificuldades como a ausência de tecnologias, de produção industrial e, sobretudo, a dificuldade de inserção internacional, já que boa parte do mundo era dominada pelo capitalismo (LUCENA *et al*, 2011).

Nesse contexto, a luta contra o capitalismo em nível internacional era algo imprescindível. Pistrak (2000, p. 32 e 2009, p. 118) deixou claro essa prerrogativa ao definir as relações com a realidade atual²⁴ como a “fortaleza capitalista assediada pela revolução mundial [...] e o poder soviético considerado enquanto ruptura da frente imperialista, enquanto brecha na fortaleza do capitalismo mundial”.

Tragtenberg (2003), Boleiz Júnior (2008), Chaves e Vale (2009), Lucena *et al* (2011) e Trindade (2011) consideram, em suas pesquisas, que essa era a perspectiva demarcada para a educação, bem como, de todo o poder soviético.

Diante da definição de Pistrak, sobre as relações com a atualidade enquanto princípio fundamental para sua proposta educacional, Boleiz Júnior (2008), Chaves e Vale (2009) afirmam que o pedagogo soviético considerava que os fenômenos daquela realidade eram partes inerentes de um desenvolvimento histórico geral e que a revolução socialista só seria consolidada sob essa condição de luta internacional.

²⁴Também trataremos dessa categoria no capítulo quatro.

Fica evidente para nós, tanto nas pesquisas encontradas no Brasil, quanto na obra de Pistrak, a estreita ligação entre a continuidade dialética e revolucionária e a necessidade de internacionalização da luta contra o poder capitalista.

Nessa mesma lógica, Maurício Tragtenberg (2003) corrobora com a questão, ao conceber a Escola do Trabalho de Pistrak como um instrumento que tem por objetivo capacitar o homem a perceber a sua função na luta internacional contra o capitalismo e o espaço da classe trabalhadora nesse embate. O autor, também, destaca que a importância dada por Pistrak ao fato de estudar a realidade histórica, atual, é também uma preocupação em posicionar os adolescentes na luta travada no mundo a partir da URSS.

Outra questão que devemos abordar sobre o estatuto conferido à escola de Pistrak pelos estudiosos que colaboram com a produção acadêmica brasileira acerca deste tema, é a localização, ou mesmo, o contexto de aplicabilidade e possíveis contribuições da proposta educacional soviética em debate.

A maioria dos autores é cuidadosa ao localizar o trabalho de Pistrak no seu devido período histórico, momento de grande êxito revolucionário, considerando a tomada do poder pelo proletariado em 1917, e ao mesmo tempo uma conjuntura de grandes dificuldades de consolidação por se tratar de um país atrasado em relação ao desenvolvimento político²⁵ e tecnológico do resto do mundo.

No entanto, encontramos algumas análises que fogem a essa perspectiva. É o caso do texto de Pimenta e Daniele (2006) que sugere identificações e similaridades entre as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e a Escola-Comuna de Pistrak, principalmente na categoria auto-organização.

O problema essencial da análise das autoras é a distorção, a nosso ver, que elas promovem à auto-organização traduzindo-a para o conceito de auto-gestão. Elas afirmam que o MST se apropria da referida categoria pelo fato dos

²⁵ Chamamos de desenvolvimento político o fato de que diversos países no mundo já haviam superado a estrutura feudal de exploração colocando no lugar a democracia burguesa, o liberalismo. Em termos de educação, esses países já haviam proporcionado maior acesso, inclusive, para conseguir um maior e mais qualificado nível de exploração da classe trabalhadora, já que esta última tinha que se apropriar do desenvolvimento tecnológico proporcionado pela revolução industrial para vender a sua força de trabalho aos capitalistas. Os países, naquele período, que melhor representam esse fato são a Alemanha, Inglaterra e França.

estudantes serem “responsáveis pela limpeza e manutenção de áreas comuns, como o refeitório ou banheiros. Desta forma, todos participam do processo de auto-gestão da escola” (PIMENTA e DANIELE, 2006, p. 11).

Frente a esse exemplo de organização dos alunos das escolas do MST, podemos somente atestar que realmente existe uma participação nos trabalhos relativos à gestão escolar, no entanto, considerar que essa escola utiliza o conceito de auto-organização formulado por Pistrak é cometer um reducionismo a esta categoria.

Pois, não podemos falar de auto-organização, nos termos colocados por Pistrak, num contexto histórico onde os trabalhadores, e, por conseguinte também os trabalhadores rurais sem-terra, não participam de forma direta da organização da sociedade em que vivem, ou seja, das deliberações do Estado²⁶ enquanto este ainda existe.

O conceito de auto-organização em Pistrak é bem mais amplo do que a auto-gestão, pois ele pressupõe a participação direta dos envolvidos em todos os processos da vida escolar, que por sua vez, não está desvinculada dos processos de organização social em nível de Estado.

No exemplo citado por Pimenta e Daniele (2006), só é possível observar a participação dos alunos nos vários processos de gestão da escola que se remetem a manutenção física da mesma, portanto, não sendo o suficiente para afirmar a efetivação da auto-organização escolar, pois uma das três coisas fundamentais, citadas por Pistrak (2009, p. 126, grifos do autor), para isto é a habilidade de trabalhar coletivamente que

significa também a habilidade de, quando necessário, dirigir e, quando necessário, subordinar-se. A realização deste objetivo deve refletir-se nas formas de autodireção, de maneira que, se possível, *toda* criança deve passar através da direção e da subordinação nos órgãos de autodireção.

O momento de subordinação e de direção colocado por Pistrak se refere desde as questões pragmáticas da organização estrutural da escola até as questões pedagógicas do currículo escolar, o que não é verificável no exemplo em questão.

²⁶Aqui nos referimos ao Estado daquele contexto, um Estado Operário baseado numa “ditadura do proletariado”, como cita Pistrak (2000, p. 175) baseando-se na obra *O Estado e a Revolução* de Lênin. Portanto, não nutrimos nenhuma ilusão acerca da gestão do Estado nos moldes burgueses.

Já a Escola do Trabalho pistrakiana, era organizada com base na organização soviética, ou seja, ela era parte de uma organização do todo social da URSS que possibilitava, por exemplo, a eleição de delegados garantindo a “participação absolutamente indispensável das massas na organização do Estado, sua participação direta, baseada em sua iniciativa pessoal” (PISTRAK, 2000, p. 172).

Como vimos analisando, em geral, observamos nas pesquisas aqui investigadas alguns aspectos centrais que conferem um determinado estatuto à obra pistrakiana, são estes, a continuidade dialética e revolucionária, a crítica ao capitalismo filiada a uma perspectiva internacionalista da construção do socialismo e, por fim, a localização e necessária vinculação desse tipo de proposta educacional com um processo de transição social, por conta da sua essência revolucionária e anti-capitalista com vistas à construção de uma nova forma de sociabilidade.

Nesse contexto, cabe analisar com particularidade, a pesquisa realizada por Luiz Carlos de Freitas e publicada nas primeiras páginas do livro que traz a tradução, feita por ele, da obra *A Escola-Comuna* de Pistrak (2009). O pesquisador nos presenteia com cem laudas de uma rigorosa investigação realizada na própria Rússia em 1996, quando obteve a oportunidade de dedicar seis meses para coletar os dados para o seu trabalho.

Freitas, L. (2009), com isso, teve acesso a vários documentos na língua russa que não estão traduzidos para outros idiomas. Um desses documentos, que merece nosso destaque, é a crítica retrospectiva do período de 1924 à 1934 realizada por Pistrak (1934) e exposta no capítulo quinto do seu livro intitulado *Pedagogia*. Esse trabalho foi analisado por Freitas, L. (2009), que fez a exposição dos principais elementos de crítica apresentados por Pistrak (1934).

No capítulo quinto deste texto dissertativo, revisamos de forma sistemática a análise crítica de Pistrak (1934) exposto por Freitas, L. (2009).

4 ESCOLA DO TRABALHO: A EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL SOVIÉTICA OFICIAL

Neste capítulo expomos os princípios, os fundamentos e a estrutura da Escola do Trabalho soviética, tomando como referência as elaborações de Pistrak expostas nas obras *Fundamentos da Escola do Trabalho* e *A Escola-Comuna*. Partimos da contextualização da situação educacional anterior à Revolução Russa de 1917 para perspectivar os desafios que estavam colocados aos pedagogos revolucionários no processo de construção do socialismo e, nesse quadro histórico, na redefinição do papel da educação como ferramenta necessária à constituição dessa nova sociabilidade.

No primeiro tópico, situamos a educação no período que vai de 1810 a 1917, no sentido de caracterizar o contexto em que a revolução se realiza e o tamanho dos desafios no campo educacional. No segundo, apresentamos os princípios, os fundamentos e os principais conceitos a partir dos quais se delinearam a proposta da Escola do Trabalho. No último, discorreremos sobre a estruturação da escola, seu processo de construção, considerando o contexto histórico, seu desenvolvimento nos primeiros anos da revolução e os entraves relatados pelo coletivo pedagógico responsável pela sua implantação.

4.1 Prelúdios da educação russa no período anterior à Revolução Russa de 1917

No intuito de contextualizar o momento em que os pedagogos revolucionários se encontravam, analisamos o prelúdio da educação russa na quadra entre os anos de 1810 e 1917. Este período é marcado pelo início de discussões relevantes sobre a educação que desaguaram e influenciaram anos mais tarde os pedagogos e a educação do período soviético.

A sociedade russa, segundo Reis (2004), nas primeiras décadas do século XIX, era denominada de império russo, regido pelo czar. O Estado era uma poderosa autocracia, o czar governava, conduzindo uma burocracia politicamente

irresponsável, regida pelas relações de nobreza, cuja principal missão chauvinista era de manter a ordem interna e fazer a guerra de expansão no exterior.

Fizemos um mergulho, portanto, na história desse período e vimos os vários autores que animaram o debate acerca da educação e suas concepções pedagógicas, bem como as teorias educacionais em voga que determinaram seus pensamentos sobre a educação. Dentre tais teorias, o movimento escolanovista merece destaque por aglutinar em torno de si, neste momento, grande parte das “mentes” dos educadores russos da época.

Rastreando a caracterização do Estado russo imperial e autocrático, escrita por Reis (2004), verificamos a divisão que imperava: de um lado, estava a nobreza que concentrava a riqueza e o poder; e, de outro, a massa de camponeses servos²⁷ que compunham aproximadamente 90% da população. Os burgueses, os comerciantes, o clero, os funcionários, que constituíam as camadas intermediárias, nesse período das primeiras décadas do século XIX, não era significativa em número, dada uma sociedade fundamentalmente agrária e precariamente urbanizada.

Examinando a situação da educação russa czarista e nos apoiando agora em Capriles (1989), verificamos que na Rússia, segundo o censo nacional russo de 1897, existiam somente 29% de homens alfabetizados e 13% de mulheres, da totalidade da população. Em lugares, como, nas repúblicas de Tadjiquistão, Kirguízia e Uzbequistão o total de analfabetos representava 98% da população.

Sobre as escolas primárias e secundárias, podemos afirmar que até a Revolução de Outubro de 1917, eram instituições isoladas, e “dirigidas com critérios feudais, que, em termos nacionais, não relacionavam os seus respectivos programas entre si” (CAPRILES, 1989, p.18).

Praticamente, não existia ensino público. Em sua grande maioria, as instituições de ensino eram propriedades de alguns setores da grande burguesia nas áreas urbanas, por exemplo, a escola dos trabalhadores ferroviários; no campo, eram de domínio dos latifundiários, restando apenas uma pequena parte sob a ingerência do Estado.

²⁷ Neste momento, ainda, não se tinha abolido a servidão. Somente em fevereiro de 1861 tem-se a abolição de mais de vinte milhões de pessoas.

Além disso, quem controlava as escolas era majoritariamente a Igreja. Ela, “além de controlar maciçamente a instrução popular, também era proprietária de um significativo número de estabelecimentos educacionais” (CAPRILES, 1989, p.18).

A duração do ensino na escola primária clássica, a mais difundida no país, com cerca de 95% dos estudantes, dava-se no máximo de dois a três anos. Quanto ao programa, geralmente todas as matérias eram ministradas por um único professor. Nessas escolas (paroquiais), o ensino se limitava a transmitir o dogma religioso, noções de leitura e escrita, elementos básicos de aritmética e, sempre, canto religioso. Num pequeno número dessas instituições, para ser mais exato, em apenas 5% do total, segundo as estatísticas oficiais, o ensino perfazia excepcionalmente, seis anos (CAPRILES, 1989).

Diante dessa realidade, ConstantinDimitrievitchUchinski (1824-1870) é o primeiro a levantar a questão de uma reforma para a instrução pública em âmbito nacional. Ele e seus correligionários lutaram por décadas por um ensino leigo, descolado do comando da igreja. Este pedagogo, inclusive, influenciou Tolstoi (1828-1910), grande literato russo e mundialmente conhecido por sua obra *Guerra e Paz*.

Propondo uma reforma democrática no ensino, visava não somente a criação de um grande sistema público de instrução, mas, também, e principalmente, normalizar a formação de quadros pedagógicos capazes de continuar suas teorias cunhadas de uma antropologia pedagógica. Uchinski desejava uma educação baseada na cultura popular e nas tradições regionais russas ou não, ministrada na língua materna de cada povo.

Segundo Capriles (1989), Tolstoi comungava das idéias de Uchinski e resolveu aplicá-las, abrindo uma escola em 1859, em sua propriedade em Tula, a 100 km de Moscou para os filhos dos seus colonos. A escola era gratuita, mas não obrigatória. Além da abertura da escola, Tolstoi escreve um ABC para seus alunos em quatro volumes contendo noções científicas e contos populares.

Tolstoi com suas obras e sua posição influenciada pela “escola nova” de John Dewey (1859-1952), contribuiu para a formação de muitos professores, que também se apoiavam a esta altura em Emilio, obra clássica de Rousseau, e na

educação livre. Sua concepção de criança assemelha-se a de Rousseau, segundo a qual “a criança é perfeita, de acordo com a natureza, e que são os homens e a sociedade que a modificam e corrompem” (CAPRILES, 1989, p.21).

A sua pedagogia – de Tolstoi – centrada no aluno, a qual afirmava que o professor deve ser um motivador, nem sempre tinha eficácia visto que houve casos “de crianças que freqüentavam muitos anos e não conseguiam aprender a ler nem a escrever” (CAPRILES, 1989, p.21).

Portanto, os educadores progressistas, sucessores de Uchinski e Tolstoi, buscavam uma solução para pôr em prática as idéias de educação social nas crianças, apesar do czarismo ter derrotado a revolução democrática de 1905-1907²⁸ e não ter aplicado nenhuma ação a favor da instrução pública.

Em meio a essa conjuntura, muitos educadores se engajaram na luta da instrução pública, entre eles: PiotrFrantsevitchLesgaft, o fundador da educação física científica russa; P. F. Kapterev, pedagogo e psicólogo; VasiliPorfírievitchVakhterov, pedagogo, criador da *Cartilha russa* que ficou conhecida em todo país com as suas 117 edições até 1917. Este último, também, escreveu manuais para educação das crianças.

Todavia foi com E. I. Tikheeva que a pedagogia russa iniciou sua fase de investigar a fundo os atributos da instrução. Ela apresentou num encontro de educadores em Moscou “uma tese sobre a unidade e a continuidade da educação das crianças em casa, na pré-escola e no primeiro grau” (CAPRILES, 1989, p.23).

²⁸ Devido ao desastroso desempenho da Rússia na guerra contra o Japão (1904-1905), a população – ainda acreditando no Czar como seu representante, marchou, em 1905, pacificamente no intuito de alertar o monarca acerca da miséria à qual a população estava submetida para financiar a guerra. Essa passeata teve também o objetivo de entregar uma petição assinada pelos trabalhadores, reivindicando direitos ao povo, como reforma agrária, tolerância religiosa, fim da censura e presença de representantes do povo no governo.

A manifestação foi recepcionada pelas armas do exército do Czar no episódio que ficou conhecido como “Domingo Sangrento”. Após esse acontecimento, os operários e a tripulação do navio de guerra “Couraçado *Potemkin*” revoltaram-se e organizaram uma greve geral contra o Czar, que recuou aderindo a essência das reivindicações da burguesia – entre elas podemos citar a criação da Duma (Assembléia Nacional da Rússia criada pelo Czar Nicolau II) e a existência de partidos políticos. Após as citadas concessões, a burguesia, de imediato, passou para o lado do Czar, abandonando os operários de Moscou que continuaram lutando sozinhos até serem esmagados durante as lutas de 7 a 17 de outubro. É nesse ínterim que se oficializaram as tendências políticas dos bolcheviques e dos mencheviques no interior do Partido Operário Social Democrata Russo, as quais já existiam desde 1903 (TROTSKI, 2007).

Sob influência das concepções pedagógicas ainda em voga na Europa e Estados Unidos, surgiram às vésperas da revolução três grandes educadores russos que efetivariam no ensino a aplicação dos métodos destas concepções, deixando de lado as concepções atrasadas czaristas. São eles: Alexandr Zelenko, engenheiro e professor; Louise K. Shleger, pedagoga e revolucionária; e Stanislav T. Chatski, grande especialista em Dewey e intelectual da educação.

Louise Shleger, em 1905, já tinha fundado uma escola pequena para os filhos dos operários em Shelkovo, subúrbio de Moscou. Ela escreveu um manual dedicado aos professores da pré-escola, que, segundo Capriles (1989), existia cerca de 250 em toda a Rússia. A pedagoga dava extrema importância ao jogo no ensino pré-escolar, pois, na sua visão, “[...] é através dele que se desvenda o mundo interior de cada criança” (CAPRILES, 1989, p.23). Logo após, Maria Montessori, desenvolveu essa idéia da importância do uso dos jogos na educação - por caminhos distintos, evidentemente, os jogos seriam aplicados nos primeiros anos da educação soviética. O material dourado, por exemplo, é uma criação montessoriana.

Dewey, por sua vez, exerceu uma enorme influência entre os educadores e Alexandr Zelenko após viajar pela Europa e Estados Unidos, e desembarcar em Moscou no ano de 1904, apresenta informações sobre a concepção deweyana aplicadas em escolas de bairros operários nos Estados Unidos.

Com isto, Chatski presta declarações sobre os fundamentos pedagógicos das escolas americanas, os quais defendiam a proposta de educação como vetor de uma mudança ou reforma social (CAPRILES, 1989).

Já em 1906, Chatski, Shleger e Zelenko inauguram o Primeiro Centro de Assistência Social de Moscou, o qual aglutinava várias instituições infantis, virando uma escola experimental que desagradou o Czar. Esses mestres foram acusados pelo governo czarista de ensinarem para as crianças o socialismo e, por isso, foi determinado o encerramento das suas atividades educacionais e a prisão de Zelenko e Chatski.

Todavia, após dois anos, em 1908, a escola retomou seu funcionamento e com a Revolução de 1917, tornou-se oficialmente a Primeira Estação Experimental de Educação Pública. Stanislav T. Chatski tornou-se seu diretor.

Dentre esse grupo de estudiosos e militantes da educação, não podemos deixar de destacar, também, que a principal educadora da época foi NadejdaKonstantinovnaKrupskaia. Ainda em 1899, período czarista, Krupskaia escreveu o livro *A mulher trabalhadora* antecipando a discussão do papel da mulher na educação e na vida de um regime socialista, pois para ela no socialismo a mulher “não somente deveria se preocupar em garantir às crianças os meios indispensáveis para a existência, como também, deveria se criar as condições materiais com tudo que fosse necessário para seu desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso” (KRUPSKAIA apud CAPRILES, 1989, p.24).

Em 1905, mesmo com a derrota da revolução democrática, o czarismo cedeu algumas garantias democráticas, tais como, a da liberdade de imprensa, de reunião e de associação. Desde esse período, Krupskaia escreveu muitos artigos sobre a problemática da educação. Foi uma das intelectuais mais importantes de sua época, falava fluentemente vários idiomas, entre eles alemão, francês e inglês.

NadejdaKonstantinovnaKrupskaia era oriunda da pequena nobreza, embora sem dinheiro. Trabalhou muitos anos como governanta e não se descurava de seu trabalho, no entanto, à noite ainda estudava. Mais tarde, formou-se numa pequena faculdade para mulheres em São Petersburgo.

Examinou as principais concepções pedagógicas de sua época e estudou detidamente a obra de John Dewey e de outros pensadores escolanovistas, entre eles, Cecil Reddie, da Inglaterra; Edmond Demolins, da França; e Hermann Lietz, da Alemanha. Teve influências do pensamento de William James, que determinava que a atividade intelectual devesse estar subordinada às finalidades da ação.

Quando da opção revolucionária pela tradição marxista, formulou seu pensamento para o papel da educação. Krupskaia anunciava que a educação deveria se “transformar num método científico de produção coletiva fundamentado no trabalho e na autodeterminação dos seus membros” (CAPRILES, 1989, p.25).

Diante desses apontamentos históricos, percebemos que a educação russa, anterior ao período da revolução socialista de 1917, já estava encaminhando um processo de formulação para a educação, em meio a uma disputa dentro de um Estado arcaico e autocrata - muito distante da realidade alcançada no período posterior com a revolução socialista de 1917.

Essas formulações vinculadas aos ideais escolanovistas são as propostas educacionais mais progressistas da época. Portanto, consideramos justo avaliar que diante dos moldes tradicionais czaristas da educação era uma possibilidade educativa revolucionária.

Ainda que os pedagogos bolcheviques tivessem a preocupação de não importar modelos burgueses, e principalmente americanos, uma vez que consideravam ser o trabalho a coluna central de sua pedagogia, resolveram, então, adaptar o que existia de mais avançado na pedagogia do trabalho para a realidade soviética (PISTRAK, 2000; FACCI, 2004; FREITAS, L., 2009).

Sendo a Krupskaja uma estudiosa da pedagogia do trabalho, como já apontamos anteriormente, e a grande influenciadora de Pistrak e do coletivo pedagógico que formularia a Escola do Trabalho, decorrentemente, verificar-se-á a influência da Escola Nova e do plano Dalton nas formulações da Escola do Trabalho.

Abordamos tal problemática mais pormenorizadamente nos tópicos subseqüentes.

4.2 Pensando a escola e seus princípios para o contexto revolucionário

Com o advento da Revolução Russa de 1917, surge o questionamento: Qual deve ser a escola do período revolucionário para a formação do novo homem? Como deve ser a Escola do Trabalho?

Estava latente a exigência imposta pela realidade de uma escola que fortalecesse e criasse o futuro da nova juventude, preparando novos lutadores para o enfrentamento com o imperialismo. Com isto, foi necessário um trabalho pedagógico experimental (KRUPSKAYA, 2009).

Este trabalho deveria, logicamente, seguir um plano, mas a questão fundamental estava em como realizá-lo, como concretizá-lo, pois os atores deste novo trabalho pedagógico já tinham como pressuposto que não bastava simplesmente pensar num plano e colocá-lo em prática rígida e firmemente. Era necessário tatear o campo para os passos futuros, ter consciência de que aconteceriam erros que serviriam criticamente de aprendizado nas suas correções (KRUPSKAYA, 2009).

Nesse sentido, Krupskaya – como já apresentado, uma das primeiras pedagogas marxistas a colaborar com a construção de um sistema público de ensino voltado ao projeto histórico socialista de sociedade, da qual Pistrak foi um seguidor – esclarece que o método assimilado pela escola demonstrativa do Comissariado Nacional da Educação, o NARKOMPROSS, era o mesmo da construção revolucionária do poder soviético geral, pois se constituía em: “avaliação atenta de todas as condições, todo o meio ambiente, sondagem dos germes do futuro mais vitais e aptos ao desenvolvimento, criação para eles das condições favoráveis” (KRUPSKAYA, 2009, p. 107-108).

A escola, essencialmente, não é algo absoluto, pois não deve possuir objetivos absolutos de formação, a escola sempre foi e será o reflexo do seu século, sempre atendendo, predominantemente, às exigências de um determinado regime político-social. É evidente para os pedagogos da escola soviética que nos tempos pré-revolucionários a escola foi um instrumento nas mãos da classe dominante (PISTRAK, 2009).

Esta constatação desvela a essência de classe da escola, seja num período revolucionário, seja num contexto imperialista e reacionário e se põe necessária para o empenho da luta contra uma sociedade de classes em geral.

Partindo dessa premissa, impõe-se a urgência em definir os novos objetivos de formação, que, por sua vez, advêm inteiramente dos objetivos da construção revolucionária.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta (PISTRAK, 2009, p. 117).

A definição dos objetivos da escola, nesse momento inicial, foi um passo importante dado pelos soviéticos na medida em que situam a escola no bojo da revolução mundial, ou seja, o caráter de classe da escola estava vinculado ao que Pistrak (2000) chamou de coletivo internacional, que era a essência do processo revolucionário não restrito aos limites nacionais da Rússia, mas um processo que colocava em *xequê* a forma de sociabilidade capitalista como a única alternativa de existência para a humanidade.

A escola soviética, agora chamada de Escola do Trabalho por Pistrak (2000), na luta contra as heranças das tendências pedagógicas americanas e reformistas européias, portanto, deveria compreender três pontos fundamentais.

Primeiro: “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2000, p. 24). Nessa direção, o autor defende a teoria de uma pedagogia social baseada em concepções sociais bem determinadas, ou seja, não deveria ser algo para mera resolução de problemas pedagógicos, caso por caso, com base nas inspirações das tendências pedagógicas progressistas européias e americanas.

Abre, assim, a possibilidade de enfrentamento dos antigos valores para a construção real de algo totalmente novo, baseado na experiência histórica soviética, uma experiência revolucionária de transição para um novo modelo de sociedade.

Pois, com a conquista do poder político e administrativo, os soviets²⁹ tinham a sua frente o desafio de promover a formação da nova cultura, a cultura do novo homem.

Para tanto, a teoria era considerada o sustentáculo do homem revolucionário, que mesmo com uma cultura formada no período histórico das relações feudais de exploração, sendo lutadores na brecha do imperialismo³⁰, se propunha a formular as bases da nova cultura, a cultura do homem novo formado na transição para propagar as tarefas de formação do novo modelo societário.

Sobre isso, podemos citar Trotsky (2008, p. 240) em seu discurso sobre as tarefas da educação comunista quando afirma que

la noción de revolucionario está imbuída del más alto ideal y de la moral más elevada que hayamos podido heredar de toda la época anterior de evolución cultural. [...] No debemos olvidar que el revolucionario es producto de condiciones históricas determinadas, un producto de la sociedad de clases. El revolucionario no es una abstracción social sino un hecho histórico material naciente de los antagonismos de clase, de la dominación violenta de una clase sobre otra. Así, el revolucionario es um tipo histórico concreto, y en consecuencia temporal. [...] Pero con nuestro trabajo, creamos las condiciones de un orden social donde no habrá antagonismos de clase ni revoluciones, y por donde no habrá revolucionarios. [...] En consecuencia, estamos lejos de la tarea de educación del armonioso ciudadano de la comuna, consistente en formarlo por medio de un cuidadoso trabajo de laboratorio en el curso de un estado transitorio de la sociedad muy poco armoniosa. Tal empresa sería una utopía de una lamentable puerilidad. Lo que queremos hacer son luchadores revolucionarios, que heredarán y completarán nuestras tradiciones históricas que todavía nos hemos llevado a término.

Assim, nesse contexto de transição protagonizado pelos revolucionários com o objetivo de formar o cidadão da comuna citado por Trotsky, prioriza-se a

²⁹ A palavra *soviets* significa conselho. Durante o governo czarista, o Conselho Imperial do Estado denominava-se *Gosudarstvenii Soviety*. Entretanto, após a revolução, o termo *soviets* foi empregado para designar um tipo de assembleia eleita pelas organizações econômicas da classe operária: os *soviets* dos deputados operários, camponeses e soldados. [...] Além dos *soviets locais*, eleitos em cada cidade e vilarejo da Rússia – nas grandes cidades havia os de quarteirão, chamados *raioni* –, formaram-se, ainda, os *soviets regionais e provinciais (oblastnie e gubernskie)*, e, com sede na capital, um comitê central executivo dos *soviets* de todas as Rússias, conhecido como *Tsiq*, palavra formada com as iniciais do seu nome em russo.

Os *soviets* de deputados operários e soldados, depois da revolução de Março, fundiram-se em quase todos os locais. Entretanto, por motivos particulares, continuaram a reunir-se separadamente. Só após o golpe de estado bolchevique é que os *soviets* de deputados camponeses reuniram-se a eles. Como os operários e os soldados, também os camponeses estavam organizados na Capital com seu *Comitê Central Executivo Panrusso dos Soviets Camponeses* (REED, 2010, p. 31-32).

³⁰ Brecha do imperialismo - termo usado por Pistrak para identificar o momento histórico do poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial. A brecha do imperialismo para os pedagogos soviéticos refere-se à possibilidade histórica de uma revolução socialista efetivando-se no leste europeu.

teoria como fundamento necessário à construção da nova pedagogia, pois antes de abordar os métodos de ensino específicos de qualquer disciplina escolar, deve-se demonstrar porque ela é necessária.

Em segundo lugar, “a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la sem modificações na prática de todo o trabalho escolar” (PISTRAK, 2000, p. 25).

O objetivo seria impelir o professor no caminho da criação de seus métodos de ensino e não de fornecer-lhes um conjunto de indicações práticas para o seu trabalho com os alunos.

Esse objetivo surge a partir do entendimento de que o método de ensino utilizado pelo professor deverá ser construído de acordo com a realidade da sua escola, da realidade local onde essa escola estará inserida, da análise coletiva do trabalho de uma escola. Isto foi fundamentado pela “experiência das reuniões regionais de professores primários” (PISTRAK, 2000, p. 26).

Por terceiro fundamento, coloca-se que “a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo” (PISTRAK, 2000, p. 26).

Pistrak aborda nesse momento a necessidade de cada educador tornar-se um militante, tratando-se de uma obrigação não só do professor de primeiro grau, que neste momento já estava convencido do seu papel, mas do professor de sociologia da escola de segundo grau, bem como de qualquer especialista: matemático, físico, químico ou naturalista.

A ênfase dada a isso se faz por conta da constatação de que o antigo regime não preparou os sujeitos para a atividade militante, pois somente passavam noções escolásticas inutilizáveis ao invés de conhecimentos sociais exatos.

Corroborando com esses fundamentos, o pedagogo em questão coloca os princípios da Escola do Trabalho: relação com a atualidade e a auto-organização dos alunos. Sobre o primeiro aspecto, explica que:

A atualidade é tudo aquilo que na vida da sociedade do nosso período tem requisitos para crescer e desenvolver-se, que se reúne ao redor da revolução social que está vencendo e irá servir para a construção da nova vida. Atualidade também é aquela fortaleza capitalista, contra a qual conduz o cerco a revolução mundial. Falando brevemente, atualidade é o

imperialismo em sua última forma, e o poder soviético como ruptura na frente do imperialismo, como brecha na fortaleza do capital mundial (PISTRAK, 2009, p. 118).

Os pedagogos, imbuídos da referida atualidade, enfatizam a necessidade da luta como possibilidade histórica que só tende a aumentar, e usando seus próprios termos, a “ficar encarniçada” (PISTRAK, 2009, p. 118).

Como já afirmamos anteriormente, fica clara a tarefa da escola em estudar a atualidade³¹, numa perspectiva classista bem definida, com uma formação voltada para a luta pela consolidação da revolução mundial, pois deve identificar-se com ela. Isto não significa dizer que a escola deva abandonar o estudo do passado ou dos resíduos do passado coexistentes.

Esta identificação da formação com a realidade de luta (a atualidade) remete diretamente à questão da educação geral, a qual, diante de uma nova realidade e da exigência de formar o novo homem, torna imperiosa a sua revisão completa, considerando desde a exclusão de uma série inteira de disciplinas e partes de cursos, como a inserção de novas que sejam diametralmente afinadas com esta realidade (PISTRAK, 2009).

Isso foi considerado difícil para todos os pedagogos, desde os mais antigos – que estavam habituados aos métodos escolásticos da escola tradicional – aos mais jovens que, obviamente, ainda foram formados pela pedagogia antiga. Existia ainda, por parte de alguns, um temor em não garantir uma educação geral para os discentes da Escola do Trabalho (PISTRAK, 2009).

Esse receio se faz coerente ao percebermos que a pedagogia progressista burguesa – o movimento escolanovista e o pragmatismo deweyano³² – que influenciava os pedagogos russos, não garantiria uma formação geral mais densa, não dariam conta da tarefa de repassar o conhecimento historicamente acumulado, já que eram fundamentadas na sobreposição do método aos conteúdos.

³¹ Tomaremos, a partir de então, os termos atualidade e realidade atual como categorias demarcadas no seu contexto histórico.

³² Para estudo deste tema sugerimos a tese: SOARES, J. R. **O (neo)pragmatismo como eixo (des)estruturante da educação contemporânea**. 2007, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

Mas, em paralelo ao temor, havia também a certeza da necessidade de uma revolução sobre o que até aquele momento se considerava por educação geral. Neste aspecto, observou-se que a educação é inseparável da formação (PISTRAK, 2009).

Dessa afirmação, compreendemos que os pedagogos soviéticos vinculam o conhecimento advindo da educação aos instrumentos de luta da atualidade. Naquele contexto da revolução, a atualidade consistia precisamente na luta de classes entre o imperialismo e a própria revolução socialista. Tentam desfazer, portanto, a separação operada pela escola antiga tradicional czarista, na qual a educação serve ao repasse de conhecimentos escolásticos para os nobres, enquanto para os trabalhadores restam os conhecimentos instrumentais para o trabalho.

Naquele momento histórico propunha-se, então, uma formação para

colocar na consciência da geração futura, que cada jovem será, ou melhor, já é, um soldado na frente de luta, que sua tarefa é instrumentalizar-se detalhadamente para esta luta pelo conhecimento, estudar bem o instrumento do inimigo, e saber usá-lo em sentido positivo para a revolução, saber manejar na prática seu instrumento – o conhecimento (PISTRAK, 2009, p. 121).

Cada jovem deveria tornar-se lutador e construtor na brecha do imperialismo. Para tanto, nada seria mais impreterível do que a formação marxista, pois ela não oferece apenas a análise da realidade para desvelar a essência dos fenômenos sociais, mas ela também fornece o método de atuação para mudar o existente, transformando em algo novo pelo curso determinado teleologicamente, ou seja, abalizado pela fundamentação da análise.

A escola, nesse sentido, teria a função de direcionar a formação para que o estudante sentisse a eficácia do método em movimento, com o objetivo de não somente estudar a realidade, mas de dominá-la. O que não significa dizer que a escola proporcionará toda a base científica e filosófica completa, mas que ela oportunizará o acesso correto aos fenômenos sociais, pela “intuição marxista” (PISTRAK, 2009, p. 122).

Isto somente foi considerado possível através da unificação do ensino ao redor de eixos básicos que teria grupos de fenômenos como objetos de estudo. Desta maneira, pretendeu-se denotar a essência dialética dos fenômenos

percebendo que cada um deles são partes de um “processo histórico único e geral de desenvolvimento” (PISTRAK, 2009, p. 120). As questões metodológicas partiriam da essência da tarefa, qual seja, o estudo dos fenômenos e suas ligações mútuas, o que estaria indicando uma visão “nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo” (PISTRAK, 2009, p. 122).

Sob este panorama, os pedagogos se concentraram fortemente na questão do ensino e no ensino por complexos.

Fica axiomática no exposto a função social da escola, de delineamento das bases da compreensão marxista da realidade, a tendência do ensino pela produção concretizando, assim, o conhecimento e a formação da juventude direcionada para o domínio organizado da vida.

Sobre esse aspecto, os autores de Escola-Comuna defendem que o trabalho na escola deve ser desenvolvido numa ligação direta com o trabalho social, ou seja, com a produção do real. Numa formulação positivista, esta ligação seria colocada em contraposição ao trabalho pedagógico, desvinculado do seu aspecto social inerente, tornando o trabalho na escola apenas um instrumento metodológico de ilustração que garante somente a apreensão de alguns hábitos técnicos e até artesanais.

Mas, alicerçados na teoria marxista, fundamentando a crítica a esse tipo de formulação pedagógica, os autores fazem ainda uma relação entre as categorias processo de trabalho e fragmentação do trabalho. Na análise, o conceito de fragmentação está circunscrito na expressão “processo de trabalho”, que é freqüente no vocabulário dos professores, pois subordina as partes específicas desse processo a algum objetivo educativo externo. O processo fica fragmentado em partes do curso sustentado artificialmente na escola, procurando uma ligação com o ensino da disciplina. Assim, os pedagogos soviéticos asseveram que o trabalho perde sua terrenidade, ou melhor, sua essência social (PISTRAK, 2009).

Algo que também era muito evidente e que sempre existira na escola européia ocidental e americana eram os objetivos sociais e de classe da auto-direção ou auto-organização³³. Desde o início da revolução, os soviéticos também

³³ Sobre essa questão, os pedagogos deixam claro que isso é suficientemente aceito e natural a sua época entre os marxistas.

perceberam a necessidade de verticalizar essa questão como princípio. Dessa forma, Pistrak (2000) coloca que em si mesmo, não há nada novo na auto-organização, mas mesmo assim os seus objetivos deveriam desempenhar um papel primordial.

Obviamente que os objetivos da auto-organização dos alunos deveriam ser diretamente ligados à construção revolucionária, e para isto o essencial era pensar que tipo de pessoa, e, portanto, que tipo de formação, a atualidade exigia. Pois, a luta e a construção revolucionária aconteciam simultaneamente e com o imperativo de constituírem-se sempre a partir da sua base social, representada pelos soviets, e só poderiam ser prósperas se cada membro entendesse o que era necessário construir e por quais caminhos (PISTRAK, 2009).

Para a solução de tal problemática, a pedagogia social soviética propôs o desenvolvimento de três aptidões: aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço no trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e aptidão para criar as formas eficazes de organização.

Na primeira aptidão elencada, os pedagogos se referem à importância do processo de trabalho coletivo na escola e ressaltam que nessa habilidade é preponderante dirigir e subordinar-se. Ou seja, todas as crianças devem passar por esses processos em prazos suficientes – não muito longos – para adquirir a aptidão.

A segunda trata do desenvolvimento de hábitos organizacionais, exigindo que os alunos passem por variadas formas organizacionais. Isto é alcançado através da flexibilidade da auto-organização que se adapta a cada tarefa.

Já a última aptidão se reporta à importância da criatividade organizativa que tem a prerrogativa de se desenvolver em condições de liberdade e iniciativas por parte das crianças nas questões organizativas.

Todavia, todas estas aptidões e objetivos só terão sentido e só poderão ser logrados se a auto-direção não for posta como uma brincadeira ou como algum tipo de exercício, mas que seja a própria vida em movimento. A escola, dessa maneira, torna-se o centro vital da criança, pois a criança não está ali para se converter em um membro da sociedade, mas já o é agora, já possui suas próprias necessidades, tarefas, ideais, interesses etc., portanto a auto-direção deve ser para ela um assunto realmente sério (PISTRAK, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que esse é o postulado da revolução russa desde quando se reivindicou todo poder aos soviets. A reivindicação em si denota o entendimento de que os responsáveis pela organização de qualquer ambiente social devem ser os próprios sujeitos interessados na produção deste ambiente. Ou seja, na fábrica os operários precisam ser os gerenciadores, devem se apropriar dos meios de produção na sua totalidade, não ficando somente com o que lhes é concedido por proprietários estranhos, pois o fruto da produção interessa a eles mesmos – os operários – que são parte do gênero humano responsáveis pela produção dos conhecimentos que oportunizaram a existência da própria fábrica.

Portanto, assim como no processo de revolução social na Rússia, os soviets precisavam avançar de uma representação operária com a função de exigir melhores condições de trabalho e denunciar a exploração czarista, para se tornar a própria organização social de toda a Rússia, os pedagogos soviéticos defendiam que a escola deveria ser organizada com o protagonismo de todos os envolvidos, não colocando função de direção autoritária aos professores, mas sendo efetivada por todo o coletivo escolar aos moldes soviéticos.

Diante disso, os pedagogos da escola-comuna ainda enumeram algumas conclusões gerais e fundamentais na relação da escola com a auto-direção (PISTRAK, 2009).

Primeiramente, denotam que a auto-organização deve ser composta ao redor de determinada tarefa, formando um círculo de obrigações e o âmbito da responsabilidade. Comumente, esse círculo era formado a partir do auto-serviço no orfanato, mas os pedagogos soviéticos, mesmo não desconsiderando a relevância do mesmo, declaram estarem longe de dá-lo maior importância, não considerando, assim, que a ampliação do âmbito do auto-serviço seja a ampliação do círculo dos objetos para a organização da auto-direção. Isso porque o auto-serviço lança sobre as crianças um peso exagerado fazendo até com que a criança iniba a sua própria iniciativa, portanto, não trazendo valores formativos do momento de trabalho.

Já na escola aberta³⁴, a disciplina dá a circunferência para a auto-organização, no entanto, é freqüente a redução da tarefa em uma “transferência da chibata, que caiu das mãos do professor para as mãos da criança” o que põe em

³⁴ A escola aberta é a denominação da escola que não possui regime de internato.

xeque a idéia da auto-organização tornando o cerne, a comodidade do professor (PISTRAK, 2009, p. 128).

Nos dois casos supracitados aconteceram erros por falta de critério na escolha de determinado círculo e principalmente pela falta de clareza dos professores em relação aos objetivos da auto-organização. Isto somente é resolvido com a retomada da reflexão acerca do papel da auto-direção na atualidade, transferindo para os alunos o maior número possível das tarefas que exijam organização, domínio de si e criatividade das crianças.

Em segundo lugar, os autores mencionam a questão da tutela em demasia do professor sobre a auto-direção da criança afirmando que isso prejudica o êxito dos objetivos propostos. No entanto, deixam claro que o professor sempre dirige o trabalho na auto-organização e a seu tempo ele sempre traz seu conselho e sua ajuda devendo dirigir discretamente o processo mas não tutelá-los (PISTRAK, 2009).

Numa terceira conclusão, destaca-se a urgência da participação ativa das crianças na construção da escola com o mesmo peso do pessoal pedagógico, pois se há a pretensão de formar pessoas que se relacionem com suas obrigações sociais de maneira consciente, assume-se que elas devem compreender nitidamente as suas próprias necessidades. Para, além disso, elas mesmas devem estabelecer essas necessidades e se subordinarem a elas de forma livre e voluntária (PISTRAK, 2009).

Nesse pressuposto se constitui o direito dos estudantes escolherem seus representantes nos conselhos escolares, nos quais terão a mesma prerrogativa que os seus *camaradas-pedagogos* mais experientes, tendo assim, os métodos de trabalho escolar compreendidos e aceitos como seus.

Por último, os pedagogos advogam a ampliação do caráter da união infantil através da superação dos limites da escola, indo para além de suas paredes, com o fim de cultivar os hábitos organizacionais em condições diversas. Para isso, era imprescindível a aproximação da escola com outras organizações infantis e com a juventude trabalhadora em outras instituições.

A auto-organização seria, portanto, a resposta à problemática imposta pela realidade atual. Ou seja, a escola de um período revolucionário à época de uma

ditadura do proletariado, cercada pelo imperialismo, deveria ser a Escola do Trabalho, “pois a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho” (PISTRAK, 2009, p. 132).

No âmago dessa concepção, conseqüentemente, os soviéticos, partindo do pressuposto do trabalho como fundamento do ser social, demarcam a centralidade do trabalho na escola, como elemento social-formativo, unindo ao seu redor todo o processo formativo-educativo.

4.3 O processo de estruturação da Comuna Escolar

Partindo dos fundamentos e princípios da Escola do Trabalho, que foram expostos no tópico anterior, é necessário compreender que as bases desta escola – auto-organização e ligação com a atualidade – evidentemente não estavam postas na eclosão da revolução em outubro de 1917. Elas foram sendo desenvolvidas no próprio cotidiano do processo de trabalho, o qual impunha a cada dia mais questões, problemas e tarefas a serem resolvidas.

Ciente de que a revolução apenas havia iniciado, no outubro de 1917, o coletivo pedagógico esforçava-se diante da grande empreitada de formular a educação revolucionária para poder constituir uma nova cultura: um novo homem caminhando para a omnilateralidade.

Logo, até o momento em que esse coletivo sistematizou e publicou a experiência da Comuna Escolar, dirigida por Pistrak, a saber, até 1924, ela passou por três períodos de estruturação.

No primeiro, já em 1918, ela surgiu como escola rural fundada pelo membro do colegiado do NARKOMPROS, PanteleymonNikholaevichLepeshinskiy, em Litvinovichi, uma aldeia distante e com sérias dificuldades físicas e estruturais. Além disso, os membros da escola eram vítimas de várias ameaças por parte dos donos de terras ricos que estavam revoltados naquele momento, ou seja, os alunos eram constantemente hostilizados, sendo alvos de xingamentos e pedradas ao longo do caminho para a escola. Tudo isso era agravado pelo fato da novidade de perspectiva para a educação (PISTRAK, 2009).

Isso era a tradução da correlação de forças existente naquele momento, pois com a tomada do poder pelo proletariado, em outubro do ano anterior, as forças do capitalismo mundial já atuavam no interior da URSS para mover uma contra-revolução.

Pistrak (1934, p. 115 *apud* Freitas, L., 2009) esclarece que

nos primeiro meses depois da Revolução de Outubro de 1917 (o ano escolar já havia começado) não era possível nem pensar em reelaborar imediatamente e, menos ainda, introduzir quaisquer novos programas. Era necessário superar a greve e a sabotagem de parte significativa do

magistério, organizado pela União dos Professores de Toda a Rússia que unia ao seu redor os elementos contrarrevolucionários

Freitas, C. (2009) nos traz alguns elementos essenciais dessa correlação com base na análise de autores que se dedicaram ao estudo da história da Revolução Russa, como Vitor Serge e Eric Hobsbawm. Ele nos conta que a partir desse ano, 1918, a Rússia sofreu graves consequências do bloqueio econômico para a recém-república proletária. A fome aumentava e a produção não cessava de diminuir. No entanto, o motivo mais evidente da miséria material e dos embates no interior da URSS se dava por conta da Guerra Civil ocorrida no período entre 1918 a 1920.

Nesse período, existiam tropas de vários países, como França, Inglaterra, Estados Unidos, Japão, Polônia, Sérvia, Grécia e Romênia em solo soviético com o objetivo de frear a revolução em curso. Essas tropas tinham uma ação articulada e ficaram conhecidas como o exército branco (FREITAS, L., 2009).

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

Nessa política, os camponeses deviam, por imposição do Estado, entregar as colheitas ao governo, o que gerou uma resistência camponesa onde estes escondiam parte de suas colheitas causando um conflito com a polícia política do Estado soviético, a *Tcheca* (FREITAS, C., 2009).

A produção industrial declinou ao ponto de, em 1920, corresponder a 13% da produção de 1913, e a produção agrícola a 30% (FREITAS, C., 2009). Isso suscitava a um paradoxo – para defender a revolução os camponeses sofriam com o Comunismo de Guerra e a produção do país era menor que em tempos do regime Czarista. No entanto, mesmo em ruínas e até mais atrasada do que sob o Czarismo, a Rússia sobreviveu à Guerra Civil.

Mesmo em meio a esse turbilhão de acontecimentos hostis que poderiam trazer uma idéia de não aceitação do formato comunal para a escola, as crianças estavam profundamente satisfeitas com a construção do novo modo de vida.

Podemos atestar isto através do relato que o coletivo pedagógico fez sobre como se deu a nomeação da “Comuna Escolar”:

Com a abertura do internato foi necessário não apenas café da manhã, mas também almoço e jantar, e quando as crianças preparavam para si o seu primeiro almoço comunal, sentadas ao redor da mesa, as carinhas eram alegres, agradáveis, vivas. De repente, um dos meninos salta no banco e grita: “Irmãos, nós já temos uma comuna!” – “Sim, sim” – gritaram os demais. Alguém começou a aplaudir e o restante apoiou. Começaram a discutir então porque, se na comuna é bom, todos têm medo dela. Desde esse momento nossa escola começou a chamar-se de comuna escolar, e as crianças com orgulho olham nos olhos daqueles que, com desprezo chamam-nas de comunistas (PISTRAK, 2009, p. 147).

Ainda assim, mesmo com toda a convicção por parte das crianças de que esta era a escola que deveria se constituir para a formação delas, houve um clamor para que a Comuna saísse da aldeia e se firmasse em Moscou. Diante das tantas hostilidades sofridas por aquele grupo, conseqüentemente, a tarefa de implantação da Escola do Trabalho se tornara inviável no período em questão. No entanto, os pedagogos da Comuna Escolar, sob a direção de Pistrak registram que havia uma intensa “disposição comunista das crianças e a idéia de ampla auto-direção da Comuna. Além disso, o trabalho. Trabalho como elemento que sempre acompanha qualquer vida comunal, qualquer auto-direção das crianças no internato” (PISTRAK, 2009, p. 133-134).

Nesse mesmo ano – 1918 – os pedagogos da Escola do Trabalho se empenhavam na reorganização da escola frente a sua forma antiga. Esse momento foi o da “Deliberação sobre a escola única do trabalho” do Comitê Central do Partido, em 30 de setembro, que se desdobrou na “Declaração sobre a escola única do trabalho” do NARKOMPROSS.

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

Esse sistema de deveres tornava o trabalho escolar fragmentado e por isso era considerado como um absurdo pedagógico. Com isso, o coletivo de pedagogos preconizou o foco em pesquisar novas formas de organização do trabalho. Essas pesquisas eram norteadas por duas questões gerais: o trabalho coletivo e o desenvolvimento físico das crianças.

Por trabalho coletivo era entendida toda tarefa coletiva do grupo considerada como sendo uma unidade. O grupo como um todo poderia ser dividido em tarefas distintas, em subgrupos, onde cada um desempenhava um papel específico, tendo a consciência de que é parte de um trabalho geral comum.

A unificação do trabalho dos diferentes subgrupos deveria ser garantida pelo balanço ou revisão em comum. Essa forma de organização tinha o intuito de proporcionar a percepção das crianças acerca do real significado da divisão do trabalho, contrapondo a visão antiga da escola de que essa divisão se dava em tarefas executadas como trabalho de campo, na qual cada criança faz a mesma coisa e a responsabilidade da tarefa é individual, pois cada uma advinha de uma personalidade diferente.

Ou seja, o trabalho coletivo não é aquele comum das crianças da mesma classe ou sala, mas a responsabilidade coletiva do trabalho, em que cada aluno é responsável pelo seu trabalho individual que só toma sentido se houver o entendimento dos nexos que constituirão o objetivo do trabalho ou do grupo na sua totalidade. Esse conceito está intimamente ligado à auto-organização dos alunos (PISTRAK, 2000).

A questão do desenvolvimento físico foi levantada pelos pedagogos por julgarem que o sistema de deveres escolares era nocivo à saúde e ao desenvolvimento normal das crianças. O corpo era considerado por eles a vigamestra que determina o desenvolvimento intelectual. Pistrak (2000, p. 159) diz claramente que “é indispensável considerar a necessidade de desenvolver não somente a inteligência, mas também o corpo humano”.

Por conseguinte, para potencializar esse desenvolvimento físico, a Escola do Trabalho introduziu além das suas formas de trabalho cotidiano, um dia por semana sem deveres escolares – chamavam de um dia de clube – e a escola de

verão que era um primeiro passo para outras experiências do mesmo tipo que mudassem o modo de trabalho anual (PISTRAK, 2000).

A proposta para essas duas questões centrais, o trabalho coletivo e o desenvolvimento físico das crianças, era de compor uma unidade no trabalho escolar, mas essa unidade não fora alcançada, pelo menos até meados de 1924.

Com isso, pensando numa estratégia de organizar o trabalho escolar, o plano Dalton³⁵ era o que estava em pauta, pois como testifica Pistrak (2000), era o assunto que mais estava na moda naquele período.

Grandes referências eram feitas ao plano, face ao fato dele eliminar o sistema de deveres escolares que incomodava muito aos professores, no entanto, acabava por desenvolver uma substituição, por outro sistema de deveres que ocupava menos os professores e sobrecarregava mais os alunos, a ponto de nos seus momentos fora da escola não terem tempo para nenhuma outra atividade (PISTRAK, 2000).

Mas, a possibilidade de avanço do plano que os pedagogos visualizavam, se referia principalmente à independência do trabalho, os resultados e a possibilidade de passar para o método experimental.

Todavia, esses mesmos pontos que eram considerados positivos, sofriam críticas do coletivo de pedagogos soviéticos responsável pela Comuna Escolar. Sobre a independência do trabalho havia o problema do empanturramento livresco; em relação aos resultados, tinha-se a necessidade de contrapor à formalidade, ou seja, a busca dos resultados em si mesmo sendo o motor do aprendizado sem deter-se mais na questão do trabalho coletivo enquanto processo; e, por fim, a possibilidade de passar para o método experimental era um iminente risco de adoção do método de laboratório desvinculado da produção em sua totalidade social (PISTRAK, 2000).

³⁵ Segundo Pinto (2003), o plano Dalton é uma “racionalização” do programa de ensino, organizado em unidades mínimas de estudo, onde “o aluno tinha uma tarefa mensal a desenvolver livremente e o docente intervinha apenas para aconselhar e controlar o trabalho”. Caracterizando-se, também, pela adoção de “atividades de laboratório, conferências e de organização do trabalho”, consistia de um projeto de racionalização do trabalho escolar, cujo objetivo era romper com o excesso de intelectualismo das aulas e praticar a individualização do ensino. Esse plano tem por base a experiência da americana Helen Parkhurst. Para aprofundamento conferir a obra *Education on the Dalton Plan*. Whitefish: Kessinger Publishing, 1922.

Ficava clara para os soviéticos a sentença de condenar qualquer intento de organizar o trabalho sob a perspectiva do plano Dalton ou qualquer outra vinda da burguesia, contudo, eles só poderiam partir de algo que já fora acumulado pela humanidade diante da sua história, e o que parecia ser mais avançado à época era o referido plano. Os pedagogos não tinham a intenção de criar um novo método soviético de laboratório, por deduzir que a concepção diretriz em relação à independência das crianças tem mais valor que um plano determinado próprio (PISTRAK, 2000).

Em outros termos, não se propunham a organizar o trabalho escolar na perspectiva do plano Dalton, mas adaptar o plano para a perspectiva soviética, fazendo correções com a finalidade de “harmonizar a unidade de trabalho exigida pelo sistema de complexos e as técnicas do plano Dalton” (PISTRAK, 2000, p. 163).

Nessa adaptação feita pelos soviéticos, a auto-organização dos alunos ocupa um papel fundamental, pois o plano deveria tornar-se o plano dos alunos, realizado e erigido por eles. A ampliação desse plano, “sovietizado”, trazia a intenção de resolver o problema do excesso de trabalho e edificar a escola considerando a questão do desenvolvimento físico.

Pistrak (2000), evidenciando o método marxista de apreensão da realidade posta para fazer novas formulações, expõe a negação do plano Dalton como processo que daria origem a proposição de adaptação.

Em primeiro lugar, ele aborda o egocentrismo do ensino durante o qual o aluno responde por si e pelo seu trabalho destruindo a noção do trabalho coletivo. A própria classe escolar – que logicamente é algo a que o trabalho coletivo não deve se resumir, pois o aluno deve estar consciente da sua contribuição diante da totalidade da escola e não somente da classe – é desfeita nesse egocentrismo, priorizando um trabalho extremamente individualizado.

E, em segundo, o desmembramento do programa mediante uma distribuição mensal, levando os professores a dividi-lo maquinalmente em partes dentro de prazos preestabelecidos. No entanto, trata-se de um programa que na realidade é indivisível (PISTRAK, 2000).

Mesmo com a negação dos princípios do plano Dalton e com uma preocupação em fazer uma adaptação às diretrizes e formas de organização soviéticas, a influência da Escola Nova e do plano Dalton ainda foi muito forte.

O próprio Pistrak publicou uma autocrítica³⁶ no ano de 1934 sobre toda a experiência da Comuna Escolar, no livro “Pedagogia”, especificamente, no quinto capítulo que aborda os “Planos de estudo e programas da escola. História e desenvolvimento dos planos e programas escolares na escola soviética” (FREITAS, L., 2009, p. 39).

Na publicação, Pistrak justifica que, logo em 1917, não era possível nem introduzir e muito menos reelaborar novos programas para a educação de forma imediata, pois havia a urgência em superar a greve e a sabotagem de parte do magistério, organizada pela União dos Professores de Toda a Rússia que congregavam nela os elementos contra-revolucionários daquele momento.

Além disso, era necessário encaminhar as reformas estruturais de prédios antigos que na sua própria formatação privilegiavam a classe burguesa fazendo a separação das elites em relação aos demais. Com isso, a escola não durando mais que um ano na aldeia mudou-se para Moscou no outono de 1919.

Nesse ínterim, entre 1918 e 1919, os princípios da Escola Única do Trabalho obtiveram mais atenção e importância. A Comissão Estatal para a Educação juntamente ao NARKOMPROSS elaborou os princípios básicos da escola, através da Declaração Sobre a Escola Única do Trabalho (FREITAS, L., 2009).

Pistrak destaca que a Declaração³⁷ é amplamente influenciada pelos representantes avançados da pedagogia burguesa, por John Dewey, especialmente, pois vinculava a exigência da introdução do trabalho como base do ensino com o princípio de familiarização ativa, viva e criativa com o mundo. Essa proposição básica levou a escola soviética ao chamado método do trabalho que desembocou nas oficinas e na relação com o trabalho agrícola e industrial (FREITAS, L., 2009).

³⁶ Tivemos acesso a grandes trechos do capítulo quinto dessa publicação, através do minucioso trabalho de Luiz Carlos de Freitas, publicado no próprio livro “A Escola-Comuna”, traduzido por ele para a edição brasileira.

³⁷ Sobre o conteúdo da Declaração e a crítica feita por Pistrak à mesma, desenvolvemos no quinto capítulo deste trabalho.

Diante disso, o pedagogo afirma de forma veemente que o princípio do trabalho se reduziu ao princípio do ensino ativo, princípio da atividade da criança e com isso começou a aparecer a idéia do trabalho social do aluno, onde nas oficinas se efetivava sem nenhum princípio orientador (FREITAS, L., 2009).

Facci (2004) contribui com esta análise quando afirma que diante das tentativas de novas formas de organização do trabalho escolar influenciadas pelo plano Dalton e com a necessidade de utilização das formas coletivas para essa organização, os pedagogos foram atraídos pelo método de projetos³⁸, o que nos dias de hoje é amplamente conhecido como pedagogia de projetos³⁹.

A função desse método é “fazer ativa e interessante a aprendizagem dos conhecimentos e habilidades necessárias para a vida; procura fazer com que a conexão entre a ação e a sua finalidade seja natural; o aluno não recebe informação alguma que não surja dele mesmo ao realizar o projeto” (STRAMIELO, 2001 citado por FACCI, 2004, p. 165).

Os pedagogos soviéticos, segundo Facci (2004), foram atraídos por esse método por ele introduzir a criança diretamente à sua vida particular e o benefício de formação da iniciativa, independência, coletivismo, habilidade para planejar os trabalhos, além da obstinação na perseguição de objetivos. Isso tudo, podendo ainda auxiliar na resolução de tarefas sociais colocadas à escola soviética para a consolidação do socialismo. O método de projetos fez parte da prática do trabalho na escola, principalmente, a partir da segunda metade da década de 1920.

Mesmo assim, era latente a crítica a esses métodos acerca do predomínio do empirismo e a não importância dada ao conhecimento científico. Podemos observar essas críticas tanto na obra de 1924 sobre os fundamentos da Escola do Trabalho, como na autocrítica de Pistrak de 1934, divulgada por Freitas, L. (2009).

Portanto, podemos resumir os problemas principais trazidos por essa metodologia, sobretudo na década de 1920: falta de sistematização dos conteúdos,

³⁸ Método realizado por W. H. Kilpatrick, discípulo de Dewey (FACCI, 2004).

³⁹ Ressaltamos que estamos falando do primeiro período (1918-1919) e, portanto, o método de projetos é uma influência sobre os pedagogos e não uma política institucionalizada. Através da pesquisa feita por Freitas, L. (2009), podemos atestar que esse método foi institucionalizado somente nos programas de 1930 e foi denominado por sistema de complexo-projetos. No entanto, não trataremos disso mais detidamente já que não se trata do período localizado no recorte histórico pesquisado por nós.

desvalorização da função dos livros didáticos e a negação do trabalho orientador do professor (FACCI, 2004).

No segundo período, que segue de 1919-1920, houve poucos avanços. A grande contribuição deixada foi um plano de organização, em linhas gerais, conforme podemos ver na citação que segue:

1. Na base do trabalho da escola coloca-se o estudo do trabalho humano e da sociedade.
2. O ponto de partida consiste em dois tipos básicos de trabalho real: a fábrica, empresa – trabalho industrial – e fazendas coletivas – trabalho de economia rural em grande escala.
3. Estuda-se o trabalho do ponto de vista da atualidade, isto é, seu estudo em comparação com outras formas de trabalho menos técnicas e inteiramente social. Segue-se daí uma série de tarefas de caráter educativo.
4. As crianças participam diretamente no trabalho dos adultos. Elas devem ter compreensão clara de que introduzem sua parcela de trabalho na tarefa geral, que o trabalho delas ajuda o Estado; o trabalho das crianças deve estar em direta relação com o socialmente útil, e assim deve ser percebido pelas crianças.
5. Todo o trabalho da escola fundamenta-se em ampla base de autodireção das crianças (PISTRAK, 2009, p. 134).

A priori, foi pensada para a efetivação do plano a alternância de trabalho rural e industrial durante cada ano. A idéia era concretizar um primeiro grau comum nas condições rurais e no segundo haveria a alternância durante cada ano. Ou seja, os alunos do segundo grau trabalhariam uma parte do ano na cidade e a outra parte no campo. Isto se daria com a existência de duas turmas de segundo grau alternando entre si.

Mas somente parte disso se realizou, pois, nas condições que se encontrava a URSS em plena guerra civil, a alternância regular tornou-se irrealizável, culminando, dessa maneira, com o estabelecimento de duas escolas de tendências diferentes: industrial (escolas rurais) e urbana (PISTRAK, 2009).

As duas escolas proporcionavam uma formação geral e diferenciavam-se pelo caráter do contexto em que estavam, ou seja, pelo caráter do trabalho e modo de vida dos alunos. Contudo, nesse período só foi concretizado o segundo grau urbano, o que implica na gênese do terceiro período, em 1922, da Escola-Comuna pela separação territorial entre o segundo e o primeiro graus.

A experiência desenvolvida no período que agora abordamos deixou ainda mais patente os objetivos, os métodos e as formas de trabalho escolar.

Os objetivos centrais eram os seguintes: formar os estudantes para que fossem lutadores e construtores do regime socialista com habilidades de abranger quaisquer tarefas numa prática científico-marxista; proporcionar uma base científica adequada, para que tateando a vida econômica com a ciência possam apreender também a técnica e aplicar os métodos da ciência a ela em sentido amplo, bem como abrir caminhos novos, criando o novo num processo de dominação deste ou daquele aspecto da vida (PISTRAK, 2009).

O trabalho escolar se dava basicamente pela resolução de pequenos problemas científicos que eram colocados aos alunos através de um plano ou idéia geral elaborada por toda escola em um determinado período de tempo. Os problemas eram apresentados pelos representantes da disciplina ou de parte dela após o seu estudo e sistematização.

Assim, durante o ano, os alunos passavam por cinco, ou mais, grandes trabalhos, gerando como resultado a experiência de elaboração científica das questões e assimilação do método científico junto à habilidade de trabalhar autonomamente. Essa metodologia era aplicada em duas formas de trabalho: o trabalho em oficinas para os mais novos e na grande empresa para os mais velhos (PISTRAK, 2009).

Para os mais novos pressupunham-se as finalidades de assimilação dos princípios das máquinas simples, familiarização com a divisão do trabalho, com a tecnologia dos materiais e a obtenção de hábitos elementares artesanais. Os mais velhos passavam por todos os processos de produção da fábrica num período específico para alcançar o conhecimento de toda a produção. Em paralelo, se realizavam visitas em outras fábricas com o intuito de conhecer e comparar formas mais acabadas de produção.

Em face dessas formulações acumuladas já em 1920 para a escola em questão, os pedagogos soviéticos puderam fazer uma avaliação. No tocante aos objetivos, perceberam que eram bastante restritos e que havia o risco de não sair dos limites apenas educativos.

Sobre os métodos, afirmam que eram um tanto teóricos e que findaram por criar uma estrutura rígida em que posteriormente foi preciso fazer correções.

Perceberam, também, que as oficinas eram bem restritas e que o trabalho na fábrica passando por todo o processo de produção se tornou irrealizável (PISTRAK, 2009).

A Comuna Escolar, como já dissemos, foi sendo constituída gradativamente pelo processo de trabalho coletivo. Da mesma forma, o programa e o plano de estudos não era algo acabado mesmo após a experiência da escola demonstrativa de Moscou.

A questão do plano de estudos da comuna foi colocada somente na segunda reunião do Conselho Escolar do segundo grau da Escola Experimental Demonstrativa de Moscou, em 13 de outubro de 1920 – em seu terceiro período – pois havia a constatação de uma falta de coordenação do conhecimento recebido pelos estudantes por causa dos programas separados em disciplinas (PISTRAK, 2009).

Foi nesse bojo, após várias discussões nas primeiras reuniões, que se percebeu a necessidade de uma tarefa completa para a escola, a qual teria como desdobramento a ligação da escola com a produção.

O trabalho educativo, portanto, inicialmente teve na sua base o estudo da parte técnica e da extração de material protagonizados pela fábrica. Com fulcro nesta premissa, os alunos inicialmente eram direcionados a uma familiarização com a fábrica, através de visitas e excursões, para posteriormente chegar ao trabalho propriamente dito.

Após alguns fracassos, houve novas reformulações no plano de estudos por perceber-se a necessidade do trabalho educativo consistir não somente no enfoque técnico, mas também social, tornando a fábrica um “imenso todo cultural”, com a idéia de oportunizar conhecimentos e hábitos necessários para a construção ativa e consciente da nova sociedade (PISTRAK, 2009, p. 175). A fábrica, por conseguinte, era considerada a célula mais importante da sociedade, onde há a criação dos principais valores materiais modernos e onde os trabalhadores se ligam ao todo social multilateral.

Eis, então, as proposições gerais, base de todo o trabalho coletivo: a ligação do trabalho escolar com a vida moderna, participando do trabalho coletivo na fábrica que se tornara o eixo da escola, sendo o complexo de fenômenos técnicos, econômicos, políticos e diários a base do ensino-aprendizagem.

No entanto, o trabalho não se resume ao trabalho produtivo e nem nas questões da politecnia, pois para o grupo dos mais novos o auto-serviço⁴⁰ e as oficinas escolares são preconizados como as formas de trabalho. Nesse aspecto, concordamos com a análise feita por Freitas, L. (2009)⁴¹ ao perceber que o aspecto fundamental priorizado pela Comuna Escolar é a conexão entre teoria e prática com base no sentido mais amplo do conceito de trabalho. Essa era uma tentativa de superar a fragmentação entre teoria e prática partindo daquilo que se tinha de mais avançado produzido pela humanidade em termos de teorias pedagógicas nas condições históricas impostas por aquele período.

O próprio Pistrak (2000) sustenta isso quando afirma, nas conclusões sobre o lugar e o papel do trabalho na escola soviética, que o trabalho na escola não pode ser o trabalho em si mesmo, como se já fosse imbuído de uma virtude educativa natural, o trabalho abstrato, separado de sua função ou valor social. Ele deve ser tratado sob um ponto de vista social claro, forjando uma compreensão determinada da realidade, introduzindo a criança desde o início no trabalho socialmente útil.

A partir dessa base geral, seriam determinados todo o volume de disciplinas específicas, planos e métodos de trabalho. Após o acúmulo dessa experiência, houve ainda mudanças no trabalho, alterações metodológicas etc., mas o sustentáculo continuou o mesmo.

É notória, portanto, a evidência e a importância da questão do trabalho na escola para os soviéticos. Pistrak (2000) afirma, no entanto, que era algo menos estudado e menos conhecido até 1924⁴², mas, cada vez mais posto em evidência, quando ele mesmo resolveu expor as correntes⁴³ principais da experiência que fora

⁴⁰ Ressaltamos que Pistrak (1934 *apud* Freitas, L., 2009) na sua auto-crítica assumiu que o princípio do trabalho resumiu-se ao princípio da atividade da criança e mostrou que basicamente, o que se tinha em termos de forma básica de trabalho no período de 1919-1921 era o auto-serviço.

⁴¹ Devemos enfatizar que essa concordância está no âmbito do que era prioridade para os soviéticos e não necessariamente o que foi desenvolvido na prática.

⁴² Ano que publicou originalmente a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho*.

⁴³ Correntes do pensamento educacional que se constituíram nos primeiros oito anos do poder soviético. As correntes são uma sistematização de Pistrak (2000) ao decifrar a experiência acumulada pelos soviéticos sobre como se colocou a questão do trabalho nos princípios da Escola do Trabalho. Refere-se ao processo de tentar formular algo que superasse o modelo escolar czarista em vistas de um modelo novo, próprio dos soviéticos.

acumulada e que se formaram a partir de quando eles – os soviéticos – assumiram o princípio da Escola do Trabalho ainda em 1918.

A primeira corrente remetia ao ensino pré-determinado sem a necessária relação com o trabalho. Pistrak (2000) afirma que esta corrente tomou emprestada a solução do problema de pedagogos reformistas burgueses que tinham a disciplina incluída num programa de ensino previamente definido, impondo uma lista de questões que deveriam ser estudadas principalmente através de excursão, livro, laboratório etc.

O autor diz que fica inequívoco um problema de metodologia, pois essa corrente partiu do pressuposto apreendido na pedagogia, que diz ser “recomendável, para assimilar o ensino, além das impressões visuais e acústicas, o emprego de impressões musculares; é necessário, portanto, recorrer ao trabalho manual” (PISTRAK, 2000, p. 46). No entanto, o trabalho manual estava determinado previamente pelos professores ou pela escola.

Com isso, os primeiros anos da revolução ampliaram esse ponto de vista com a implantação das oficinas. Neste ponto, o mais importante é perceber que foi acrescentado o trabalho físico aos trabalhos manuais em geral, trazendo um caráter produtivo. O princípio que norteava o método foi o de que era necessário ilustrar pelo trabalho o maior número de momentos de determinadas disciplinas.

Essa era a maneira de estabelecer as relações entre o trabalho e a ciência. No entanto, Pistrak (2000) revela que na prática o trabalho ainda era tratado completamente de forma secundária, pois o programa de estudos continuava sendo o central para a escola, adaptando e subordinando o trabalho a ele. Dessa forma, o trabalho não tinha nenhuma continuidade, unidade, ficando como uma série de trabalhos sem vínculos um com o outro.

A outra corrente era a de fragmentação dos ramos do trabalho⁴⁴, pois esses ramos somente se ligavam eventualmente quando se produzia, eram, portanto, independentes um do outro não havendo uma ligação constante. Todavia, o pedagogo soviético considerou que esta corrente era mais audaciosa, pois o trabalho manual era colocado na base do trabalho escolar, e ao contrário da primeira corrente, subordinava o plano de estudos a ele. Isso se fazia tomando um ofício –

⁴⁴ Pistrak (2000) divide os ramos do trabalho em trabalho manual e aulas teóricas.

sendo assim, um trabalho manual em sua integridade – ao qual se adaptava todo o programa de ensino.

Mas o fracasso atribuído a essa corrente ainda possuía a mesma causa da primeira, pois nos dois casos havia a substituição da relação do trabalho e a ciência pela relação dos diferentes cursos com o trabalho da oficina. A diferença encontrada era o que subordinava o quê, portanto, permanecia a fragmentação entre o trabalho e a ciência.

Ademais, a base do método estava equivocada, visto que a atividade produtiva na escola precisaria ser parte de todo o conjunto econômico da URSS, incorporando-se à dinâmica da realidade em sua totalidade. Não sendo dessa maneira, o trabalho perderia o seu caráter social (PISTRAK, 2000).

A terceira corrente era a mais difundida e também a mais simples. Nela, o trabalho prevalecia isolado da ciência. O trabalho era entendido como algo que educava por ele mesmo, ou seja, qualquer trabalho seria uma ótima base para a educação e permitia resolver os problemas relativos puramente a ela, mas não ao ensino. Para atestar a máxima desta corrente podemos recorrer à explicação do próprio Pistrak (2000, p. 48):

Graças ao trabalho o homem se torna disciplinado e organizado: é preciso ensinar o amor e a estima pelo trabalho em geral. O trabalho eleva o homem e lhe traz alegria; educa o sentimento coletivista, enobrece o homem e é por isso que o trabalho, e particularmente o trabalho manual de qualquer tipo, é precioso como meio de educação.

Não se atribui nenhuma importância à ciência, que fica à parte. Não se pressupõe, ou melhor, não é admitido que exista necessariamente uma relação entre o trabalho e a ciência.

O fracasso óbvio dessa perspectiva gerou uma quarta corrente, na qual o ensino predominava sobre o trabalho, que neste momento desempenhava um papel muito pequeno. Essa corrente surgiu em meio ao panorama dos dois ou três últimos anos de guerra civil e fome, quando a escola em questão se restabelece. Pistrak (2000), sobre isto, considera que a falha desta corrente se devia ao fato de que os órgãos centrais e as escolas dedicaram-se à revisão do objeto do ensino à luz dos novos programas e também pelos fracassos sucessivos anteriores.

Após a análise das quatro correntes, Pistrak (2000) arremata afirmando que nenhuma delas, ou mesmo todas em conjunto, resolve o problema do trabalho na escola porque tomam o trabalho de forma abstrata, como uma disciplina apartada do seu aspecto principal que é a preocupação com a realidade atual. O trabalho que é resguardado pelo autor deve ser um elemento integrante da relação da escola com esta realidade.

Nesse momento, o autor evidencia a categoria do trabalho socialmente útil, quando assevera não se tratar de qualquer trabalho, ou qualquer dispêndio de energia muscular e nervosa, mas de estudar o trabalho que determina as relações sociais. Ele enfatiza mais uma vez o valor social do trabalho, e por conta disso é que o centro dos programas⁴⁵ compreende o estudo do trabalho humano.

O terceiro período da experiência comunal em debate foi o de 1922, quando a escola se encontrava na estrutura que detalharemos nos próximos parágrafos.

Estudando a grande indústria como fenômeno central da cultura, ciência, técnica e regime social moderno, o segundo grau consistia em quatro anos onde o estudante devia ser conduzido ao conhecimento dos processos fabris fazendo a relação com o todo social do qual a fábrica é parte (PISTRAK, 2009).

Nessa perspectiva, os primeiro dois anos concentravam-se nas oficinas, o terceiro ao trabalho nas fábricas e o quarto era o de sistematização e generalização da experiência acumulada pelo estudante.

As oficinas em que a criatividade técnica poderia ser mais desenvolvida eram privilegiadas, como as de elaboração de madeira e metal. Nelas e nas demais, a divisão do trabalho, a auto-organização, a organização econômica da oficina e o estudo do seu lado econômico-administrativo era algo prioritário e não somente os trabalhos com materiais.

Portanto, a oficina deveria ser um passo para a fábrica, logo trabalhando nelas as crianças não ficavam fora da fábrica, pois mantinham uma tríplice relação com ela “em primeiro lugar, com ajuda das excursões em ligação com o trabalho

⁴⁵ Programas relativos ao esquema CEC (Comissão Científica Estatal), explicitado na seção *Análise crítica de Pistrak, por Pistrak, em 1934* deste trabalho. Os programas são formulados em três colunas: *A Natureza e o Homem, O Trabalho, A Sociedade*.

educativo; em segundo através das células da UJCR⁴⁶, e finalmente, através daquele caminho pelo qual a escola como um todo se liga com a fábrica” (PISTRAK, 2009, p. 140).

Para o trabalho na fábrica seguia-se uma sequência pedagógica de um mês a um mês e meio de preparação e familiarização com o trabalho e com a própria fábrica, dois a três meses dedicando-se ao conhecimento preciso em uma rotina de trabalho diário, mais dois ou três meses de trabalho diário e, por último, era feito um balanço anual num período de um mês a um mês e meio.

Na generalização e sistematização da experiência acumulada, no quarto ano, estuda-se a economia nacional fazendo a interligação com as partes específicas. Para isto, o estudante dedica-se a um ramo inteiro da indústria a qual a fábrica relaciona-se.

Essa estrutura de organização da escola nos quatro anos é colocada pelos autores como a forma da criança dominar os métodos científicos da pesquisa e do trabalho autônomo, não deixando ainda de ser formação geral. Nesse entendimento, a fábrica e o ramo da indústria não são concebidos como uma especialização profissional, mas como um grande fenômeno, um complexo, em que aprendem a enfocar todos os aspectos da vida. Com base neste pressuposto, a fábrica não é posta como apenas um objeto de estudo ou de ilustração, mas um “meio de formação política e de fortalecimento da visão marxista das crianças”. Consequentemente, as tarefas da escola politécnica devem ter o objetivo de “encontrar os caminhos de sua realização em ligação com o eixo fundamental da vida” (PISTRAK, 2009, p. 141).

No entanto, os educadores soviéticos tiveram que fazer alteração na organização da sequência pedagógica proposta para o trabalho na fábrica, pois não foi possível realizar o plano como se havia proposto. Fez-se, então, outra divisão, onde no início do ano prioriza-se a assimilação, avaliação e observação da organização do próprio processo de trabalho e ao mesmo tempo inicia-se uma acumulação de material para formular a segunda parte do ano. Além disso, houve a introdução na escola da organização científica do trabalho (PISTRAK, 2009).

⁴⁶ União da Juventude Comunista da Rússia.

A consubstanciação da escola de segundo grau de inclinação rural só se iniciaria no outono de 1923 na fazenda coletiva perto de Moscou.

5 A CRÍTICA DA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO BURGUESA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DO TRABALHO SOVIÉTICA

Este capítulo tem como objetivo analisar a contribuição da Escola do Trabalho soviética, considerando suas principais categorias – a relação com a realidade e auto-organização dos alunos – para a construção de uma nova forma de sociabilidade e, ao mesmo tempo, apoiando-se ainda em Pistrak, apontar os limites dessa Escola em comparação com os seus objetivos, situando-a no contexto histórico de uma sociedade em transição.

Para tanto, dividimos o capítulo em duas partes. Na primeira, analisamos, à luz do materialismo histórico dialético, as duas categorias centrais dessa proposta educacional – a relação com a realidade e a auto-organização dos alunos – necessárias, a nosso ver, ao processo de emancipação humana. Na segunda, apresentamos a crítica formulada por Pistrak em 1934 com relação à Escola do Trabalho, a qual nos fornece subsídios importantes para compreender o processo, com suas nuances e contradições, de constituição da Escola na nova sociedade que se forjava pós-revolução de outubro.

5.1. A relação com a atualidade e a auto-organização dos alunos na proposta educacional de Pistrak e o processo de emancipação humana

Este sub-capítulo tem o propósito analítico de averiguar a contribuição da Escola do Trabalho soviética para o processo de emancipação dos indivíduos. Em consonância com os autores *d'A Ideologia Alemã*, que, na referida obra, desenvolveram uma crítica consistente a toda teoria especulativa proposta pelos filósofos alemães a seus contemporâneos, os pedagogos soviéticos também tinham ciência da necessidade da superação dessas teorias e, por consequência, da necessidade de uma teoria materialista que pudesse fundamentar todo o seu trabalho, apontando para uma visão “nem abstrata, nem dogmática, mas real, diríamos transformadora do mundo” (PISTRAK, 2009, p. 122).

É diante desse embate, presente na história desde o ato inaugural da apropriação privada do trabalho alheio, da qual decorre a gênese da divisão entre trabalho manual e intelectual, que a partir de então fundamenta o domínio de uma classe social sobre as outras, que os pedagogos soviéticos tomaram por princípios para a Escola do Trabalho as categorias: atualidade e auto-organização (MARX e ENGELS, 2007). Especialmente fundamentada na primeira, a escola soviética reconhecia como sua base material e histórica o processo de revolução social no interior da Rússia, o que chamaram de brecha do imperialismo, e o contexto internacional, pois na própria definição desta categoria, os pedagogos soviéticos deixavam claro o entendimento de que a atualidade também era a fortaleza capitalista (PISTRAK, 2009).

Fica evidente para eles, pois, a tarefa da escola de estudar a atualidade numa perspectiva de classe bem definida, e com isso, a educação seria usada como arma ideológica na formação do homem soviético para contribuir com a consolidação da revolução mundial (PISTRAK, 2009).

Foi com essa identidade entre a formação e a realidade de luta, que viu-se a necessidade de abandonar uma série de disciplinas e partes do curso no intento de inserir novas possibilidades que fossem próprias daquela realidade.

Os pedagogos reconhecem, então, que a escola não é algo absoluto e não segue objetivos absolutos para a formação do homem, mas é o reflexo do seu século atendendo as exigências de um determinado regime político-social.

Estes objetivos, basicamente, resumem-se na formação da pessoa, a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência deste processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a classe oprimida ocupa nesta luta; e, em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta (PISTRAK, 2009, p. 117).

Ou seja, na busca de construir uma nova teoria pedagógica para um novo momento histórico, compreendiam o seu mundo sensível, sabendo que

[...] não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas

sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas (MARX e ENGELS, 2007, p. 30).

Dessa forma, tinham a clara consciência da necessidade de focar a formação dos indivíduos para a construção do coletivo internacional e para a construção de uma nova ordem social e política que estava em andamento, mas que ainda se enfrentava com o regime capitalista imperialista que era dominante no mundo. Nossos pedagogos, que não se iludiam com a possibilidade do socialismo num só país, viam como essencial a tarefa de continuar lutando contra o regime que consideravam agonizante, formando e consolidando a coletividade internacional.

O avanço dessa luta estava voltado para que o desenvolvimento das forças produtivas deixasse de ser um poder estranho aos trabalhadores de todo o mundo. É importante sublinhar que os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora, na sua existência, possuem uma dependência histórico-mundial e são imbuídos de uma relação constituída entre a forma de intercâmbio e as forças produtivas, as quais configuram-se como a própria relação da atuação dos indivíduos - sua atividade, com as formas de intercâmbio. Assim, necessitavam efetivar o processo de revolução que não devia se dar somente em termos de regime político e social, mas também na própria forma de existência humana (MARX e ENGELS, 2007).

A tomada do poder dos meios de produção é condição fundamental para essa revolução, mas é só o início dela. Nesse ensejo é que a formação do homem soviético tinha que ser voltada para algo totalmente novo, mas baseada na própria experiência histórica soviética e de todo processo revolucionário protagonizado por estes na Rússia, uma experiência de transição para um novo modelo social.

E considerando que a formação não é separada da educação, os soviéticos pensaram numa educação que não fosse separada do trabalho, da atividade produtiva, da auto-atividade.

Antes de continuarmos a explanação sobre a auto-atividade, a atividade produtiva e o trabalho como base da escola soviética, precisamos compreender o que Marx e Engels (2007) elaboraram sobre essa questão. Retomemos um pouco o desenvolvimento deste tema feito pelos filósofos alemães, e recuperado por nós, em *A Ideologia Alemã*.

Para os autores (2007), a relação constituída entre a forma de intercâmbio e as forças produtivas é a própria relação da atuação dos indivíduos, a sua atividade, com as formas de intercâmbio. E as condições que esses indivíduos intercambiam uns com os outros não são condições alheias ou externas a eles, mas inerentes à sua individualidade que é constituída com base no atual desenvolvimento das forças produtivas, condições que diante de seu contexto material e histórico produzem sua vida material e são as condições da sua auto-atividade e produzidas por ela.

Assim, esses indivíduos, diante da separação das forças produtivas deles próprios, são despojados de todo o conteúdo real das suas vidas, tornam-se indivíduos abstratos e ainda, sim, têm o trabalho como a única aliança entre eles, a sua existência e as forças produtivas, mesmo sendo esse trabalho desprovido de toda aparência de auto-atividade.

Podemos atestar, então, junto a Marx e Engels (2007), que o seio da formação dos indivíduos, é a sua auto-atividade relacionada com as formas de intercâmbio no desenvolvimento das forças produtivas. Formação esta, que é determinada pelo estado que se encontram as forças produtivas e seu processo de desenvolvimento no que concerne ao acesso pleno ou não dos indivíduos aos meios de produção, ou seja, é inerente ao modelo em que a cooperação desses indivíduos é sustentada no processo produtivo.

O desenvolvimento das forças produtivas, tanto no tempo histórico em que viveram Marx e Engels, como também Pistrak, ou seja, "... a condição determinada sob a qual eles produzem corresponde, assim [...] à sua real condicionalidade, à sua existência unilateral" (MARX e ENGELS, 2007, p. 68).

Essa existência unilateral propicia o desenvolvimento de uma qualidade do indivíduo em detrimento dele próprio. E a qualidade como um poder estranho ao indivíduo que o torna um indivíduo abstrato, não tem sua gênese na consciência, no pensar, numa potência estranha externa ao indivíduo, mas nas circunstâncias materiais do mundo em que este vive.

Essas circunstâncias

[...] só lhe permitem o desenvolvimento unilateral de uma qualidade às custas de todas as demais, se elas lhe proporcionam material e tempo para

desenvolver só uma⁴⁷ qualidade, então esse indivíduo logra apenas um desenvolvimento unilateral, aleijado. [...] E o modo como se desenvolve essa qualidade preferencialmente favorecida depende, por sua vez, de um lado, do material de formação que lhe é oferecido, de outro lado do grau e do modo como as demais qualidades permanecem reprimidas. Justamente pelo fato de que, por exemplo, o pensar é o pensar deste indivíduo bem determinado, permanece ele como o seu pensar determinado por sua individualidade e pelas condições em que vive (MARX e ENGELS, 2007, p. 257).

É partindo dessa análise da formação humana no seu atual momento de desenvolvimento das forças produtivas, com sua base material e histórica, que Marx e Engels (2007) afirmam que a auto-atividade na relação com o desenvolvimento das forças produtivas é o constituinte da formação dos homens seja para seu desenvolvimento unilateral, seja para o pleno desenvolvimento de suas capacidades. Assim dizem: “a transformação do trabalho em auto-atividade corresponde à transformação do restrito intercâmbio anterior em intercâmbio entre os indivíduos como tais” (MARX e ENGELS, 2007, p. 74).

Partindo desse pressuposto marxiano e diante da análise posta por Pistrak (2000; 2009) e seu coletivo pedagógico de que a formação não é separada da educação, esses últimos tinham que ter uma coerência na busca por aliar, no processo educacional formal, a formação dos indivíduos a todo o resto, ou seja, consolidar uma educação que não fosse separada do trabalho, da atividade produtiva, da auto-atividade. Isso tudo baseado no contexto de luta pela composição do socialismo mundial.

Assim, tomaram o trabalho como eixo central da escola, e como eles mesmos afirmavam: “a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho” (PISTRAK, 2009, p. 132). É inequívoco, pois, que eles estavam, naquele momento de transição, a procura de novas formas sociais de trabalho em todo o conjunto da sociedade e, conseqüentemente, a escola encampava também essa busca como parte do todo social.

Seguindo a afirmação desses pedagogos, devemos considerar que toda a experiência escolar soviética, não sendo uma experiência isolada do seu contexto, trata-se de uma busca pela formação do novo homem, pela consolidação do

⁴⁷ Conferir de nota de rodapé número 22.

socialismo mundial. Portanto, algo em movimento e não acabado. Tanto para eles naquele momento histórico, por estarem diante de uma realidade de construção e ainda lutando para superar a forma de sociabilidade dominante do capital, como para nós, que ao considerarmos o desenrolar da história podemos confirmar essa transitoriedade não consolidada em termos de formação de uma nova sociabilidade.

A ênfase nesse aspecto é não somente necessária, mas essencial para a análise que procedemos aqui. Pois estamos diante de uma formulação pedagógica para um contexto transitório, para uma nova sociabilidade que não se confirmou, mas que deixou um legado revolucionário importante para a humanidade.

Nesse processo de busca por novas formas sociais de trabalho e, sobretudo, de como organizar o trabalho na escola para que ele contribuísse com o rompimento da realidade de divisão do trabalho, os soviéticos preconizaram a auto-organização. Categoria essa que em si não era nova, pois já era propalada nas escolas europeia e americana com seus objetivos sociais e de classe. Contudo, os objetivos da auto-organização naquele contexto deveriam ser voltados à construção revolucionária (PISTRAK, 2000).

Foi com o intuito de garantir que a revolução fosse constituída a partir de sua base social, todo o conjunto dos operários, camponeses e soldados da URSS representados pelos soviets, que os pedagogos elencaram a necessidade do desenvolvimento das três aptidões para a auto-organização: aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço no trabalho coletivo; aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e aptidão para criar as formas eficazes de organização (PISTRAK, 2009).

Já detalhamos cada uma dessas aptidões no tópico 4.2 deste texto dissertativo. Importa-nos agora, perceber como a escola se colocava no contexto soviético, se organizando ao molde soviético, avançando na representação operária e na atuação direta dos sujeitos na gerência de todas as questões relativas ao estado soviético.

Em consonância com Marx e Engels (2007), os pedagogos do NARKOMPROSS consideravam que os responsáveis pela organização de qualquer ambiente social deviam ser os próprios sujeitos interessados na produção daquele

ambiente, como uma maneira de se apropriarem dos meios de produção na sua totalidade não se submetendo a proprietários estranhos.

A atuação dos alunos e professores mediante a categoria da auto-organização era vinculada a toda atuação dos soviets sobre a organização do trabalho na URSS, desde a produção até a organização da vida cotidiana (PISTRAK, 2000). Com isso, a escola soviética propunha-se a contribuir para o rompimento com a divisão do trabalho como forma de organização social. Identificamos que esse era um intento em caminhar para uma organização que fosse baseada na associação dos indivíduos. Pois antes de um processo revolucionário, a organização social

[...] foi sempre uma coletividade à qual os indivíduos pertenciam apenas como indivíduos médios, somente enquanto viviam nas condições de existência de sua classe; uma relação na qual participavam não como indivíduos, mas como membros de uma classe. Ao contrário, com a coletividade do proletários revolucionários, que tomam sob seu controle suas condições de existência e as de todos os membros da sociedade, dá-se exatamente o inverso: nela os indivíduos participam como indivíduos. É precisamente essa associação de indivíduos [...] que coloca sob seu controle as condições do livre desenvolvimento e do movimento dos indivíduos – condições que, até agora, estavam entregues ao acaso e haviam se autonomizado em relação aos indivíduos singulares justamente por meio de sua separação como indivíduos, por sua união necessária dada com a divisão do trabalho e por meio de sua separação transformada num vínculo que lhes é alheio (MARX e ENGELS, 2007, p. 66-67).

É importante salientarmos que compreendemos que Marx e Engels (2007) se referem a um estágio avançado do desenvolvimento das forças produtivas mediante a um processo revolucionário que pudesse propiciar aos proletários a tomada do poder para que pudessem controlar suas condições de existência. Também compreendemos que a Rússia era um país atrasado, ainda com uma estrutura feudal, quando houve a derrubada do Czar e a tomada do poder.

No entanto, ressaltamos que a experiência soviética, ainda diante desse contexto, foi uma das experiências mais avançadas na história em termos de organização social que rompesse com o capitalismo e objetivasse o socialismo.

Dito isto, consideramos a auto-organização de Pistrak (2000; 2009) e seus companheiros revolucionários, uma experiência que traduzia o soviete na escola e, portanto, avançava para que os indivíduos daquele ambiente – alunos e professores – tivessem condições materiais para controlarem as condições de sua

própria existência e, com isso, participarem da organização social da URSS como um todo. Dessa forma, como defendiam Marx e Engels (2007), seriam indivíduos participando como indivíduos do controle das condições do seu livre desenvolvimento.

O que deixa mais evidente que a categoria auto-organização prosseguia para a criação das condições de existência da tese marxiana de associação de indivíduos é o fato dela está envolta de um processo revolucionário em andamento que já havia passado pela fase de tomada do poder político e social. E essa realidade não era algo dado ao acaso, mas algo planejado na elaboração dos princípios da Escola do Trabalho, pois a vinculação da categoria em questão com toda a organização social soviética e diante de todo o contexto de revolução social está pressuposta na relação da auto-organização com a atualidade defendida por Pistrak (2000; 2009) e seu coletivo pedagógico.

5.2. Pistrak e a análise sobre os limites da formulação da escola soviética

Freitas, L. (2009), em sua pesquisa, foi muito rigoroso ao nos contemplar com a análise crítica feita por Pistrak, trazendo sempre grandes citações diretas desse autor para que sejam lidas na íntegra, mediadas por pequenas articulações textuais entre uma citação e outra.

O autor brasileiro é bastante explícito sempre que traz um posicionamento seu acerca daquilo que encontrou nos escritos de Pistrak. Isso é algo que enriquece em grande escala a sua pesquisa e permite a outros pesquisadores, como é o nosso caso, trabalhar diretamente com o texto do pedagogo soviético e visualizar a contento onde começam e onde terminam suas análises, sejam elas divergentes ou convergentes às de Pistrak.

As análises de Pistrak (1934), citadas por Freitas, L. (2009), são uma retrospectiva sobre os complexos de estudo, a principal ferramenta pedagógica empregada por Pistrak desde 1924 e trabalhada durante os dez anos compreendidos entre a exposição dos fundamentos da Escola do Trabalho e a análise crítica feita pelo pedagogo soviético.

Nesta seção, procuramos sistematizar os pontos centrais que aparecem na análise crítica de Pistrak, feita já em 1934, em relação à experiência dos complexos de estudos na Escola do Trabalho soviética.

Para isso, iniciamos com a definição do NARKOMPROSS daquilo que seria o complexo, apresentada na carta metodológica destinada aos professores do sistema educacional da URSS. Diz assim: é a “complexidade concreta dos fenômenos, tomada da realidade e unificados ao redor de um determinado tema ou idéia central” (NARKOMPROSS, 1924, p. 5 *apud* Freitas, L., 2009, p. 36).

Partindo dessa compreensão, o trabalho era localizado como o centro articulador da vida, a base da vida, sendo este, a base da vida para as pessoas, e, por isso, o centro dos estudos na escola.

A natureza e a sociedade, portanto, deveriam ser estudadas em conexão com o trabalho e pelo trabalho⁴⁸. Cada problema ou idéia central que articula cada complexo deveria reunir dialeticamente, e conectadas à realidade atual, as três dimensões: natureza, trabalho e sociedade (FREITAS, L., 2009).

Essa articulação tinha o propósito de refletir a complexidade do fenômeno escolhido para ser estudado em meio às suas contradições e lutas, diante do seu desenvolvimento histórico, levando os alunos a não estagnarem na aparência do fenômeno, mas buscarem a sua constituição essencial. A intervenção do estudante, ao tentar desvelar o fenômeno através de seu estudo, na apropriação de suas ferramentas intelectuais para trabalhar com a atualidade, tinha o propósito de desenvolver a auto-direção deles e o acesso às bases das ciências.

Pistrak considerava que a aplicação desse sistema era plenamente viável para o primeiro nível⁴⁹ por este ser conduzido pelo mesmo professor, em detrimento ao segundo onde cada disciplina era comandada por um professor diferente. Ou seja, no segundo nível a aplicação do complexo de estudo era feita dentro de cada disciplina, diferente do primeiro que o professor tinha a possibilidade de trabalhar um

⁴⁸ O trabalho aqui se trata da participação na atividade produtiva, o qual era considerado pelos pedagogos por trabalho socialmente útil. Percebemos neste momento, como em vários outros dispersos na obra de Pistrak, a perspectiva ontológica do trabalho para este autor, bem como para o NARKOMPROS. Pois, há uma explícita preocupação em evidenciar o trabalho como o centro articulador da vida na sua relação com a natureza e a sociedade.

⁴⁹ Se compararmos à realidade da atual organização do ensino básico brasileiro, o primeiro nível seria o Ensino Fundamental I.

fenômeno fazendo a articulação de várias disciplinas em um complexo de estudos (NARKOMPROSS, 1924 *apud* FREITAS, L., 2009).

Devemos destacar que ainda em 1924, o NARKOMPROSS considerava que o método dos complexos não estava a se opor aos chamados métodos de instrução ou de ensino. Para este organismo:

o método dos complexos não se opõe àqueles métodos os quais nós nos acostumamos a chamar de métodos de ensino ou instrução. O método dos complexos é, principalmente, o método de determinação do objeto sujeito a estudo e o método de disposição do material do estudo, método que exige a coordenação e síntese dos fenômenos estudados. Os métodos de aprendizagem e de transmissão de conhecimentos e hábitos podem ser diferentes. “Pluralismo e não monismo do método”, diz K. N. Sokolov. Nisso nós concordamos completamente com ele (NARKOMPROSS, 1924, p. 14, *apud* FREITAS, L. 2009, p. 37).

O que é precípuo aqui é a preocupação do pedagogo soviético em não sobrepor o método aos conteúdos. Tanto nos *Fundamentos da Escola do Trabalho* como n’A *escola-comuna*, Pistrak (2000; 2009) é enfático ao afirmar que na Escola do Trabalho a organização por disciplinas não deveria ser descartada. O que deveria ocorrer era uma reformulação na sua concepção, abandonando principalmente a autoridade incontestada do professor em relação aos alunos e aos conteúdos, priorizando a auto-organização como a estrutura base de cada disciplina e de toda a escola.

Para esclarecermos isso, basta recordar que a assembléia geral era a instância máxima de deliberação acerca de todas as questões postas na realidade escolar. O professor nesse espaço era minoria, e com isso prevalecia a voz dos alunos, que eram maioria, para a tomada de quaisquer decisão. É evidente que o professor possuía um maior acúmulo teórico e político, no entanto, esse acúmulo não tornava o professor incontestável, já que este último deveria sempre submeter as suas posições à discussão e votação nas assembléias e, por conseguinte, tinha sempre que lidar com a disputa das consciências dos vários alunos na reunião. Nas palavras de Pistrak (2000, p. 188):

o próprio caráter da influência exercida pelo educador se transforma; o educador, o adulto, na assembléia geral das crianças, é apenas um dos membros da assembléia, não tem nenhum direito especial, nenhum prerrogativa que não seja própria dos outros (e é precisamente assim que o problema deve ser colocado), sua influência deriva apenas da sua autoridade moral, de sua experiência enquanto companheiro mais velho.

Essa lógica de organização diluía a relação incontestada de autoridade do professor para os alunos e também do professor com os conteúdos, pois “os programas devem ser formulados em harmonia com a autonomia escolar. É necessário, no mínimo, que levem em consideração a auto-organização dos alunos” (PISTRAK, 2000, p. 126).

Além disso, a relação entre as disciplinas deveria ser articulada pelos complexos de estudo, e somente algumas disciplinas deveriam ser descartadas, após uma séria avaliação daquelas que eram essencialmente instrumentos utilizados pela nobreza czarista para adestrar os alunos a continuarem sem contestar a relação de exploração, até então vigente, entre as classes sociais.

Ou seja, apesar da forte influência das teorias da escola burguesa, como a teoria *deweyana*, Pistrak, desde o momento de construção dos pressupostos da Escola do Trabalho soviética, como verificamos na categoria da continuidade dialética e revolucionária, reivindicava na sua proposta educacional a perspectiva da dialética através dos complexos de estudos, buscando aplicar o método dialético de estudo da realidade a partir do que havia de mais avançado em termos de proposta pedagógica, mas com o intuito de suprásumi-las⁵⁰.

A minuciosa exposição sobre como os planos de estudos foi pensado na *Declaração sobre a escola única do trabalho*, que Pistrak (1934, p. 116-117, *apud* FREITAS, L. 2009) nos disponibiliza, é um elemento esclarecedor dessa busca pela perspectiva dialética, ou seja, pela busca da aplicação do método dialético através dos complexos de estudos:

⁵⁰ Categoria hegeliana e apropriada por Marx: *Aufheben* “em alemão, significa, a só tempo, o ato de erguer (algo do chão), o de guardar (um objeto, para que se conserve) e o de suspender (por exemplo, a vigência de um ato jurídico)” (RANIERI, 2004, p. 16). A categoria, portanto, guarda o sentido de que no desenvolvimento histórico todo processo de alteração das circunstâncias materiais, de revolução, pressupõe a negação, manutenção e superação das formas de intercâmbio anteriores para a consolidação de uma nova forma de intercâmbio.

Percebemos a apropriação desse conceito por Pistrak através da categoria que o pedagogo nomeou de Continuidade Dialética e Revolucionária. Sobre ela o pedagogo levanta questionamentos e os responde: “Haverá uma relação de continuidade entre o ideal dos melhores pedagogos reformistas da burguesia e a escola do trabalho soviética? Na realidade, só se pode falar de continuidade, do ponto de vista que nos interessa, na medida em que se estabeleça uma continuidade entre o regime burguês e a revolução proletária. Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma **continuidade dialética e revolucionária**, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas” (PISTRAK, 2000, p. 30-31, grifos nossos).

1. Na escola de primeiro nível (quando era de cinco anos) foram estabelecidos dois ciclos (concentros). No primeiro ciclo “aos alunos era dado para estudo um ou outro produto da produção ou elemento da cultura, o qual submetia-se a exame multilateral, tanto como material dado pela natureza, como material resultante de elaboração”. O estudo desse objeto (“complexo”) partia do lado da ciência da natureza depois da história do trabalho (modos de elaboração) e da tecnologia moderna de produção. No segundo ciclo (concentro), os conhecimentos separados, obtidos no primeiro ciclo, sistematizam-se com base no conhecimento da história do trabalho e da história da sociedade (...).
2. Este mesmo círculo de conhecimento (“enciclopédia da cultura”) continua na escola de segundo nível, isto é, no terceiro ciclo (concentro), transformando-se aqui “em curso de sociologia com base na evolução do trabalho e das formas econômicas por ele criadas”, o qual se organiza em nível científico mais elevado e liga-se com o estudo da produção e da sociedade moderna.
3. Ao lado deste curso enciclopédico básico no segundo nível, começa a ocupar lugar também o conhecimento sistemático das disciplinas específicas: língua pátria, matemática, geografia, história, biologia em seus ramos, física e química, línguas estrangeiras.
4. O ensino do trabalho é introduzido em formas amplas (10 horas semanais) e, com isso, a *Declaração*, pela primeira vez, também coloca a questão sobre o trabalho dos alunos nas empresas.
5. A *Declaração* dá grande importância à educação artística (“educação estética”), tratando-a muito amplamente como “desenvolvimento sistemático dos órgãos dos sentidos e habilidades criativas, que amplia uma habilidade de apreciar a beleza, de criá-la” (Grifos no original).

No entanto, a experiência da escola soviética sofreu alguns descaminhos que são apontados por Pistrak em uma reflexão na qual ele critica alguns pedagogos⁵¹. Ele afirma que os referidos pedagogos haviam renovado as idéias da pedagogia moderna burguesa concretizando-as na escola soviética por meio do rebaixamento do papel da teoria. Pistrak afirmou taxativamente: “alguns metodistas ‘inovadores’ seguiram uma compreensão falsa de que ‘não é tão importante o que se ensina, mas como se ensina’, transformando assim o método de ensino de meio em objetivo em si mesmo” (AKADEMIYA, 1987 *apud* FREITAS, L., 2009, grifos no original).

É perscrutando esse movimento, entre a sua proposta inicial e a realidade objetiva na qual se encontrava a pedagogia soviética, que Pistrak faz sua retrospectiva.

⁵¹ Pistrak não cita os nomes.

Primeiramente, ele ressalta o surgimento, em 1918, da *Declaração sobre a escola única do trabalho* elaborada pela Comissão Científica Estatal – CEC e o NARKOMPROSS como a base da construção da escola. E demarca que esse documento deixava explícito a ligação da construção da escola única soviética com os princípios da Escola do Trabalho de Dewey, e que, inclusive, foi elaborado com base nas obras dos teóricos escolanovistas. Ele escreveu:

A exigência da introdução do trabalho deduz-se na *Declaração* de dois fundamentos: primeiro, do princípio de “familiarização ativa, viva e criativa com o mundo”. O “princípio do trabalho” reduz-se aqui ao princípio do ensino ativo. Esta orientação da *Declaração* conduziu à introdução na nossa escola do chamado “método do trabalho”, semelhante às orientações metodológicas de Lay e Dewey [...] (PISTRAK, 1934, p. 116 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 41, Grifos no original).

Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009), no entanto, não deixa de considerar que a escola soviética ainda precisava ser construída totalmente, ou seja, os pedagogos soviéticos não tinham, até então, nenhuma elaboração teórica especificamente feita para a realidade soviética, ou mesmo uma pedagogia, ou um modelo educacional para a construção do socialismo.

Nada mais justo, essa consideração de Pistrak, já que a experiência soviética possui a particularidade de ser a primeira revolução social protagonizada por uma massa de trabalhadores organizados internacionalmente em direção ao socialismo, portanto, não poderia realmente existir uma pedagogia pronta para a realidade daquele momento.

Mas, o pedagogo soviético assevera que no momento de reorganização do sistema escolar russo, em 1921, houve pouca inovação, apesar de admitir que aconteceram avanços na superação de alguns erros básicos com o acúmulo da experiência durante esse período. Todavia, o princípio do trabalho ainda se resumia ao princípio da atividade da criança⁵². Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 43) atesta isso com o fato do aparecimento das oficinas escolares de vários tipos, “sem qualquer princípio orientador para a seleção do tipo de trabalho”, como o trabalho

⁵² Sobre a crítica ao princípio da atividade da criança, ver: LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. E ainda, LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: CienciasdelHombre, 1978.

social do aluno. Além disso, Pistrak ainda afiança que o estudo teórico e prático dos ramos centrais da produção não foi aprofundado nesse período.

A escola foi se concretizando com essas influências burguesas, como os métodos de ensino ativo, a introdução do auto-serviço como a principal forma de desenvolvimento do trabalho na escola, a auto-organização infantil foi se constituindo e o trabalho social foi “aqui e ali” sendo realizado. Percebamos, todavia, junto à Pistrak, que mesmo sob fortes influências das tendências pedagógicas burguesas mais avançadas, a escola soviética estava num patamar de grande avanço considerando a superação da herança da escola antiga (PISTRAK, 1934, p. 118 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 44).

Contudo, todo esse avanço da escola soviética ainda exigia uma nova formulação, que foi realizada em 1922 pelo que ficou conhecido como o esquema CEC. O esquema, como já sinalizado, tinha por fundamento três colunas: natureza, trabalho e sociedade. Essas colunas foram colocadas pela CEC como o esquema base dos programas e planos escolares do primeiro nível, e por isso ficou conhecido como esquema CEC⁵³.

As colunas fundamentais do esquema tinham, em si, a proposição de que se estudasse a atividade produtiva das pessoas, localizada como a coluna fundamental – o trabalho –, junto ao estudo das condições naturais e das relações sociais que o constitui (PISTRAK, 1934 *apud* FREITAS, L., 2009). Ou seja, o esquema foi o esforço de colocar nos programas de ensino o trabalho como eixo central, de articulação entre a natureza e a sociedade, para toda a educação. Podemos perceber aqui a perspectiva ontológica que Pistrak e o coletivo pedagógico daquele momento tinham em relação ao trabalho.

Desta feita, a nova formulação aqui exposta traz à tona uma questão prática e não menos fundamental: como organizar este esquema? Como estruturá-lo no plano escolar e metodologicamente?

Pistrak (1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 45-47) tenta responder essa questão e nós apresentaremos a síntese das suas formulações de maneira esquemática, assim como ele o fez, através de tópicos:

⁵³ A CEC formulava programas para tentar concretizar a idéia da *Declaração* sobre escola única do trabalho em relação a enciclopédia da cultura.

1. Superação do isolamento dos conhecimentos através do método dos complexos, refletindo os fenômenos estudados, partindo da relação do trabalho com as condições naturais e as relações sociais constituídas;
2. Formação de temas centrais dando corpo às matérias escolares não desvinculadas umas das outras, mas, ao contrário, vinculadas pelo fenômeno estudado exposto no tema (programas de 1923⁵⁴);
3. Eliminação das disciplinas isoladas na escola de primeiro nível, escola básica. “Os conhecimentos de ciências naturais e sociais são dados apenas em ligação com o tema dos complexos” na medida em que contribuem para a compreensão do tema e os conhecimentos acerca da língua materna e matemática são obtidos em meio ao processo de estudo daquele complexo. “A sistematicidade na exposição dessas disciplinas é vista como uma questão secundária” (PISTRAK, 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 46);
4. A complexidade no segundo nível “consiste em que nas aulas das diferentes matérias discute-se, ao mesmo tempo, a mesma questão de diferentes pontos de vista”. Isso porque, diferente do primeiro nível que tinha um professor por cada turma, a escola precisou manter o sistema de organização em matérias específicas, já que neste nível de ensino cada turma possuía um professor por disciplina, sendo vários professores para uma turma. A articulação das disciplinas deveria ser garantida pela construção de programas anuais e dentro desses programas, cada professor deveria organizar suas disciplinas com planos de intervalos mais curtos (PISTRAK, 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 46).
5. “Cada matéria do segundo nível da escola, por sua vez, foi construída pelo mesmo sistema de complexos”: Tema geral → material da produção relativo ao tema → material teórico → conclusões e êxitos. Este era o percurso da tentativa de resolver o problema da ligação da atividade escolar com a atividade de trabalho das pessoas e da participação das

⁵⁴Pistrak traz as formulações e aponta, em alguns momentos, de quais programas da CEC vieram.

crianças no trabalho produtivo⁵⁵ (orientações dos programas de 1923-1925) (PISTRAK, 1934, p. 120-121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 47).

Nos programas de 1925, a CEC orientou que não era necessário atribuir um mesmo número de horas para cada disciplina do segundo nível escolar, já que o tema do complexo poderia exigir uma variação da quantidade de horas por conta, por exemplo, das estações do ano ou mesmo pelo próprio fenômeno estudado. Sugeriu ainda, que estes programas servissem de orientação para o desenvolvimento dos programas locais de cada departamento regional da educação nacional.

Avaliando esse período Pistrak (1934, p. 121 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 48) considera positiva a superação da herança da escola antiga e, principalmente, o fato de dar aos conteúdos uma direção política ampliando o horizonte político-social dos alunos e dando-lhe uma direção de classe proletária. Todavia, o pedagogo soviético, em sua análise, atribui peso demasiadamente negativo ao fato da escola ter sido edificada “com princípios que contradiziam o marxismo-leninismo” por colocar a teoria em segundo plano, debilitando a formação teórica do estudante e sobrepondo à ela o método de ensino *per si*.

E, dessa forma, assim como pontuou a estrutura do esquema CEC, Pistrak (1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 49-51) segue pontuando os erros dos seus programas.

O primeiro erro apontado é o fato de “contrapor o estudo das disciplinas escolares separadas ao estudo da realidade viva”. Pistrak questiona se o sistema de matérias, no qual as disciplinas são isoladas entre si e, também, isoladas da vida, é uma característica essencial do próprio sistema de matérias ou se isto era a forma dada a esse sistema pela classe dominante da escola antiga (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 49).

Em resposta a essa problematização o pedagogo assegura que a negação do sistema de matérias foi um grande equívoco proposto pela CEC, pois “deve-se estudar a vida não fora das disciplinas, mas através das disciplinas escolares”, pois

⁵⁵ Na fase de estudo do “material da produção” faziam-se excursões (às fábricas, por exemplo), trabalhos práticos, pesquisas etc.

elas são a base das ciências e, portanto, devem ser o instrumento para o estudo da vida (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 49).

Em segundo lugar, Pistrak coloca o erro de se deixar influenciar pela pedagogia burguesa ao submeter os conhecimentos de cada disciplina aos temas do complexo, negando o sistema de matérias, não articulando esses conhecimentos, ou seja, boa parte deles, na maioria das vezes, ficavam fora dos complexos. Isso ocasionava, por consequência, a negação de vários conhecimentos que eram partes integrantes das disciplinas escolares.

Fica clara para nós a veemência com que Pistrak defende o acesso à teoria como um dos pilares de qualquer modelo educacional que pretenda contribuir com um processo que rume à emancipação da classe trabalhadora, bem como, à superação da própria realidade de divisão social em classes sociais.

Mesmo com todo esse processo, no qual o sistema de matérias foi sacrificado com o propósito de potencializar o método dos complexos como aquele que melhor deveria estudar a realidade articulando natureza, trabalho e sociedade, não houve um cumprimento satisfatório da tarefa proposta acerca dos complexos de estudos. Eis o terceiro erro.

O complexo, que tinha a proposta de estudar um fenômeno da vida multilateralmente em seu desenvolvimento e ligações com a vida em sua totalidade, exigia um acúmulo de conhecimentos prévios ao estudo desses fenômenos, prévios a própria execução deste método. Porém, pela estrutura do esquema CEC, acreditava-se que esses conhecimentos seriam apropriados pelos alunos em consequência do estudo dos temas do complexo.

Pistrak refuta isso ao mostrar que os alunos “familiarizaram-se superficialmente com aquilo que existia, mas não com a sua origem, como se desenvolve, para onde vai, o que é. Nenhum estudo marxista (dialético) ‘da realidade viva’ foi realizado” (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 50).

Podemos dizer que a negação do sistema de matérias e a prioridade do método de ensino em relação aos conteúdos acabaram por negar também vários conhecimentos necessários à aplicação de qualquer proposta alicerçada no materialismo histórico-dialético, que são os conhecimentos e o estudo sobre a

história de qualquer fenômeno que se pretenda investigar e a constituição material desse fenômeno diante da sua própria história e das mediações sociais que o constitui.

Pelo que relata o pedagogo soviético na sua análise crítica, o sistema de complexos, assim como nas propostas pedagógicas mais avançadas da burguesia até então, somente garantia uma apreensão técnica e fenomênica daquilo que se elegia por complexos, portanto, não conseguindo chegar à essência, nas suas múltiplas determinações, daquilo que era estudado.

Ainda diante desse erro, ocorreu que o complexo não conseguiu submeter as disciplinas a partir do que seria estudado, mas, ao contrário, partes das disciplinas eram introduzidas artificialmente nos complexos e cada uma delas tomava do complexo aquilo que podia corresponder minimamente ao trabalho de dada disciplina. Dessa forma, “os alunos não receberam um quadro do complexo, mas detalhes de conhecimento de disciplinas isoladas” (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L. 2009, p. 50).

Por quarto erro, o pedagogo, em sua análise, coloca que não só o estudo do trabalho das pessoas, mas a participação no trabalho era a coluna central do esquema, ou seja, era a prioridade. Entretanto, o objetivo não foi alcançado, pois o trabalho das crianças não tinha organicidade com o programa. Ele se desenvolveu de forma independente do programa e não estava necessariamente ligado aos temas do complexo. E com isso, “o complexo tornou-se complexo de estudo, ‘complexos sentados’, sobre os quais se liam nos livros; sobre ele os professores narravam; às vezes usavam excursão, observação para a familiarização com o fenômeno” (PISTRAK, 1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009 p. 50).

E, por último, no que tange aos programas localizados entre 1922 e 1925, Pistrak diz que o trabalho foi convertido somente em objeto de estudo externo e não de ensino, salvo exceções de escolas em que foram introduzidas o trabalho, em salas específicas ou oficinas, mas ainda separado do estudo teórico.

Realizado o balanço deste período, o autor examina o período seguinte, que vai de 1927 a 1929. Período em que se buscou alterar o quadro deixado pelo programa dos anos anteriores baseado no método de complexos.

A necessidade de renovação dos programas pela CEC, segundo o autor, se deu por alguns motivos que ficaram latentes na prática das escolas. O caso dos hábitos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas sem a atribuição de um tempo específico para isto, sendo adquiridos em paralelo aos estudos do complexo foi um deles.

Isso suscitou um debate sobre os hábitos e o complexo, pois, na prática, os professores tiveram que trabalhar com os alunos esses hábitos por fora do complexo, e por consequência, externo ao programa. Disso resultou a consciência da CEC acerca da necessidade de um programa para os hábitos.

A partir dessa compreensão foi incluído formalmente no primeiro nível o programa de hábitos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Esse trabalho com os hábitos ficou ao lado do estudo dos fenômenos da vida com a participação organizada dos alunos, tendo um tempo específico destinado a esse fim.

Para o segundo nível o que houve foi a constatação do fracasso, pois a idéia da efetivação de um estudo dialético da realidade através do método dos complexos não se cumpriu, já que as disciplinas eram trabalhadas pela ligação formal de pedaços isolados dessas matérias na tentativa de trabalhar um tema. Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 53) testifica o fracasso dizendo que “a idéia da dialeticidade perfeitamente verdadeira na sua essência, que está na base do ensino por complexo, recebe frequentemente formulação metafísica e com isso desvaloriza-se”.

A subordinação dos programas de disciplinas aos temas do complexo, estabelecida nos programas de 1923 a 1925, ao fundar relações artificiais entre partes das disciplinas entre si e negar as outras partes destas, foi mais um desses motivos que levou à renovação dos programas. Pistrak (1934, p. 124 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 52) enfatizou, ainda, que

o período de reconstrução na economia nacional⁵⁶ exigia, fortemente, elevação da preparação para as escolas técnicas, institutos superiores e produção. Mas a escola formava salsichões superficiais, que ouviam algo, mas pouco conheciam das coisas elementares, as quais a escola devia ensinar.

⁵⁶ A partir de 1918 quando também se iniciava a implantação da NEP.

Isso porque a possibilidade do estudo mais geral de áreas como a física, matemática, biologia, química etc., foi eliminada pela prioridade do estudo de partes específicas determinadas pelo tema do complexo.

Em relação a isso, as únicas alterações foram a possibilidade de uma ou outra disciplina não participar de alguns temas gerais do complexo por conta da pertinência ou não destes temas, bem como, a faculdade dos temas gerais aparecerem nas disciplinas através de seus temas próprios, mas buscando uma ligação com o tema geral.

Contudo, Pistrak (1934 *apud* FREITAS, L., 2009) sustenta que o erro básico não foi tocado pela ocasião dessas alterações do programa, pois, apesar do estudo dos hábitos de leitura, escrita e operações matemáticas básicas terem sido priorizadas no primeiro nível e de haver uma readequação do segundo nível em relação à autonomia das disciplinas perante o tema geral, para ele, o equívoco não se localizava na concretização do método de ensino, mas nos seus princípios.

Pois, o princípio de estudar a realidade a partir dos seus fenômenos, destituindo da escola o sistema de disciplinas, mesmo após as tentativas de melhoras pela CEC, não garantia a sistematicidade dos conteúdos necessários à apropriação da constituição material e histórica dos fenômenos estudados, logo, a falta de conteúdos sistematicamente trabalhados anteriormente não permitia que a apreensão da realidade saísse da compreensão meramente superficial, contribuindo, assim, para que a teoria fosse colocada em segundo plano.

Esse era o erro básico, o erro localizado nos princípios daquilo que foi efetivado como sistema de complexos nos programas de 1923 e, que mesmo com reformulações, foi repetido nos programas de 1927. Pistrak (1934, p. 122-123 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 49) é enfático em relação a isso quando diz que

A negação do sistema de matérias, da autonomia das disciplinas, a subordinação do material de cada disciplina aos temas do complexo externos a cada disciplina e ocasionais para ela, conduziu à transgressão da sistematicidade das matérias. Da matéria restaram retalhos, pedaços de conhecimento mal ligados entre si, ocasionalmente necessários para o tema do complexo. Os momentos que reuniram esta soma de conhecimentos desarticulados ficaram frequentemente fora do tema do complexo, não encontrando lugar para si nos programas. Nisso revela-se a ignorância do significado da teoria; nisso reflete a influência da pedagogia burguesa das últimas décadas no primeiro período da pedagogia soviética.

O pedagogo soviético, portanto, ao trabalhar com esse percurso de análise da experiência da Escola do Trabalho concernente ao que lhe foi essencial, o método dos complexos, a partir de uma revisão dos programas elaborados para esta escola no período de 1922 à 1929, bem como, pela sua própria vivência no NARKOMPROSS, comprova que a sobreposição do método de ensino em relação aos conteúdos, deixando esses últimos em segundo plano, foi o principal equívoco na formulação da escola soviética do trabalho.

Além disso, e por fim, arremata o autor, a ligação do estudo da teoria com a produção e com a indústria moderna não aconteceu. Esta é a razão pela qual Pistrak (1934, 126-127 *apud* FREITAS, L., 2009, p. 55) afirma que “estes programas mostraram-se separados das ‘bases das ciências’”. O máximo que o programa de 1927 conseguia avançar era para alguns elementos do domínio prático de instrumentos de trabalho e não do trabalho ou da produção em si.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob qual princípio a Escola do Trabalho se fundamenta e se organiza? O trabalho. O trabalho é o princípio educativo que norteia a organização da Escola do Trabalho. Esse princípio fundamenta-se no legado deixado por Marx, o qual revelou que o trabalho é elemento central e indispensável do intercâmbio dos homens com a natureza em qualquer forma de sociabilidade, configurando-se como ato gênese de constituição do ser social (MARX, 2006; LUKÁCS, 1978).

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

Acontece que a tentativa de organizar a Escola do Trabalho sob essas premissas esbarrou na realidade concreta de uma sociedade em transição, arrasada pela guerra civil, tornando-se cada vez mais isolada pela derrota da revolução na Europa, que se distanciava cada vez mais do horizonte do socialismo à medida que o stalinismo avançava como ideologia dominante. Além disso, a Escola do Trabalho consistia em uma elaboração absolutamente nova, colocada à prova pela própria realidade que se impunha cotidianamente. Assim a realidade impôs os seguintes questionamentos aos soviéticos: De onde partir? Que pressupostos e métodos não dispensar? Como elaborar o novo, considerando o velho e, ao mesmo tempo, buscando suprássumí-lo?

Nesse sentido, a Escola do Trabalho deu passos importantes na constituição de um novo *modus operandi* educacional. Podemos citar, em relação aos avanços, a relação entre professores e alunos no processo de organização da escola e de seus

conteúdos ao modelo do soviéticos; a perspectiva internacionalista que a Escola do Trabalho assumiu na direção de formar lutadores contra o imperialismo a partir das relações com a atualidade; ou seja, podemos dizer que deu dois passos na direção da emancipação humana na formulação material e histórica das categorias: relação com a atualidade e auto-organização dos alunos.

No entanto, considerando as contradições do próprio processo de constituição da nova forma de sociabilidade e as dificuldades postas pela inexperiência dos jovens pedagogos com relação à elaboração da nova proposta educacional, há elementos, que estão presentes na própria crítica de Pistrak em 1934, que apontam passos para trás no processo de construção da emancipação humana. Trata-se do rebaixamento do papel da teoria ou da sobreposição do método ao conteúdo.

Vale lembrar que o surgimento, em 1918, da *Declaração sobre a escola única do trabalho* elaborada pela CEC e pelo NARKOMPROSS já demonstrava a ligação da Escola do Trabalho soviética com os princípios da Escola do Trabalho de Dewey.

E ainda, o princípio de estudar a realidade a partir dos seus fenômenos, destituindo da escola o sistema de disciplinas, mesmo após as tentativas de melhoras pela CEC, não garantia a sistematicidade dos conteúdos necessários à apropriação da constituição material e histórica dos fenômenos estudados, logo, a falta de conteúdos sistematicamente trabalhados anteriormente não permitia que a apreensão da realidade saísse da compreensão meramente superficial, contribuindo, assim, para que a teoria fosse colocada em segundo plano.

No entanto, não podemos perder de vista que assim como Marx e Engels (2007), no desenvolvimento da sua teoria, se fundamentaram na realidade material para defender a tese da associação dos indivíduos para o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, os pedagogos soviéticos se fundamentaram, além das teses marxianas, na realidade do seu momento histórico.

Eles tiveram que estruturar, a partir do outubro de 1917, todas as áreas que se relacionavam com o funcionamento daquela sociedade, e a educação formal era, portanto, uma dessas áreas que não poderia deixar de ser contemplada diante do panorama que estava instalado na Rússia, no qual a educação, que era algo somente para a nobreza, agora deveria ser acessada pelo proletariado.

Os teóricos alemães não desenvolveram um tratado sobre educação, pois estavam imbuídos da tarefa de desnudar todo o funcionamento da sociabilidade capitalista e, por conseguinte, a forma que o homem se constitui homem. Já os soviéticos, tinham a tarefa emergencial de pensar numa estrutura educacional que além de superar o déficit de sua população, pudesse firmar os alicerces para a formação do novo homem, o homem soviético que buscava a emancipação humana baseada no comunismo científico de Marx e Engels.

Frente a essa tarefa, Pistrak (2000; 2009) e seu coletivo pedagógico afirmaram a auto-organização e a atualidade como categorias indissociáveis que constituíam os princípios de sua escola. Princípios esses, que postos como interdependentes, coadunam essencialmente com a análise marxiana em relação ao intercâmbio universal dos proletários e, ressaltamos ainda, é uma clara tentativa de impulsionar a realidade para transformar a restrita forma de intercâmbio em um intercâmbio de indivíduos como tais (MARX e ENGELS, 2007).

Podemos exemplificar como os pedagogos tentaram essa transformação, retomando o que expomos no tópico sobre *O processo de estruturação da Comuna Escolar*.

Ainda para fundamentar nossa tese de que os princípios da Escola do Trabalho, como categorias indissociáveis uma da outra, são uma clara tentativa de nossos pedagogos impulsionarem a realidade para transformar a restrita forma de intercâmbio em um intercâmbio de indivíduos como tais, recordamos que em meio a essa realidade paradoxal acima citada, eles lutavam contra o isolamento da escola em relação à produção, contra os velhos manuais, as antigas formas de organização, os programas e sistemas de deveres escolares (PISTRAK, 2000; 2009).

Estavam, pois, em consonância com a atuação do poder soviético no seu mundo sensível em direção a derrubada das formas de intercâmbio anterior que eram vigentes no ambiente escolar para a consolidação de formas de intercâmbio que fossem totalmente imbricadas a toda sociabilidade soviética.

Nesse intento, os pedagogos foram ousados. Pois, como já foi dito, tinham a grande incumbência de criar uma estrutura educacional que contribuísse com o processo de formação do novo homem soviético e para isso só tinham uma

alternativa: partir do atual desenvolvimento das forças produtivas, da realidade atual, daquilo de mais avançado que a humanidade tinha produzido até então.

Ousados, por enfrentarem essa necessidade e se defrontarem com pedagogias burguesas progressistas, como o Plano Dalton e o Método de Projetos, fazendo suas críticas, mas não negando a base material que os circundavam, mas até incorporando, com adaptações, elementos que consideraram progressivos.

Afirmamos ser uma ousadia o enfrentamento, o combate dado pelos soviéticos frente à realidade posta, pois como já inferimos, eles não tinham outra opção. Como asseguram Marx e Engels (2007) na segunda tese sobre Feuerbach

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. Na prática tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente *escolástica* (p. 537 – Grifos no original).

Os pedagogos tinham que provar a verdade, e assim o fizeram. Diante da atualidade, da realidade objetiva, do desenvolvimento de teorias pedagógicas progressistas burguesas e do poder soviético, formularam seus princípios para a Escola do Trabalho, seus programas educacionais e seus métodos para concretizar na prática pedagógica o poder soviético.

É exatamente nesse terreno, o da efetivação de suas propostas na prática, que houve os principais entraves que mereceram a crítica de Pistrak (1934 *apud* FREITAS, 2009) dez anos após a sua primeira exposição teórica sobre os fundamentos da Escola do Trabalho. Expusemos analiticamente os principais pontos críticos dos programas acerca daquilo que foi o cerne de todas as formulações entre 1918 e 1929: o método dos complexos.

Percebemos, pois, em Pistrak a sua disposição revolucionária e sua coerência com o a perspectiva marxiana de considerar a história como critério de verdade, de provar a verdade, a realidade, não se distanciando da prática (MARX e ENGELS, 2007). É ao analisar o método de complexos em 1934 e pontuar seus problemas desde os princípios expressos na *Declaração sobre a escola única do trabalho* até seus desdobramentos na realidade, que o pedagogo faz isso. Ressaltamos que ao criticar a experiência daquela escola ele fez também uma auto-crítica, já que ele era um dos líderes do NARKOMPROSS.

Para a análise que dispomos aqui, devemos destacar, nesse momento das considerações finais, três aspectos da análise crítica de Psitrak (1934 *apud* FREITAS, 2009): o rigor crítico do pedagogo em relação a aproximação da pedagogia soviética com as teorias reformistas burguesas, especialmente o escolanovismo; a busca pelo método dialético marxista; e sua avaliação positiva em relação ao avanço na auto-organização em relação com a atualidade.

Sobre o primeiro aspecto, Pistrak (1934 *apud* FREITAS, 2009, p. 48) é enfático ao criticar praticamente toda a experiência da Escola do Trabalho com base nos princípios da *Declaração sobre a escola única do trabalho* e no seu desenvolvimento prático, que mesmo com algumas tentativas de acertos e reformulações continuavam baseados nos seus princípios considerados pelo autor como “princípios que contradiziam o marxismo-leninismo”.

Sempre tendo defendido que “a teoria marxista deve ser adotada como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola, e é preciso adotá-la”, Pistrak (2000, p. 25) foi extremamente coerente ao elencar a questão central expressa nesses princípios e verificada por ele também na prática pedagógica da escola experimental que foi a sobreposição do método aos conteúdos, o que fundamentava a crítica do pedagogo soviético por considerar que isso vinculado ao abandono do sistema de matérias não cumpria com o objetivo de proporcionar uma formação voltada para a apreensão, controle e transformação da realidade (PISTRAK, 1934 *apud* FREITAS, 2009).

Ou seja, mesmo compreendendo que estavam limitados pela realidade, pelo fato de terem que partir da forma de intercâmbio anterior (MARX e ENGELS, 2007), de experiências pedagógicas ou propostas educacionais progressistas já formuladas mediante os ditames do capital, Pistrak (1934 *apud* FREITAS, 2009) insistia na necessidade de superar o ranço da escola burguesa e efetivar uma escola que contribuísse com uma formação humana emancipadora.

É importante salientar que a análise crítica do pedagogo soviético é bastante criteriosa e rigorosa, pois ele demarca sua posição de que a pedagogia soviética esteve imbuída da pedagogia deweyana: mesmo estando essa pedagogia – a soviética – ligada a uma formação mais ampla e às categorias auto-organização e atualidade; mesmo tendo o método de complexos o alicerce nas suas três

dimensões: natureza, trabalho e sociedade; e, ainda, mesmo sendo o trabalho o centro articulador dessas três dimensões.

Ou seja, Pistrak (1934 *apud* FREITAS, 2009) não nega os equívocos cometidos pela Escola do Trabalho, mesmo considerando seus grandes avanços. Avanços esses, devemos considerar, junto ao pedagogo soviético, na compreensão da necessidade de efetivação da revolução internacional com a consolidação das duas categorias essenciais da Escola do Trabalho, com a superação da herança da escola antiga e, principalmente, com o fato de dar aos conteúdos uma direção política ampliando o horizonte dos alunos, ao proporcionar-lhes uma direção de classe, da classe proletária.

Além disso, a articulação das três dimensões supracitadas pelo que ficou conhecido como esquema CEC, num esforço em 1922 de para avançar no método dialético com base no trabalho, aponta uma preocupação em colocar o trabalho como eixo articulador da vida dos indivíduos no seu processo de transformação da natureza e, por consequência, de sua própria formação (MARX e ENGELS, 2007).

Fica evidente para nós que Pistrak e seu coletivo pedagógico estavam ancorados na teoria marxiana ao enfrentarem o desafio de pensar e de colocar em funcionamento uma proposta educacional que pudesse contribuir com a formação dos indivíduos de maneira não fragmentária.

Eles tinham ciência de que essa formação não seria garantida somente pela escola, mas por todas as circunstâncias, que como disseram Marx e Engels (2007, p. 538) na terceira tese sobre Feuerbach, “a coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária”.

As categorias fundamentais dessa escola – auto-organização e atualidade – e o esforço para efetivá-las associadas a todo o contexto soviético são, cabalmente, para nós, a grande contribuição deixada pela experiência educacional soviética. Mas devemos ser enfáticos ao afirmar que essa contribuição não se constitui com as categorias isoladas de seu contexto, outrossim, são a essência de um processo revolucionário internacionalista e feito pela base do proletariado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKADEMIYA PEDAGOGITCHESKIKH NAUK. **M. M. Pistrak (1888-1940). Guia bibliográfico.** Moscou, 1987.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Pistrak e Makarenko. Pedagogia social e Educação do trabalho. São Paulo, 2008. (Dissertação de Mestrado).

BUENO, Giuliana, M. G.; BEZERRA NETO, Luiz . A relação entre trabalho e educação nas obras de Makarenko, Pistrak e Kerschensteiner. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., 2008, São Carlos. VIII jornada do HISTEDBR, jul., 2008.

Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html>. Acesso em: 01/08/2011.

CALDART, Roseli Salet. **Apresentação**, In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da Escola do Trabalho. 4. ed., p. 7-15, São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CAPRILES, René. **Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista.** São Paulo: editora Scipione, 1989. (série Pensamento e Ação no Magistério.)

CHAVES, Rodolfo de Jesus; VALE, Samila Bernardi do. O trabalho enquanto princípio educativo em Pistrak e Saviani. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 6., 2009, Campinas. **Anais.** São Paulo: UNICAMP, 2009. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/cemarx/coloquio/gt6.html>>. Acesso em: 01/08/2011.

DICIONÁRIO POLÍTICO. Marxists Internet Archive. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/n/nova_politica_econo.htm>. Acesso em: 13/04/2012.

ELISA, Mainard. **Origem e desenvolvimento da educação na Rússia leninista (1917-1924):** reconstituição de seus traços centrais. 2001, 79 f. Dissertação (Mestrado) – Pós Graduação em Educação. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado.** São Paulo: Expressão Popular, 1 ed., 2010.

_____. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem.** In: Karl Marx e Friedrich Engels. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Ômega, vol. 2, 1980.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e educação no brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Curitiba, 2008. (Tese de Doutorado).

FÉLIX, Cláudio Eduardo; MOREIRA, Romilson do Carmo; SANTOS, Cláudio Rodrigues. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Revista Práxis Educacional**, Vol. 3, n. 3, 2007.

Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/357/389>>. Acesso em: 12/07/2011.

FREITAS, César Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Cascavel, PR, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando um conceito. In: PISTRAC, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KRUPSKAYA, NadejdaKonstantinovna. Prefácio da edição russa. In: PISTRAC, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

LÊNIN. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LINDENBERG, Daniel. **A internacional comunista e a escola de classes**. Coimbra: Centelha, 1977.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. UNICAMP, Faculdade de educação, março, 2010. (Tese de livre docência)

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://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/artigos.html>>. Acesso em: 12/07/2011.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-8, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório In: **Textos Sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1976.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna – 24º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7 ed., 2006.

_____. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MÉSZÁROS, Istvan. A teoria da alienação em Marx. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

NARKOMPROSS. Carta Metodológica. **Primeira carta**: Sobre o complexo de ensino. IzdatelstvoRabotnikProsveshcheniya, 1924.

PERGHER, Eduardo; FRIZZO, Giovanni. Trabalho como princípio educativo: debate a partir de Gramsci e Pistrak. **Trabalho necessário**. Ano 8, n. 10, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/#ID>>. Acesso em: 01/08/2011.

PIMENTA, Gabriela; DANIELLE, Janaína. Pistrak e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). **Caderno Eletrônico Trabalho & Educação em Perspectiva**, v. 3, p. 106-119, 2006.
Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/cadtextos/artigos/2006Jan_Dez.pdf>. Acesso em: 01/08/2011.

PINTO, Neuza Bertoni. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.93-106, set./dez. 2003.

PISTRAK, MoiseyMikhaylovich (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

_____. **Fundamentos da escola do trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Tradução de Daniel Aarão Filho).

_____. **Pedagogia**. Moscou: GosudarstvennoeUchebno-pedagogicheskoeIzdatelstvo, 1934.

QUARESMA, Adilene Gonçalves. A pedagogia da escola do trabalho e a formação integral do trabalhador, **27ª Reunião Anual da ANPEd**, 2004.
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t091.pdf>>. Acesso em: 01/08/2011

RANIERI, Jesus. Apresentação. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

REED, John. **10 Dias que Abalaram o Mundo**. Porto Alegre: L&PM, 2010. (Tradução de Armando Gimenez).

REIS FILHO, Daniel Aarão. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. Coleção revoluções do século XX. São Paulo: Unesp, 2004.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do Trabalho: raízes da Educação Socialista**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

SANTANA, Eliseu; CASTANHA, André Paulo. Escola do trabalho uma pedagogia social: uma leitura de M. M. Pistrak. **Revista de Educação**, Vol. 1, n. 1, p. 77-81, jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1008>>. Acesso em: 12/07/2011.

SILVA, Simone Benedita dos Santos. Relação entre trabalho e escola na concepção de Pistrak. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. **Anais**. Santa Catarina: UFSC, abr., 2011. Disponível em: <<http://www.5ebem.ufsc.br/anaistrabalho.php>>. Acesso em: 11/07/2011.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: Uma Pedagogia Socialista. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 3, n. 24, mai., 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>>. Acesso em: 12/07/2011.

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://www.5ebem.ufsc.br/anaistrabalho.php>>. Acesso em: 11/07/2011.

TROTSKI, Leon. **A Revolução de Outubro**. Tradução: Daniela Jinkings - São Paulo, Ed. Boitempo, 2007.

_____, Leon. Las tareas de la educación comunista. **Revista Estrategia Internacional**. n° 24, diciembre 2007 enero 2008.